



Colóquio Internacional 2015

Psicologia e Educação

Diversidade e Educação

Desafios atuais



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO

Organizadores

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

Diversidade e Educação: Desafios Atuais

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

Publicado por ISPA – Instituto Universitário

TÍTULO: DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS ATUAIS

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

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

ISBN: 978-989-8384-33-1

	Pág.
Introdução	1
<i>Organizadores</i>	
Disrupção escolar, desempenho académico, regulação para a aprendizagem e clima de sala de aula em matemática: Que relações?	2
<i>Tatiana de Jesus & Vera Monteiro</i>	
Testemunhas de <i>bullying</i> no ensino fundamental numa escola do nordeste brasileiro	20
<i>Ana Carita & Ana Cristina Macedo</i>	
Crianças em situação de risco social – A percepção dos docentes	38
<i>Maria José D. Martins & Ana Cristina Figueira</i>	
O voluntariado e a satisfação com a vida: Um estudo exploratório com estudantes universitários	54
<i>Cátia Martins, José Tomás da Silva & Saul Neves de Jesus</i>	
Regulação das emoções e padrões de aprendizagem em adolescentes: Um estudo com o REQ-2	69
<i>Teresa Sousa Machado & Ana Pardal</i>	
Motivação académica: Suas relações com o autoconceito; género e desempenho académico	85
<i>Ana Rita Reboredo & Vera Monteiro</i>	
Relação entre a percepção do envolvimento parental e a regulação para a aprendizagem em alunos do 5º e 6º anos de escolaridade	103
<i>Joana Sofia Ferreira Dias Pereira & Vera Monteiro</i>	
Famílias com filhos com incapacidades: Desafios e redes de suporte	121
<i>Celeste da Conceição T. M. Carvalho, Manuela Sanches-Ferreira & Júlia Serpa Pimentel</i>	
The ALLMEET project and the intercultural dialogue between European and Russian partners	138
<i>Maria do Carmo Vieira da Silva, Cláudia Urbano, Inês Vieira & Luís Baptista</i>	
Estádios de implementação e o modelo baseado nas rotinas	153
<i>Tânia Boavida</i>	
Implementing components of the routines-based model	165
<i>Robin A. McWilliam & Rosa Fernández Valero</i>	
Desenvolvimento da consciência fonológica em idade pré-escolar: a importância das actividades de escrita inventada no jardim-de-infância	176
<i>Ana Albuquerque & Margarida Alves Martins</i>	
Comparação de uma abordagem transmissiva e construtivista nos programas de intervenção de escritas inventadas	191
<i>Tiago Almeida & Ana Cristina Silva</i>	
Práticas de ensino da linguagem escrita e sucesso na aprendizagem da leitura no 1º ano de escolaridade	211
<i>Sérgio Gaitas & Margarida Alves Martins</i>	
Análise da estrutura de participação colaborativa em tarefas de "escrita encadeada"	226
<i>Maria Leocadia Madeira & Manuel Montanero</i>	
Escritas inventadas: Comparação de dois programas de intervenção que agem na zona proximal de desenvolvimento	241
<i>Ana Cristina Silva & Tiago Almeida</i>	

	Pág.
Análise psicolinguística dos erros de leitura em crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade	258
<i>Edlía Simões & Margarida Alves Martins</i>	
Capacitação de pais com filhos com deficiência	274
<i>Sandra Dias & Júlia Serpa Pimentel</i>	
A participação dos alunos com PEA nas atividades da escola regular	290
<i>Inês Teixeira de Matos & José Morgado</i>	

Introdução

As sociedades de hoje e consequentemente as comunidades educativas deparam-se hoje em dia com grandes desafios, alguns dos quais decorrentes da diversidade e da heterogeneidade dos diferentes intervenientes e contextos aos quais é necessário dar respostas adequadas. Deste modo, é importante refletir sobre esta(s) nova(s) realidade(s) e investigar sobre as suas características de modo a encontrar respostas adequadas aos desafios que esta diversidade nos coloca e exige.

Este livro pretende dar mais um contributo para esta reflexão ao reunir um conjunto de trabalhos que foram apresentados no âmbito do 13º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação organizado pelo Departamento de Psicologia da Educação e pelo Centro de Investigação em Educação do ISPA-Instituto Universitário, entre 25 e 27 de Junho de 2015. Neste colóquio, investigadores e profissionais de diferentes áreas refletiram sobre estas mudanças sociais, culturais e científicas e sobre o papel da Psicologia e da Educação para a compreensão e procura de respostas perante estes novos desafios.

A variedade de temas aqui reunidos reflete, de algum modo, parte da diversidade com que os profissionais da Psicologia e da Educação se deparam no dia-a-dia da sua intervenção. Não só se contemplam problemáticas em contextos mais formais como a escola ou as instituições educativas, como também em contexto familiar, evidenciando a importância cada vez maior do papel que se atribui às famílias enquanto parceiros no processo educativo. Os temas contemplados abrangem múltiplas problemáticas atuais que colocam desafios constantes aos profissionais da Psicologia da Educação na sua prática, e que se prendem não só com aspetos ligados à *disrupção* e *bullying*, ou respostas a crianças com necessidades educativas especiais, mas também a aspetos transversais ao processo educativo e de aprendizagem de todos os alunos, como a sua motivação ou o papel das emoções.

Os Organizadores

DISRUPÇÃO ESCOLAR, DESEMPENHO ACADÉMICO, REGULAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM E CLIMA DE SALA DE AULA EM MATEMÁTICA: QUE RELAÇÕES?

Tatiana de Jesus, ISPA – Instituto Universitário, 18857@alunos.ispa.pt
Vera Monteiro, ISPA – Instituto Universitário, CIE-ISPA, veram@ispa.pt

Resumo: Este estudo teve como objectivo analisar a relação entre comportamentos disruptivos, desempenho académico, regulação para a aprendizagem e percepção de clima de sala de aula em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, tendo como interesse particular a disciplina de Matemática. Para tal, participaram 147 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. Os instrumentos por nós utilizados foram três escalas com o intuito de analisar estas variáveis no contexto da sala de aula de Matemática, nomeadamente: “Escala de Disrupção Escolar Professada - EDEP”, “Na Sala de Aula de Matemática” e “Porque é que faço as coisas?” A partir dos resultados obtidos neste estudo constata-se que: os alunos que se percebem como menos disruptivos apresentam uma regulação para a aprendizagem mais intrínseca, revelam ter uma percepção do clima de sala de aula mais positiva e têm melhor desempenho académico que os seus colegas que se percebem como mais disruptivos.

Palavras-chave: Comportamentos Disruptivos, Desempenho Académico, Regulação para a Aprendizagem.

Introdução

A *disrupção escolar* é entendida como um conjunto de manifestações e comportamentos escolares disruptivos, constituindo estes a transgressão de regras pré-estabelecidas (Veiga, 2007). No ponto de vista deste autor, a disrupção é um fenómeno que tem consequências prejudiciais para as condições de aprendizagem que se geram na sala, para o ambiente de ensino e também para o relacionamento entre os intervenientes (Veiga, 2007). Assim sendo, a disrupção escolar dos jovens constitui uma preocupação cada vez mais frequente por parte dos diferentes agentes educativos (Veiga, 1995).

Tendo então a disrupção escolar impacto nas aprendizagens dos alunos, torna-se pertinente abordar a regulação, em termos de motivação, que os alunos

fazem da sua aprendizagem, nos contextos onde o fenómeno da disrupção se encontra presente.

Definir *motivação* é, por si só, difícil existindo tantas definições quantas as teorias. Dentro desta variedade, a presente investigação remeteu o seu foco para a perspectiva apresentada por Ryan e Deci (2000) sobre a Teoria da Auto-determinação (SDT). Estes autores defendem que a motivação deve ser entendida como a razão para acção, estando esta associada a dois aspectos: quantitativo (força da motivação) e qualitativo (orientação do processo). Para uma melhor compreensão da teoria os autores distinguem, entre outros, os conceitos de motivação intrínseca e motivação extrínseca, sendo que motivação intrínseca refere-se à satisfação inerente à realização das tarefas, o que quer dizer que quando os sujeitos são movidos por este tipo de motivação, agem consoante causas internas ou por ele próprio. Em oposição, por motivação extrínseca os autores entendem as razões externas que levam o sujeito a desempenhar determinada tarefa, na medida em que estas mesmas razões, permitir-lhe-ão alcançar algum tipo de recompensa ou de reconhecimento (Ryan & Deci, 2000).

De acordo com estes autores, vários estudos têm demonstrado que a motivação intrínseca facilita e promove a aprendizagem e o desempenho académico (Deci & Ryan, 2000). Contrariamente, a motivação extrínseca encontra-se associada à baixa qualidade na aprendizagem, ao desempenho académico mais reduzido e ao maior risco de abandono escolar (Gillet, Vallerand & Lafrenière, 2012). Para além disso, é reforçada a distinção entre autonomia (comportamentos intrinsecamente motivados) e controlo (comportamentos extrinsecamente motivados) (Ryan & Deci, 2000).

Desta macro-teoria optámos por escolher a "Organismic Integration Theory" que se refere à motivação extrínseca nas suas diversas propriedades, onde os autores postulam a existência de um continuum de internalização que vai desde a amotivação à motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000). Os autores definiram então diferentes formas de motivação extrínseca: regulação externa, introjecção, identificação e integração (Ryan & Deci, 2000).

Sucintamente, a regulação externa encontra-se associada à motivação extrínseca e constitui a forma de regulação menos autónoma, na qual o comportamento dos indivíduos é controlado por contingências externas (Deci & Ryan, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000). No que concerne à regulação introjectada, esta caracteriza-se por um envolvimento na acção composto por uma regulação internalizada mas que não é pessoalmente aceite (Deci & Ryan, 2000, Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000), onde os sujeitos agem para evitar sentimentos de culpa ou para obter um reforço no ego porque a tarefa não é experienciada como totalmente concordante com o self (Ryan & Deci, 2000). Relativamente à regulação identificada, o sujeito já é capaz de prever a relevância pessoal da tarefa, onde reconhece o valor subjacente à prática de determinado comportamento (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000), ou seja, os alunos com esta regulação realizam a tarefa porque sabem que é importante para serem bem-sucedidos (Deci et al., 1991). A última forma de motivação extrínseca é a regulação integrada que se baseia na percepção que os sujeitos detêm sobre aquilo que eles próprios valorizam (Deci & Ryan, 2000; Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000). Os mesmos autores ressalvam que esta é a mais completa forma de internalização da motivação extrínseca, uma vez que envolve a identificação com a importância do comportamento (regulação identificada) e integra essa mesma

identificação com outros aspectos do self. Por oposição a estes quatro níveis, os autores postulam então a existência da regulação intrínseca que pressupõe a satisfação pessoal dos sujeitos como causa do comportamento, livre de quaisquer pressões ou recompensas (Ryan & Deci, 2000). Como referido anteriormente, este continuum contempla ainda a amotivação que é determinada pelos comportamentos que são regulados por algo que não está no controlo intencional do sujeito tendo em conta a ausência de motivação (Deci & Ryan, 2000).

Na pesquisa da relação entre comportamentos disruptivos e regulação para a aprendizagem percebe-se que a falta de motivação constitui um dos factores que está na origem da prática de comportamentos disruptivos (Paiva & Lourenço, 2012). Mais concretamente com a SDT (Ryan & Deci, 2000), sabe-se que as regulações mais externas têm um impacto negativo no comportamento dos alunos (Vallerand & Bissonnette, 1992). Resultados semelhantes foram encontrados por outros autores em específico na disciplina de Matemática onde os níveis de motivação intrínseca mais elevados estavam associados aos alunos que não apresentavam comportamentos disruptivos comparativamente com os outros colegas (Ricardo, Mata, Monteiro & Peixoto, 2012).

O estudo dos comportamentos disruptivos e a sua existência no contexto escolar, levou-nos ao estudo das interações dos alunos e professores dentro da sala de aula, nomeadamente ao clima de sala de aula onde são assumidos este tipo de comportamentos, pois acreditamos que o clima detém um papel importante no aparecimento/permanência da disrupção.

Lewin (1951, cit. por Brunet, 1992) foi dos primeiros autores a estudar o *clima de sala de aula*. As suas investigações demonstraram que o comportamento dos indivíduos estaria relacionado com as interações estabelecidas entre as

necessidades dos indivíduos e as condições do contexto das determinadas situações.

Assim sendo, a investigação em volta deste conceito tem sido conduzida com o intuito de compreender os factores que estão, de alguma forma, relacionados com o clima de sala de aula (Johnson, Johnson & Tauer, 1979; Morgan, Sproule & Kingston, 2005), onde tem sido evidenciado que o ambiente de sala de aula representa um factor que contribui fortemente para a qualidade da aprendizagem. Ainda que muita seja a variedade existente no que respeita às definições, Mata, Monteiro e Peixoto (2008) defendem que as abordagens estão de acordo quanto à importância que as interações na sala de aula possuem para o sucesso na aprendizagem.

Neste sentido, e de acordo com Pierce (2001), percebemos que o aparecimento de comportamentos disruptivos pode acontecer sempre que os alunos não se adaptam eficazmente ao contexto da sala de aula. Esta ideia é também defendida por Paiva e Lourenço (2010a, 2010b), onde os autores mencionam que quando o ambiente de sala de aula é positivo existe uma menor tendência para o aparecimento de disrupção (Paiva & Lourenço, 2010a, 2010b).

Por fim, nesta investigação pretende-se abordar a relação entre o *desempenho académico* dos alunos na disciplina de Matemática e a disrupção escolar.

Diversos têm sido os estudos que têm demonstrado a relação entre o desempenho académico e os comportamentos manifestados em sala de aula (Gequeli & Carvalho, 2007; Marturano & Loureiro, 2003, cit. por Ricardo et al., 2012; Paiva & Lourenço, 2010, 2010b).

Segundo a literatura, a relação entre desempenho académico e disrupção é biunívoca uma vez que tanto os comportamentos disruptivos têm um impacto negativo no rendimento dos alunos (Paiva & Lourenço, 2010a, 2010b) como o baixo desempenho académico parece ser um importante factor para o aparecimento de comportamentos disruptivos (Gequelin & Carvalho, 2007).

Objectivo do estudo

Tendo em conta a literatura referida, a presente investigação pretende analisar as relações existentes entre a percepção de disrupção escolar dos alunos em Matemática e a sua regulação para aprendizagem, o clima de sala de aula onde estão inseridos e ainda com o desempenho académico na mesma disciplina.

Método

Participantes

O universo da nossa análise foi seleccionado através do método por conveniência (Marôco, 2011). Do mesmo fizeram parte 147 participantes com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos e todos frequentavam o 3º Ciclo de uma escola pública do distrito de Setúbal.

Instrumentos

Para a realização da presente investigação foram utilizados três instrumentos.

Tendo como referência o "Academic Self-Regulation Questionnaire - SRQ-A" (Ryan & Connel, 1989), o primeiro instrumento utilizado - "Porque é que faço as coisas?" - permite avaliar a regulação académica dos alunos. Depois de realizada a análise factorial, 20 foram os itens que restaram e que se distribuíram por 4 dimensões: "Regulação Intrínseca" (5 itens) que permite avaliar uma regulação que parte do interesse do indivíduo ($\alpha=.919$), "Regulação Identificada" (8 itens) que

reenvia para uma regulação baseada no reconhecimento da utilidade da realização de um comportamento ($\alpha=.947$), "Regulação Introjectada" (2 itens) que avalia uma regulação baseada em sentimentos de culpa/evitamento perante a realização ou não de um comportamento ($\alpha=.838$) e "Regulação Externa" (5 itens) que avalia uma regulação controlada por condicionalismos exteriores ao sujeito ($\alpha=.823$). A variância explicada pelos 4 factores foi de 73,902%. A escala de resposta é de quatro pontos do tipo *Likert* em que o valor mínimo refere-se a uma discordância total e o valor máximo corresponde à concordância absoluta em relação à afirmação apresentada. Importa ainda referir que a análise desta escala pode ser feita pela média de cada dimensão (de 1 a 4) ou através do cálculo do Índice de Autonomia Relativa (RAI): $2 \times \text{Total Intrínseca} + \text{Total Identificada} - \text{Total Introjectada} - 2 \times \text{Externa}$. Este índice confere-nos a informação do nível de autonomia relativa do aluno a partir da soma ponderada das médias das variáveis que a compõem, tal significa que quanto mais negativo for o índice, mais externa e controlada será a regulação e que quanto mais positivo o índice, mais intrínseca e autónoma será a regulação.

O segundo instrumento utilizado foi uma escala que avalia a percepção que os alunos têm do clima de sala de aula na disciplina de Matemática - "*Na Sala de Aula de Matemática*". Com este instrumento não realizámos análise factorial visto que o mesmo já se encontra validado para a população em estudo (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008). Deste modo, calculámos os valores respeitantes à consistência interna de cada uma das seis dimensões que constituem a escala: "Suporte Social do Professor" que avalia a percepção que o aluno tem dos apoios e esclarecimentos que o professor lhe dá ($\alpha=.905$), "Suporte Social dos Colegas" que permite avaliar a percepção que o aluno tem do incentivo/ajuda dos colegas

($\alpha=.890$), "Atitudes" que caracteriza o tipo de atitudes/sentimentos que o aluno tem em relação ao trabalho na aula de Matemática ($\alpha=.842$), "Aprendizagem Cooperativa" que avalia a percepção que o aluno tem em relação às dinâmicas que promovem a entreatajuda e a partilha entre os alunos nas tarefas ($\alpha=.734$), "Aprendizagem Competitiva" que permite avaliar a percepção dos alunos das dinâmicas que promovem a rivalidade nas tarefas ($\alpha=.828$), "Aprendizagem Individualista" que avalia a percepção que o aluno tem das dinâmicas que promovem, na sua maioria, o trabalho individual ($\alpha=.741$). Esta escala é também de resposta tipo *Likert* sendo a sua cotação de 1 ("Nunca") a 6 ("Sempre") consoante a posição do sujeito face à afirmação. Um último aspecto acerca desta escala trata-se da inversão que fizemos a um dos itens (17) porque, estando construído no sentido contrário dos restantes, reenviava para uma percepção negativa em relação ao clima de sala de aula.

Por fim, utilizámos a "*Escala de Disrupção Escolar Professada - EDEP*" que tem como objectivo analisar os comportamentos dos alunos na aula de Matemática. Em relação a esta escala, importa referir que não foram utilizados todos os itens da versão original (Veiga, 1990) mas sim todos os itens pertencentes à dimensão "Distracção-Transgressão" que permite avaliar a percepção dos alunos em relação aos esquecimentos e/ou distrações que traduzem alguma indiferença pela disciplina e um item de cada uma das restantes dimensões: itens 3 e 6, pertencentes às dimensões "Agressão aos Colegas" (que permite avaliar os comportamentos dos alunos na aula com os colegas) e "Agressão à Autoridade Escolar" (que caracteriza os comportamentos desafiadores/de agressão física ao professor) respectivamente. Nesta escala, a variância explicada obtida foi de 64,682% de um factor apenas.

No que se refere a qualidades psicométricas, os três instrumentos utilizados reuniram as condições necessárias. Para além destes três instrumentos, utilizámos ainda as notas de Matemática do 1º período para avaliar o *desempenho académico* dos nossos participantes.

Procedimento

Depois de conseguidas as autorizações necessárias, durante o segundo e terceiro períodos, procedeu-se à aplicação das escalas em sala de aula no início da aula.

Os dados recolhidos foram tratados com recurso ao programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 22 IBM SPSS Statistics, 2013). No tratamento de dados, recorreremos à análise de variância multivariada (MANOVA) para identificar diferenças entre as médias na comparação entre grupos (Marôco, 2011) nas análises das relações entre (1) percepção de disrupção e percepção do clima de sala de aula e (2) percepção de disrupção e regulação para a aprendizagem. Já na análise da relação entre (3) percepção de disrupção e desempenho académico foi realizada uma análise descritiva e correlação. Como foi comprovada a existência de relação, avaliou-se também a magnitude através do coeficiente de *Pearson* (Marôco & Bispo, 2005). As conclusões estatísticas basearam-se nos níveis de significâncias de $p < .005$.

Resultados

Caracterização das percepções de disrupção dos participantes.

No que respeita à análise da percepção de disrupção dos nossos participantes, verifica-se que numa escala cujos valores variam entre 1 e 6, a média encontra-se no ponto 2,43 para um desvio-padrão de 1,33. Estando este valor

abaixo do ponto médio da escala, significa que os nossos participantes não se percebiam como muito disruptivos. Para esta análise, foram então criados dois grupos a partir do ponto de corte da mediana (1,88): alunos com menor disrupção ($M = 1.3$; $DP = 0.04$) e alunos com maior disrupção ($M = 3.36$; $DP = 0.15$).

Na presente secção, em alguns casos, a percepção de disrupção será tratada como "*Indisciplina*" visto ter sido a variável criada para a avaliação da disrupção dos participantes.

Relação entre percepção de disrupção e percepção do clima de sala de aula.

Nesta análise, a divisão de grupos ocorreu da seguinte forma: alunos com menor disrupção (72 elementos) e alunos com maior disrupção (75 elementos).

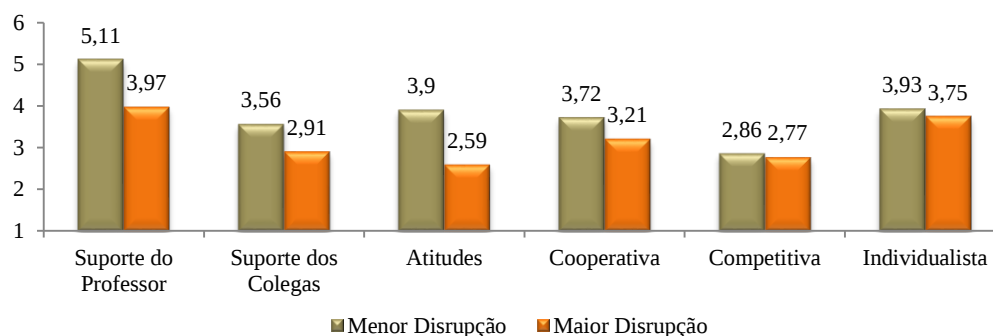


Figura 1 - Médias relativas às dimensões de percepção do clima de sala de aula da disciplina de Matemática em alunos com menor e maior disrupção.

Sendo o ponto médio desta escala 3.5, conseguimos perceber a partir da Figura 1 que os alunos com menor disrupção atingiram valores superiores ao mesmo em todas as dimensões, excepto na dimensão *Competitiva* da escala, encontrando-se um maior valor associado à dimensão *Suporte do Professor*. Os alunos com maior disrupção também teve o seu valor mais alto nesta dimensão, embora a dimensão *Individualista* também tenha assumido muito próximo e

também ele acima do ponto médio. Já os valores mais baixos nos alunos com maior disrupção encontram-se nas dimensões *Atitudes* e *Competitiva*.

Desta forma, foi importante perceber se as diferenças entre os grupos de menor e maior disrupção eram significativas nas várias dimensões do clima de sala de aula. Através de uma análise de variância multivariada (MANOVA), percebeu-se que há um efeito geral da variável *Indisciplina* sobre a percepção de clima de sala de aula [*Traço de Pillai* = .156, $F(6,119) = 3.666$, $p = .002$]. Já o efeito da variável *Indisciplina* verificou-se significativo nas dimensões: **Suporte do Professor** [$F(1,124) = 11.621$, $p = .001$], e **Atitudes** [$F(1,124) = 13.249$, $p = .0000$].

Relação entre percepção de disrupção e regulação para a aprendizagem.

Considerou-se igualmente pertinente estudar a existência de uma relação entre a percepção de disrupção dos alunos e a regulação que os mesmos têm para a aprendizagem.

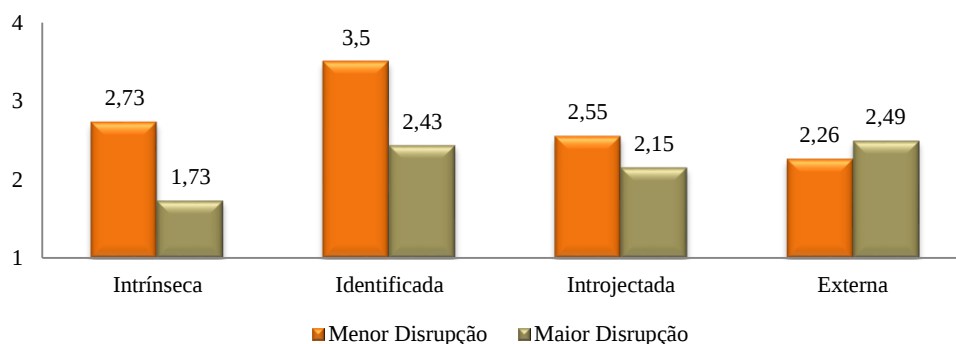


Figura 2 - Médias relativas às dimensões de regulação para a aprendizagem para a disciplina de Matemática em alunos com menor e maior disrupção.

Tendo como referência o ponto médio desta escala (2.5), conseguimos perceber a partir da Figura 2 que os alunos com menor disrupção atingiram valores superiores ao mesmo em todas as dimensões, excepto na dimensão *Externa*, encontrando-se um maior valor na dimensão *Identificada*. No que respeita aos

alunos com maior disrupção, pela análise da mesma figura, verificamos que é nas dimensões *Externa* e *Identificada* que surgem os valores mais elevados de motivação, enquanto que o valor mais baixo se encontra associado à dimensão *Intrínseca*. Ao debrucarmo-nos sobre o RAI, as diferenças existentes colocaram o grupo com menor disrupção com valores superiores ($M = 1.88$; $DP = 2.31$) em detrimento do grupo dos alunos com maior disrupção ($M = -1.24$; $DP = 2.37$), o que significa que os alunos com menor disrupção têm uma regulação mais intrínseca que os alunos com maior disrupção.

Para perceber se as diferenças eram ou não significativas, através de uma análise de variância multivariada (MANOVA), verificámos que há um efeito geral da variável *Indisciplina* sobre a regulação para a aprendizagem [*Traço de Pillai* = .341, $F(4,121) = 15.629$, $p = .000$]. Deste modo, observa-se que a variável *Indisciplina* possui um efeito significativo sobre as dimensões **Intrínseca** [$F(1,124) = 27.037$, $p = .000$], **Identificada** [$F(1,124) = 36.347$, $p = .001$], **Externa** [$F(1,124) = 4.550$, $p = .168$] e também na medida geral de regulação, o **RAI** [$F(1,124) = 37.956$, $p = .006$].

Relação entre percepção de disrupção e desempenho académico

Para percebermos a relação entre o desempenho académico na disciplina de Matemática e a disrupção escolar, calculou-se a média dos grupos de participantes: menor (53 elementos) e maior disrupção (75 elementos) em função do desempenho. Neste caso, os valores considerados encontram-se num intervalo que varia entre 1 e 5, visto ser o intervalo de notas aplicado nestes anos de escolaridade.

O grupo dos alunos com menor disrupção obteve uma média de desempenho académico superior ($M = 3.40$; $DP = 1.04$) aos dos alunos com maior disrupção ($M = 2.17$; $DP = 0.78$), o que significa, primeiramente, que as diferenças

entre os grupos encontram-se a favor do grupo dos alunos com menor disrupção e ainda que os alunos não apresentam um desempenho académico muito elevado na disciplina de Matemática.

Através da matriz de correlação de *Pearson* constatámos que o valor de correlação obtido entre ambas era negativo ($r = -.550$), significativo ($p = .000$) e moderado (Cohen & Holliday, 1982, cit. por Bryman & Cramer, 2003) o que significa que quanto maior for a percepção de disrupção na sala de aula menor será o desempenho académico dos alunos e vice-versa.

Discussão

O tema abordado surge como importante para a compreensão da disrupção, particularmente dos comportamentos disruptivos em contexto escolar, mas também para a compreensão da relação que outras variáveis têm no aparecimento destes comportamentos. Para além disso, visto que a incidência de comportamentos disruptivos tem vindo a aumentar nas salas de aulas, torna-se relevante perceber o impacto que os mesmos têm no contexto escolar (Veiga, 2007).

Na presente investigação, primeiramente, verificámos que os participantes não se percepcionavam como muito disruptivos. Acreditamos que a desejabilidade das respostas seja uma explicação para estes resultados uma vez que se tratava de um instrumento de auto-resposta. Outra explicação poderá estar relacionada com o facto de a escola onde foi realizado o estudo não estar sinalizada como uma escola problemática, o que nos faz concluir que não se registam muitos casos de disrupção escolar. Por fim, acreditamos que outra explicação possa ser a gestão feita pelos professores de Matemática das turmas analisadas, uma vez que,

havendo uma boa gestão de sala de aula, a atitude dos professores perante os comportamentos disruptivos assume um carácter preventivo (Paiva & Lourenço, 2012).

De um modo geral, as discrepâncias encontradas no suporte do professor e nas atitudes corroboram com a literatura visto que os alunos que percepcionam um maior suporte social são aqueles que apresentam um menor número de comportamentos disruptivos (Collaço, 2010, cit. por Ricardo et al., 2012), na mesma medida em que para Brito (1998, cit. por Fuentes, Lima & Guerra, 2009) as atitudes mais negativas em relação à Matemática podem aparecer associadas a manifestações comportamentais mais negativas.

Neste sentido, percebe-se que as manifestações comportamentais disruptivas possam diminuir em climas de sala de aula mais positivos. Assim sendo, os nossos resultados estão de acordo com a conclusão tirada por Paiva e Lourenço (2010b) de que um bom ambiente de sala de aula origina menos comportamentos disruptivos.

Considerando agora os dados relativos à percepção de disrupção e à regulação para a aprendizagem, verificámos que uma menor disrupção estava associada a uma regulação mais identificada e menos externa, o que vai de encontro aos resultados encontrados por Ricardo et al. (2012) que provaram que níveis intrínsecos mais elevados estão associados a alunos que não apresentam comportamentos disruptivos. No que se refere aos alunos com maior disrupção, verificámos que lhes estava associada uma regulação mais externa e menos intrínseca o que também corrobora com a literatura no sentido de que as regulações mais externas têm um impacto negativo no comportamento dos alunos (Vallerand & Bissonnette, 1992). Explicações para esta constatação podem estar

ligadas às expectativas dos professores que quanto mais altas forem, mais impacto vão ter nos alunos. (Good, 1987)

No que respeita à relação entre a percepção de comportamentos disruptivos e o desempenho académico verificámos a existência de diferenças nas médias dos dois grupos, sendo que essas mesmas diferenças encontraram-se a favor do grupo dos alunos com menor disrupção. Tais resultados já haviam sido demonstrados por Paiva e Lourenço (2010a), onde os autores constaram que os comportamentos disruptivos tinham um impacto negativo nas notas obtidas pelos alunos. Através da correlação entre estas duas variáveis que se apresentou como negativa, significativa e moderada, concluímos que existe alguma associação sendo que quanto maior for a percepção de disrupção, menor será o desempenho académico e vice-versa.

Concluímos portanto, que uma menor percepção de comportamentos disruptivos está relacionada com uma percepção de clima de sala de aula mais positiva (Paiva e Lourenço, 2010b; Ricardo et al., 2012), com regulações para a aprendizagem mais intrínsecas (Bandeira et al., 2006; Ricardo et al. (2012) e também com um melhor desempenho académico (Paiva & Lourenço, 2010a, 2010b).

Conclusão

Tendo em conta a importância da Matemática no ensino, consideramos importante e necessário aprofundar a investigação sobre algumas variáveis que poderão estar relacionadas com a aprendizagem nesta disciplina. No caso particular do ensino em Portugal, acreditamos que o aprofundamento da investigação nestas temáticas, levará a que possamos traçar estratégias de intervenção para combater o insucesso na disciplina.

Uma contribuição deste estudo prende-se com a constatação de que alunos com uma menor percepção de disrupção e melhor desempenho são alunos que simultaneamente valorizam mais o suporte do professor e assumem um perfil motivacional de acordo com uma regulação identificada. Em contrapartida, alunos com uma maior percepção de disrupção e desempenhos académicos mais baixos, têm valores mais elevados na regulação externa. Assim sendo, podemos concluir tal como Ricardo et al. (2012) que alunos com uma menor percepção de disrupção são alunos que têm melhor desempenho académico e, por sua vez, que alunos com uma maior percepção de disrupção são alunos que atingem resultados escolares mais baixos (Paiva & Lourenço, 2010a, 2010b).

Como fundamento para tais associações, o trabalho de (Turnuklu & Galton, 2001, cit. por Ricardo et al., 2012) refere-nos que torna-se necessário estimular cada vez mais os alunos para as aprendizagens, de modo a que sejam criadas melhores condições para eles mesmos atingirem desempenhos académicos mais elevados. Tanto em alunos com maior disrupção como em alunos com menor desempenho académico encontrámos valores mais altos na regulação externa e valores mais baixo na regulação intrínseca, o que corrobora com Paiva e Lourenço (2012) que demonstraram uma relação entre dificuldades na auto-regulação e desempenhos académicos mais reduzidos.

Tendo em conta que a disrupção escolar incorre vários danos na aprendizagem dos alunos, consideramos fundamental que os professores tenham em consideração estes aspectos para que se consiga chegar a uma melhor qualidade nas aprendizagens dos alunos.

No que se refere a limitações encontradas durante a realização deste estudo, apontamos o comportamento de alguns professores na aplicação dos

questionários, nomeadamente a pressão que depositaram em alguns dos alunos durante o seu preenchimento. Neste sentido, considera-se que numa próxima investigação seja benéfico o professor não estar presente durante a aplicação dos questionários. Consideramos também que seria benéfico fazer observação das salas de aula para ter noção da gestão feita pelos professores, de modo a observar directamente o clima de sala de aula e assim obter dados mais fiáveis.

Relativamente a sugestões para futuros estudos, considera-se pertinente que sejam revistos e/ou reformulados alguns dos itens da escala "Porque é que eu faço as coisas?", uma vez que muitos foram os itens que excluímos da dimensão "Introjectada" após a análise factorial. Igualmente se sugere que numa próxima investigação seja aplicada a "Escala de Disrupção Escolar Inferida" (Veiga, 1990; 1995) para se conseguir fazer uma comparação entre as percepções de disrupção dos alunos e as dos professores. Uma outra sugestão passa por uma análise das turmas em separado de modo a alcançar uma análise professor a professor. Por fim, sugere-se também a análise das diferenças destes resultados em função do género e do ano de escolaridade, mais propriamente no ensino secundário, de modo a perceber se as relações por nós encontradas se mantêm com o avançar na escolaridade.

Referências

- Brunet, L.(1992). Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. In *Organizações Escolares em Análise*. (pp. 123-140). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Theory. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 325-346.
- Fuentes, V., Lima, R., & Guerra, D. (2009). Atitudes em relação à Matemática em Estudantes de Administração. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 133-141.
- Gequelin, J., & Carvalho, M. (2007). Escola e Comportamento Anti-Social. *Ciências & Cognição*, 11, 132-142.

- Gillet, N., Vallerand, R., & Lafrenière, M-A. (2012). Intrinsic and Extrinsic School Motivation as a Function of Age: The Mediating Role of Autonomy Support. *Social Psychology of Education, 15*, 77-95. doi: 10.1007/s11218-011-9170-2
- Good, T. (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education, 38* (32), 415-422. doi:10.1177/002248718703800406
- Johnson, R., Johnson, D., & Tauer, M. (1979). The Effects Of Cooperative, Competitive, And Individualistic Goal Structures On Students' Attitudes On Achievement. *The Journal of Psychology, 102*, 191-198.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2008). Construção e adaptação de uma escala de clima de sala de aula. Trabalho apresentado em XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, In *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPOINT.
- Morgan, K., Sproule, J., & Kingston, K. (2005). Effects of Different Teaching Styles on the Teacher Behaviors that Influence Motivational Climate and Pupils' Motivation in Physical Education. *European Physical Education Review, 11* (3), 257-285. doi: 10.1177/1356336X05056651
- Paiva, M., & Lourenço, A. (2010a). Disrupção Escolar e Rendimento Académico: Um Estudo com Modelos de Equações Estruturais. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2704-2718). Braga: Universidade do Minho.
- Paiva, M., & Lourenço, A. (2010b). Comportamentos Disruptivos e Sucesso Académico: A Importância de Variáveis Psicológicas e de Ambiente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 2* (2), 18-31.
- Paiva, M., & Lourenço, A. (2012). A Influência da Aprendizagem Autorregulada na mestria escolar. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 12* (2), 501-520.
- Pierce, C. (2001). Importance of Classroom Climate for At-Risk Learners. *Journal of Educational Research, 88* (1), 37-42.
- Ricardo, A., Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). Motivação para a Aprendizagem da Matemática e sua relação com percepção de Clima de Sala de Aula. Trabalho apresentado em 12º Colóquio de Psicologia e Educação, In *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação: Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da Investigação e da Prática*, (pp. 1153-1168). Lisboa: ISPA-Instituto Universitário.
- Ryan, R., & Connel, J. (1989). Perceived Locus of Casuality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57* (5), 749-761.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Vallerand, R., Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality, 60* (3), 599-620.
- Veiga, F. (1990). *Auto-conceito e Disrupção Escolar dos Jovens: Conceptualização, Avaliação e Diferenciação*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais Para Professores e Pais*. Coimbra: Almedina.

TESTEMUNHAS DE BULLYING NO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA DO NORDESTE BRASILEIRO

Ana Carita, ULHT – IE, ana.carita@netcabo.pt

Ana Cristina Macedo, URCA – BR, cristinalinard@hotmail.com

Resumo: Potenciar intervenção educativa sustentada foi uma das motivações da pesquisa, que tomou como foco o papel das testemunhas de *bullying* em contexto escolar: Podem elas ser consideradas aliados na prevenção do *bullying*? Definiram-se como objetivos identificar os papéis por elas adotados em situação e a sua posição relativa, bem como verificar a relação entre o papel e variáveis de caracterização (idade, género, escolaridade, experiência prévia), clima escolar (tipo, frequência e gravidade do *bullying*) experiência da situação (tipo de *bullying* e emoções). Esperou-se que o clima escolar, se definido com elevada frequência de *bullying*, ao potenciar habituação, compromettesse a ajuda às vítimas (H1) e se reconhecido como danoso para estas gerasse empatia e ajuda à vítima (H2). Esperou-se, ainda, verificar relação positiva entre emoções como o medo e o prazer em observar e a não ajuda à vítima (H3, H4). Participaram na pesquisa 240 estudantes da 6ª à 9ª séries, de ambos os géneros, entre 11 e 16 anos, a maioria com experiência direta e diversificada de *bullying*. Frequentavam uma escola localizada num bairro periférico e problemático de uma cidade do nordeste brasileiro. Os principais resultados mostram (i) igual distribuição nos papéis observador e apoio à vítima e representação residual de apoio aberto ao agressor; (ii) não confirmação das H1 e H2; (iii) verificação parcial das H3 e H4. Os resultados aconselham intervenções no *continuum* preventivo, multidimensionais (dimensões afetiva, moral, social e cívica), destinadas a toda a população estudantil e articuladas a ações interinstitucionais na escola toda e na e com a comunidade.

Palavras-Chave: Testemunhas de *Bullying*; Papel; Emoções; Clima Escola.

Introdução

O *bullying*, violência intencional e repetida, exercida no ambiente escolar por um ou mais agressores sobre vítima(s) de menor poder (Olweus, 1999), é exemplificativo do tipo de relações que não devem ocorrer numa escola que se pretenda justa, hospitaleira e democrática. Além disso, representa um severo fator de risco para a saúde física e psicológica dos estudantes (Craig & Harel, 2004). Ainda que sem unanimidade na determinação da sua frequência (Currie, et al. 2004; Malta, et al. 2009), há evidência bastante sobre a severidade dos seus efeitos.

Importa, pois, preveni-lo, pelo que urge aprofundar a compreensão da sua dinâmica.

Vem prevalecendo uma abordagem complexa do *bullying* que se traduz na atenção prestada não apenas às vítimas e agressores –como era mais comum na inicial abordagem diádica do problema–, mas também aos contextos e às testemunhas. Estas são entendidas como aqueles indivíduos que, embora testemunhando a violência, não agem eles próprios nem como agressores, nem como vítimas. Não ocorrendo num vácuo social e sendo geralmente testemunhado por pares (Richard, Schneider & Mallet, 2011), o *bullying* vem sendo definido como um processo grupal em contexto, em cuja dinâmica se reconhece o papel das testemunhas (e.g., Salmivalli, 1999, 2010; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Twemlow, Fonagy & Sacco, 2004).

O paradoxo do papel das testemunhas é que, não obstante serem predominantemente desfavoráveis ao *bullying*, o índice de sua intervenção é baixo, se bem que, com a sua simples presença, ao proporcionarem audiência ao agressor, reforçam a sua posição e energizam o processo (Camodeca & Goossens, 2005; Lopes Neto, 2005; Menesini, Codecasa, Benelli, & Cowie, 2003; Salmivalli, 2010; Salmivalli et al. 1996; Schafer & Korn, 2004; Sutton & Smith, 1999; Twemlow et al. 2004). Quer enquanto observadores, papel maioritariamente adotado, quer enquanto apoiantes ativos do agressor, o comportamento das testemunhas acaba por ser mais favorável à manutenção do que à supressão do *bullying* na escola, ainda que também se revelem capazes de ações eficazes e de imprimir outra direção à situação (e.g., O'Connell, Pepler & Craig, 1999; Salmivalli, 1999). Acresce que a dinâmica de cada evento é tanto mais complexa quanto não parece poder-se concluir pela fidelização dos indivíduos testemunhas a este ou àquele papel,

parecendo antes verificar-se alguma rotatividade dos mesmos (Twemlow et al. 2004). Tais verificações apontam a necessidade de mais exploração sobre o papel das testemunhas em situação e sobre as variáveis associadas aos seus diferentes tipos de papel (observação, ajuda à vítima, ajuda ativa ao agressor), com vista a potenciar a sua intervenção positiva nos eventos testemunhados.

O estudo conduzido por Thornberg et al. (2012) é exemplificativo de uma abordagem integrada da participação das testemunhas no *bullying*, de que resultou um modelo compreensivo dos motivos que as levam a ajudar ou não a vítima. Este modelo indica-nos que os motivos de um ou outro tipo de ação se articulam com o modo como as testemunhas definem e avaliam a situação, o contexto social e a sua própria agência. Da definição e avaliação da situação destacamos a conclusão de que, por um lado, quanto mais severo for o juízo sobre o dano causado à vítima, mais se verifica a ajuda a esta, por outro, quanto maior a desvalorização do dano, fomentada, nomeadamente, por rotinas de violência potenciadoras de habituação, menos se regista a ajuda à vítima. Na definição da sua própria agência emocional, destacamos que a empatia aparece associada à ajuda à vítima, o medo à não intervenção e a excitação, enquanto experiência de audiência e desejo e prazer em ver, aparece associada quer à não intervenção, quer ao apoio ativo ao agressor.

Outos estudos, ainda que de modo menos integrado, têm igualmente averiguado a relação entre o comportamento das testemunhas e variáveis de natureza diversa. No que toca ao cruzamento entre o papel das testemunhas e a sua experiência emocional em situação verificaram-se associações que vão no seguinte sentido (Gini, Albiero, Benelli & Altoé, 2008; Grossi & Santos, 2009; Lopes Neto, 2005; Thornberg et al. 2012; Twemlow et al. 2004): (i) empatia com a vítima e

ajuda à mesma; (ii) excitação, bem-estar, júbilo e mesmo sadismo, emoções interpretadas como fruto de anestesia emocional, com a observação/audiência e o apoio ativo ao agressor; (iii) indiferença, bem como as emoções anteriores, com apoio ativo aos agressores e com os observadores transeunte; (iv) ainda no campo das emoções negativas, o medo também aparece associado aos observadores transeuntes, que não intervêm para, creem, melhor se defenderem –escondendo-se na multidão, aí difundem e, ou iludem o seu eventual sentimento de responsabilidade. No quadro das variáveis de contexto note-se que o clima escolar, variável cuja associação a diversas dimensões da vida na escola tem sido verificada (Lehr & Christenson, 2002, referido por Lehr, 2005), não tem sido tão explorado enquanto antecedente do *bullying* (Richard, Schneider & Mallet, 2011) e, menos ainda, na relação com a resposta das testemunhas à situação. No quadro das variáveis demográficas, parece haver suporte empírico para a associação das meninas mais ao apoio às vítimas e ao papel de observador *outsider* e os rapazes mais à ajuda aos agressores (e.g., Oh & Hazler, 2009).

Concluindo, diga-se que, comparativamente com o volume dos estudos sobre vítimas e agressores, é menor o volume da pesquisa sobre as testemunhas e sobre as variáveis associadas ao seu papel na dinâmica do *bullying* e, mesmo quando existente, é frequente o apelo ao prosseguimento da investigação empírica e de mais verificação, quer ao nível das variáveis do sistema pessoal, quer de contexto (Glaso & Notelaers, 2012; Oh *et al.*, 2009; Richard *et al.*, 2011; Thornberg *et al.*, 2010). Trata-se, aliás, de investigação relevante para a intervenção educativa e social, já que ela pode apoiar o desenho mais sustentado das intervenções apostadas na mobilização das testemunhas para a uma intervenção positiva.

Problemática e método

Assim sendo, propusemo-nos tomar como foco principal da pesquisa o papel de estudantes do ensino fundamental na dinâmica do *bullying*, em episódios por si testemunhados e descritos: Podemos contar com as testemunhas como aliados na prevenção do *bullying*? A propósito desta questão perseguiu-se como objetivos centrais (a) a identificação e posição relativa dos papéis das testemunhas de *bullying* por referência a um episódio por si invocado, bem como (b) a averiguação da relação entre o papel e (i) quer variáveis de caracterização dos participantes (idade, género, série escolar), (ii) quer variáveis definidoras do clima de *bullying* na escola (tipo de *bullying* na escola, sua frequência e gravidade), (iii) quer, ainda, outras variáveis de situação (tipo de episódio testemunhado e reação emocional experimentada).

A pesquisa visou ainda verificar quatro hipóteses assentes na relação entre o papel das testemunhas e variáveis de contexto e do sistema pessoal. Assim, a pesquisa qualitativa de Thornberg et al. (2012), conduzida junto de estudantes testemunhas de *bullying*, apoiou a expectativa de que o modo como os participantes definem o clima de violência na escola se relaciona com o papel adotado. Assim sendo, esperou-se que o clima escolar, se definido com elevada frequência de *bullying*, ao potenciar habituação, compromettesse a ajuda às vítimas (H1) e se reconhecido como danoso para estas potenciase a empatia e sequente ajuda (H2). Por sua vez, como se referiu, a anestesia emocional tem sido invocada para se compreender o papel de emoções como a excitação e o bem-estar que por vezes transparecem no comportamento dos que testemunham e proporcionam audiência ou apoio efetivo ao agressor (Grossi et al. 2009; Twemlow et al. 2004). Também o medo, tem sido confirmado como uma variável com

impacto no comportamento das testemunhas, aparecendo associado àquelas que não intervêm com vista ao que creem ser a melhor defesa própria (Grossi et al. 2009; Lopes Neto, 2005; Thornberg et al. 2012). Por isso, esperou-se verificar relação positiva entre o prazer em testemunhar e a não ajuda à vítima: onde há prazer não há ou há menos ajuda à vítima (H3), e entre o medo e a não ajuda à vítima: quanto mais medo, menos ajuda à vítima (H4).

A investigação efetuada configura um estudo de nível descritivo e correlacional, tendo a informação sido recolhida por questionário. Este apresentava uma estrutura em três partes: a 1ª de caracterização sociodemográfica e escolar dos participantes; a 2ª focada no clima de escola (percepções de tipo de *bullying*, sua frequência e gravidade); a 3ª focada numa situação testemunhada e narrada pelos participantes (tipo de *bullying*, emoções e comportamentos). As análises de conteúdo e frequencial e o teste de qui quadrado foram as principais técnicas utilizadas no tratamento da informação; com vista a potenciar a leitura, algumas variáveis sofreram aglomerações prévias, como foi o caso da variável *comportamento* das testemunhas, aglomerada na variável *papel* (observador, apoio à vítima, apoio ao agressor).

Os participantes eram alunos de uma escola pública do nordeste do Brasil com vários ciclos e tipos de ensino, num total de 1360 alunos, sendo 795 os do ensino fundamental. Era uma escola abrangida pelo programa Centro de Atenção Integral à Criança, em virtude das dificuldades e carência sociais e escolares da população. Particionaram no estudo 240 estudantes do ensino fundamental, o que representou 27% da respetiva população. Tinham idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos, rapazes (54.8%) e meninas (45.2%), das 7ª (26.8%), 8ª (22.2%) e 9ª (25.9%) séries. Ainda como primeiros resultados de caracterização, e dado o seu

interesse na caracterização do clima de *bullying* da escola, refira-se que mais de dois terços dos participantes testemunhas já tinham estado diretamente envolvidos em *bullying* como agressores e, ou vítimas, resultado que sugere a permeabilidade de posições na trajetória dos indivíduos. Note-se que a experiência apenas enquanto agressor é a menos representada (10.4%) (Tabela 1).

Tabela 1
Distribuição da variável posições prévias

	Posições Prévias			
	VA	SV	SA	NVNA
%	30.3	32.9	10.4	26.4

Nota. VA = Vítimas e Agressor; SV = Só Vítima; SA = Só Agressor; NVNA = Nem Vítima, Nem Agressor.

A escola situa-se num bairro da periferia da cidade, com problemas de saneamento básico por resolver, onde prevalecem famílias numerosas, de baixa renda, com índices elevados de analfabetismo e violência. Os estudantes eram pois provenientes desse contexto social bastante homogêneo.

Resultados

Enquanto informação de ligação, começaremos por dar conta da distribuição dos resultados relativos às variáveis de clima escolar (tipo de *bullying* na escola, frequência e gravidade) e de situação (tipo de episódio testemunhado e emoções). De seguida, tendo em conta os objetivos do estudo, apresentaremos os resultados relativos à distribuição dos três potenciais papéis das testemunhas (observação, ajuda à vítima, ajuda ao agressor) e da sua relação com as variáveis de caracterização dos participantes, cujos resultados se apresentaram na secção anterior, de clima escolar (tipo de *bullying*, frequência e gravidade) e de situação (tipo de episódio testemunhado e narrado e emoções), quando essa relação

apresente significado estatístico. Decorrerá desta informação o esclarecimento relativo à verificação das hipóteses.

Clima de escola

Os resultados indicam-nos uma distribuição muito aproximada dos dois tipos de *bullying*: o físico, que inclui situações de agressão física, como pontapés, murros, bofetadas, puxões de cabelo, com 48.8% e o verbal, que inclui situações de agressão não física, como insultos, palavrões, alcunhas, ameaças, humilhação, exclusão, preconceito, racismo com 53.2% (Tabela 2). Sobre a percepção de frequência do *bullying* na escola no ano letivo em que decorreu a pesquisa, mais de metade dos participantes entende que se verificam situações de *bullying* todos os dias da semana (59,1%), seguindo-se a sinalização da categoria *maioria dos dias* (29,5%); as categorias, *poucos dias* (8,0%) e *raramente* (3,4%), são bastante menos assinaladas (Tabela 2). Deste modo, quanto mais elevada é a categoria de frequência, mais elevado é o número de respostas. Se aglomerarmos estes resultados em duas categorias opostas de atribuição de frequência, verificamos que do lado da afirmação de elevada frequência se localizam 88,6% dos participantes e na categoria menos severa de atribuição, 11,4%. São, pois, resultados indicativos de uma elevada percepção de presença de *bullying* na escola. A atribuição de gravidade ao *bullying*, por sua vez, revelou as duas categorias extremas da escala como as menos escolhidas, com apenas 13,9% dos participantes a atribuírem nenhuma gravidade à situação e 23,2% muita gravidade (Tabela 2). Assim, é nas categorias intermédias que se concentram mais atribuições (62,8%), e com distribuição praticamente idêntica: 31,2% dos participantes a considerar a situação pouco grave e 31,6% grave. Se aglomerarmos a informação em dois campos de gravidade (muito grave e grave; pouco e nada grave),

verificamos proximidade da distribuição nos dois campos, embora com prevalência do campo de atribuição de maior de gravidade (54,4% contra 45,5%).

Tabela 2

Distribuição do tipo, frequência e gravidade do bullying na escola

	Tipo		Freq				Gravidade			
	Fis	Verb	TD	MD	PD	R	MG	G	PG	NG
Freq	111	126	140	70	19	8	55	74	75	33
%	46.8	53.2	59.1	29.5	8.0	3.4	23.2	31.2	31.6	13.9

Nota. Tipo: Fis = Físico; Ver = Verbal; NR = Não Responde. Frequência: TD = Todos Dias; MD = Maioria Dias; PD = Poucos Dias; R = Raramente. Gravidade: MG = Muito Grave; G = Grave; PG = Pouco Grave; NG = Nada Grave

Situação testemunhada: tipo de situação e emoções

A distribuição dos mais recentes tipos de episódio de *bullying* testemunhados e narrados pelos participantes, e a propósito dos quais identificaram as suas emoções e comportamentos, apresentou a seguinte distribuição: 52,8% de episódios de *bullying físico* e 43,3% de *bullying verbal*, num total de 233 registos (Tabela 3).

Tabela 3

Distribuição do tipo de episódio testemunhado e narrado

	Tipo Episódio Testemunhado		
	BFísico	BVerbal	Outro
%	52.8	43.3	3.9

Tabela 4

Distribuição de presença das emoções

	Prazer	Raiva	Medo	Nojo	Calma	Indif.
%	0.8	54.4	25.9	5.4	5.0	11.7

Sobre as emoções experimentadas, cinco participantes não responderam (2,1%), 23 indicaram uma segunda emoção (9,6%) e dois, ainda, uma terceira (8%), num total de 232 referências. A *raiva* foi a emoção mais referida (54%), seguindo-se o medo (25.9%) e, em terceiro e distante lugar, a *indiferença* (11,7%). Nas restantes

emoções registraram-se valores mais baixos: *nojo* com 5,4% de referências, *tranquilidade*, 12; 5% e *prazer*, 0,8% (Tabela 4).

Situação testemunhada: papel das testemunhas

Relativamente ao papel dos participantes nos episódios narrados, verificou-se que as categorias *só observa* e *ajuda a vítima* concentraram quase todas as respostas e em igual percentagem (48,7%, cada), enquanto a *ajuda ao agressor* obteve uma baixíssima representação (1,7%), registando-se ainda uma categoria residual de *outros* (0,8%) (Tabela 5).

Tabela 5
Papel das testemunhas na situação

	Papel			
	Obs	AV	AA	Outro
%	48.7	48.7	1.7	0.9

Nota: Obs = Observa; AV = Apoia Vítima; AA = Apoia Agressor.

O papel dos participantes testemunhas (*só observa*, *ajuda a vítima*, *ajuda o agressor*) não evidenciou relação com significado estatístico no cruzamento com as variáveis de caracterização dos participantes, ou seja, nem com as variáveis demográficas, nem com as posições definidas em função da experiência prévia. Neste último caso (experiência prévia na posição de vítima e, ou agressor), verificou-se em todas as categorias de papel o baixíssimo apoio ao agressor, ainda que, comparado com os restantes, o pequeno grupo que se definiu como *só agressor* seja o mais representado naquele papel (vítima e agressor: 1/10,7%; só vítima: 1/25%; só agressor: 2/50%; nem vítima, nem agressor: 0%). Em todo o caso, há a destacar que em todas as posições prévias prevalecem os papéis de observador e de ajuda à vítima. Também não se registou relação de significado estatístico com

as variáveis de clima, não se tendo confirmado as esperadas relações entre as atribuições de frequência e de gravidade com o papel (H1; H2).

Assim, apenas se verificou associação estatisticamente significativa no cruzamento entre o papel e as emoções *prazer* ($\chi^2= 114,991$; $df= 2$; $p =.000$) e *medo* ($\chi^2= 7,042$; $df= 2$; $p = 0,030$) (Tabela 6). O cruzamento do papel com o prazer é indicativo da força desta emoção no muito pequeno grupo que declarou ter ajudado o agressor (50%), por contraste com a sua total ausência nos papéis *observa* e *apoia a vítima*. Deste modo, podemos dizer que se verificou a esperada relação entre prazer e não ajuda à vítima (H3), ainda que se registre de igual modo a ausência do prazer em testemunhar nos que observam a situação. Por sua vez, no que respeita ao cruzamento papel e medo, a distribuição acentuadamente não uniforme de resultados de presença (N=62) e ausência (N=168) desta emoção requer que se privilegie a sua leitura em função da respetiva distribuição frequencial, a qual mostra o medo apenas presente nos que observam (N=23) e nos que apoiam a vítima (N=39) e não nos que apoiam o agressor (N=0). Estes resultados não confirmam com inteira clareza a esperada relação entre o medo e a não ajuda à vítima, afirmada na H4, uma vez que as testemunhas, mesmo com medo, são capazes de ajuda.

Tabela 6

Cruzamento da variável papel com as emoções prazer e medo

Papel		Prazer		Medo	
		Presença	Ausência	Presença	Ausência
Observa	Freq.	0	113	23	90
	%	0.0	100	20.4	79.6
Ap. Vítima	Freq.	0	114	39	74
	%	0.0	100	34.2	65.8
Ap. Agressor	Freq.	2	2	0	4
	%	50.0	50.0	0.0	100

Discussão e conclusões

Podemos contar com as testemunhas para o apoio ativo a um clima positivo na escola? Foi com vista a respondermos a esta questão que tomámos o seu papel em incidentes de *bullying* como foco principal da pesquisa, procurando mapear a sua natureza e distribuição relativa. Também nos interessou perceber como varia o papel quando considerado na sua relação com variáveis demográficas, de contexto e de situação.

Os resultados indicam igual distribuição de respostas dos papéis de *observador* e de *apoio à vítima* e uma afirmação residual do *apoio aberto ao agressor*. Deste modo, por um lado, os resultados confirmam a elevada representação da observação na resposta das testemunhas, como se verificou em vários outros estudos (e. g., Grossi et al. 2009; Salmivalli et al. 2010). Trata-se de um papel cuja contribuição negativa na dinâmica do *bullying* é consensual, em virtude da audiência e energia que proporciona à situação e ao agressor, reforçando a posição deste. No presente estudo, reforça-se a compreensão da elevada presença deste tipo de papel à luz da importante expressão do medo e da elevada perceção de frequência de *bullying*, como também noutros estudos se alegou (Thornberg et al. 2012).

Porém, distinto de outros resultados (e. g., Lopes Neto, 2007), verificámos, a par do papel de observador, o papel de ajuda à vítima, resultado do maior relevo quando se pensa em pontos de apoio para a intervenção. Ainda que sem confirmação estatística, é legítimo supor que a elevada expressão da ajuda à vítima pode ter como importante motivo a definição danosa que os participantes fazem da situação, na senda da leitura de Thornberg et al. (2012): poucos negam gravidade ao *bullying*, assentando tal atribuição *justamente* na perceção de danos

psicológicos e físicos nas vítimas, como se desenvolveu em outro lugar (Carita & Macedo, 2014). Aliás, a negação de gravidade é a categoria menos representada no grupo que declarou ter apoiado a vítima. Por isso, seria interessante verificar em estudos posteriores a hipótese de existência de uma linha de continuidade que intuitivamente dá sentido à saliência do papel de ajuda à vítima. Por hipótese, essa linha seria: (i) quando o juízo moral sobre os efeitos do *bullying* afirma a gravidade dos mesmos, (ii) e toma como critério principal a avaliação dos danos na vítima, (iii), tal pressupõe a empatia com esta e (iv) a motiva à sua ajuda.

Por sua vez, a escassa representação do papel de apoio aberto ao agressor aconselha a colocação da hipótese de contaminação das respostas pelo fenómeno de desejabilidade social. Outra hipótese, ética e civicamente mais otimista, é a de que a condenação por grande parte das testemunhas do ato agressor de *bullying* na escola (O'Connel et al. 1999; Salmivalli, 1999), bem como, em linha como os nossos resultados, o reconhecimento da sua gravidade e a tamanha raiva que o ato agressor suscita, poderão funcionar como motivos da baixa ajuda aberta ao agressor e, antes, da expressiva ajuda à vítima.

Entretanto, no cruzamento com as variáveis preditoras, o papel apresenta pouca variação estatisticamente significativa, o que, por um lado, dificulta uma compreensão mais sustentada das principais razões associados a cada um dos tipos de papel e, por outro, parece apontar para a força homogeneizadora do clima e da cultura escolar de pares. Por exemplo, não se verificou que as meninas ajudassem mais as vítimas ou fossem mais observadoras e os rapazes fossem apoiantes mais abertos e ativos dos agressores, como alguns estudos verificaram (e.g., Oh et al. 2009). Também não se verificou relação com significado estatístico entre o papel e a experiência prévia de *bullying*, como agressor e, ou vítima, por

parte das testemunhas, relação que outros estudos verificaram (e.g., Oh et al. 2009) e que aqui não nos permitimos explorar (Carita et al. 2014). Também não se verificou relação com significado estatístico entre o papel e as variáveis de clima – tipo, frequência e gravidade do *bullying* na escola. Assim sendo, e diversamente do verificado em outros estudos (e.g., Thornberg et al. 2012), não se confirmou a H1, que afirmava a expectativa de que uma situação definida com elevada frequência de *bullying* compromettesse a ajuda à vítima. Sucede que a elevada percepção de frequência do *bullying* na escola por parte dos participantes coexiste com uma atribuição de gravidade e com uma presença marginal do sentimento de indiferença que não suportam a tese da dessensibilização e desvalorização do fenómeno, em que aquela hipótese se sustentava. Estes últimos indicadores porventura mitigam o potencial efeito dessensibilizante de uma violência que se representa tão presente, ajudando a compreender a não verificada relação entre elevada frequência e não ajuda à vítima. Em todo o caso, a avaliação danosa dos efeitos do *bullying* na vítima não se apresentou como motivo suficiente da ajuda a esta, como a não verificação da H2 parece indicar.

Em suma, apenas se verificaram relações estatisticamente significativas no cruzamento do papel com as emoções *medo* e *prazer*, indicativas da importância da dinâmica emocional destes protagonistas na dinâmica do *bullying*. O medo, a segunda emoção mais representada, aparece aqui associado aos observadores, ou seja, à não ajuda à vítima, como tem sido confirmado noutros estudos (Grossi et al. 2009; Lopes Neto, 2007; Salmivalli, 1999; Thornberg et al. 2012; Twemlow et al. 2004). Os nossos resultados, porém, apresentam algumas peculiaridades, confirmando apenas parcialmente a relação afirmada na nossa H3. Assim, é verdade que o medo está presente no grupo dos que observam e que, por

consequente, não ajudam a vítima, porém, o medo está também, e sobretudo, presente, no grupo que ajudou as vítimas, resultado inesperado e não reportado naqueles estudos. Pode mesmo dizer-se que as testemunhas ajudam a vítima, apesar do medo de vir a tornar-se uma delas, pois é neste grupo que tal emoção é mais assinalada. O medo apenas não é afirmado quando a testemunha fica abertamente do lado do agressor: associando-se a este, parece sentir-se ao abrigo de poder tornar-se vítima. Em suma, podemos concluir que o medo parece funcionar como inibidor da ajuda à vítima no grupo das testemunhas observadoras, como já se sabia, mas não parece ter esta função inibidora junto de muitos dos que adotam esse papel de ajuda, o que é uma base muito interessante a considerar nos projetos de prevenção. Porventura a força da zanga, da raiva, face à situação testemunhada, que é a emoção mais reportada, ajude a compreender essa capacidade de agir, apesar do medo.

A anestesia emocional é por vezes associada ao prazer, à derivada excitação, e também à indiferença, a fim de se compreender o comportamento daqueles que ficam a observar, proporcionando audiência e, assim, apoio ao agressor (Grossi et al. 2009; Thornberg et al. 2012; Twemlow et al. 2004). Não obstante a baixa representação deste papel e desta emoção no conjunto dos nossos resultados, é interessante sublinhar a confirmação daquela associação, pois no cruzamento entre papel e prazer destaca-se a exclusiva presença deste no pequeno grupo que declarou ajuda aberta ao agressor, confirmando-se assim a Hipótese 4. O prazer, a excitação, funcionam como elemento de ligação emocional entre agressores e testemunhas, ligação com forte impacto no desfecho da situação em desfavor da vítima.

Face ao exposto, podemos concluir que a dinâmica emocional das testemunhas ajuda à compreensão do seu papel, daquilo que as anima durante o processo e na sua finalização mais ou menos favorável às vítimas, como avançado, entre outros, por Thornberg et al. (2012) ou por Twemlow et al. (2004). Do ponto de vista do apoio à intervenção, não deixa de ser animador que os participantes, não obstante a definição severa que fazem da frequência do fenómeno de *bullying* na escola, não só não retiram gravidade ao mesmo, como se sentem animados a ajudar as vítimas, não obstante o medo. É verdade que a adoção do papel de observador é tão expressiva quanto a de ajuda à vítima, mas, justamente este inesperado equilíbrio, a par de uma escassa assunção do papel de apoio aberto ao agressor, configuram uma interessante base de apoio para a intervenção. Como noutros estudos se verificou, as testemunhas também são capazes de ações eficazes (O'Connell et al. 1999), e é justamente esse papel que importa reforçar.

Deste modo, parece legítimo concluir que podemos contar com os estudantes do ensino fundamental da escola considerada para o apoio ativo a um clima positivo na escola, devendo apostar-se no seu empoderamento, nomeadamente, através de intervenções formativas e multidimensionais, integradoras de componentes sociais, afetivas, morais e cívicas. Intervenções universais e focadas nos indivíduos e grupos de maior risco, interprofissionais, e multi-institucionais, como noutro local se discutiu (Carita et al. 2014), são indicações para a ação que estes resultados sustentam.

Entretanto, tratando-se de uma pesquisa que, na sequência da deteção de uma necessidade social, se foca numa só escola e se apoia num instrumento usado pela primeira vez, os resultados, naturalmente, não são generalizáveis. Porém, eles proporcionam apoio na aproximação à compreensão e ao desenho da ação

educativa em escolas com dinâmicas de violência semelhantes e inscritas em contextos semelhantes.

Em termos de prosseguimento da investigação, faz-nos sentido insistir numa investigação tipo intensivo, melhorando o instrumento onde necessário e diversificando o tipo de escola e respetiva inserção social, com o objetivo de se aprofundar a compreensão da contribuição de cada um destes sistemas sociais na dinâmica de papel das testemunhas de *bullying*. Em simultâneo, parece-nos promissor uma abordagem qualitativa que aprofunde a compreensão das dinâmicas emocional e moral associadas a grupos definidos por tipo de papel, para uma melhor compreensão das potencialidades das testemunhas na prevenção e na resposta positiva ao *bullying*.

Referências

- Carita A, & Macedo, A. C. (2014). Testemunhas de *bullying* em contexto escolar. ReCIL. Acedido em 24 maio 2015 em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/5874>.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 186–197.
- Craig, W., & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting, and victimization. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, & V. B., Rasmussen (Eds.), *Young people's health in context. (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen: WHO.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte W., Samdal, O., & Rasmussen, V. B. (Eds) (2004). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen: WHO.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants' of adolescents active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105.
- Glaser, L. & Notelaers, G. (2012). Workplace bullying, emotions, and outcomes. *Violence and Victims*, 27, 360-377.
- Grossi, P., K., Santos, A. M. (2009). Desvendando o fenómeno *bullying* nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brasil. *Revista da Educação*, 22, 249-267.
- Lehr, C. A. (2005). School Climate. In S. Lee (Ed.), *Encyclopedia of School Psychology* (pp. 472-473). Thousand Oaks: SAGE Publ..
- Lopes Neto, A.A. (2005). *Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. Jornal De Pediatria*, 81, 164-172.
- Malta, D. C., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M., Monteiro, R. A., Sardinha, L. M. V., Crespo, C., Carvalho, M. G. O., Silva, M. M. A. & Porto, D. L. (2009). *Bullying nas escolas brasileiras: Resultados da pesquisa nacional de saúde do escolar (PeNSE)*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15, 3065-76.

- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, 1-14.
- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Oh, I. & Hazler, R. J. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystanders' reactions to school bullying. *School Psychology International*, 30, 291-310.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- Piliavin, J.A., Dovidio, J., Gaertner, S., & Clark, R.D. (1981). *Emergency Intervention*. New York: Academic Press.
- Richard, J. F., Schneider, B. H. & Mallet, P. (2011). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33, 263 - 284.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 2, 453-459.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112 - 120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Shaffer, H.J., & Korn, D.A. (2002). Gambling and related mental disorders: A public health analysis. *Annual Review of Public Health*, 23, 171-212.
- Sutton J. & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour*, 25, 97-111.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G., (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13, 247-252.
- Twemlow, S., Fonagy, P. & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036, 215-232.

CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL – A PERCEÇÃO DOS DOCENTES

Maria José D. Martins, Instituto Politécnico de Portalegre, mariajmartins@esep.pt

Ana Cristina Figueira, Instituto Politécnico de Portalegre, cristina.figueira1978@hotmail.com

Resumo: Esta investigação teve como principais objetivos: conhecer a frequência de alunos em situação de risco social, a frequentar o ensino Básico de um concelho situado no Alto Alentejo e identificar o tipo de risco que poderão estar viver, a partir das percepções dos seus docentes. A investigação pretendia ainda estabelecer a relação entre o risco percebido e variáveis como o género, ciclo de escolaridade; insucesso escolar; apoios sociais. Para o efeito adaptou-se o questionário para deteção de crianças em situação de risco social constituído por 4 subescalas: maltrato ativo, negligência, problemas emocionais, e condutas antissociais, e aplicou-se a todos os professores titulares do 1.º ciclo e a todos os diretores de turma dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Cada um dos 15 docentes respondia a tantos questionários quantos os seus alunos. A amostra alvo correspondia a toda a população escolar dos três ciclos do ensino básico desse concelho, ou seja, os questionários reportavam-se a 232 alunos, com idades entre os 6 e os 18 anos. Os resultados obtidos permitem concluir que as situações de risco social mais frequentes eram a pobreza e as carências socioeconómicas dos alunos e suas famílias. Verificou-se também que as crianças percecionadas como estando em situação de maior risco social tinham mais insucesso escolar e eram beneficiários de ação social escolar. Os alunos do 3.º ciclo foram percebidos como estando em maior situação de risco social comparativamente aos outros.

Palavras chave: crianças, risco social, docentes

Introdução

Os maus tratos infantis existem desde a Antiguidade em todo o mundo e embora na atualidade sejam encarados como verdadeiras desumanidades nessa época eram vistos como comportamentos triviais e aceites pela sociedade. Ao longo dos tempos as crianças foram abandonadas, vendidas como escravas ou exploradas laboral e sexualmente. O infanticídio foi desde sempre praticado em todas as culturas pois além de ser socialmente aceite era utilizado como uma forma de eliminar todos os recém-nascidos fracos ou com defeitos físicos (Magalhães, 2004; WHO, 2002, 2006).

Contudo paralelamente a esta situação surgiam grupos de carácter filantrópico e humanitário que advogavam a proteção e o bem-estar da criança. No entanto, foi apenas no século XX que surgiram vários documentos internacionais nos quais: se reconhece a criança como sujeito de direitos (a Declaração e a Convenção dos direitos da criança); e se recomenda que se enfrente o problema dos maus tratos à criança como um problema grave de saúde pública, que pode e deve ser prevenido através da identificação de fatores de risco e de proteção no indivíduo, nos seus contextos próximos (família, escola, bairro) e alargados (políticas sociais, educativas e de saúde), minimizando-se os efeitos dos primeiros e promovendo-se os segundos (WHO/ Organização Mundial de Saúde, 2002, 2006).

Segundo a *International society for the prevention of child abuse and neglect* citada nos relatórios da Organização Mundial de Saúde (WHO, 2002, p. 59), após comparadas as definições de 58 países, chegou-se à seguinte definição para este problema: «O abuso infantil ou mau trato à criança inclui todas as formas de mau trato físico ou psicológico, abuso sexual, negligência, bem como todas as formas de exploração sexual, comercial, ou laboral, ou outras que coloquem em risco a vida, a saúde, o desenvolvimento e a dignidade da criança no contexto de uma relação de responsabilidade, confiança e poder». Posteriormente considerou-se ainda a exposição a modelos de comportamento desviante como uma forma de mau trato (de que é exemplo a exposição à violência conjugal).

Em Portugal, o sistema de proteção à infância está consagrado na lei n.º 147/99 de proteção de crianças e jovens em perigo que enquadra legalmente as respostas ao problema da criança e/ou adolescente vítima de negligência ou de maus tratos e na lei tutelar educativa n.º 166/99 de 14 de setembro que enquadra

respostas para situações de pré-adolescentes e adolescentes que pratiquem atos de vandalismo ou sejam eles próprios perpetradores de maus tratos a outrem. Isto significa que tem vindo a consensualizar-se que as crianças e/ou adolescentes estão em risco não apenas quando podem vir a ser vítimas de maus tratos mas também quando podem vir a ser elas próprias perpetradoras de maus tratos (Carvalho, 2013; Martins, 2008, 2012). Distingue-se ainda entre situações de perigo iminente, perigo efetivo e risco, no sentido em que o perigo iminente configura uma situação de urgência, o perigo efetivo se diferencia do risco na medida em que este último representa um perigo potencial para a saúde e bem estar da criança em termos de probabilidade de ocorrência, enquanto que o perigo configura uma situação concreta que determina ou uma intervenção tutelar ou uma medida de promoção e proteção por parte dos tribunais ou das comissões restritas de proteção de crianças e jovens (Carvalho, 2013).

A maioria dos autores (e.g., Alberto, 2010; Calheiros, 2006; CNPCJR, s/d; Diaz-Aguado, 1999; Magalhães, 2004) é unânime relativamente aos diferentes tipos de maus tratos a considerar: negligência, que consiste na falta de atenção às necessidades da criança (ao nível alimentação, saúde, higiene, falta de supervisão apropriada à idade) e que pode ser ativa e intencional, ou passiva e não intencional, quando ocorre por incompetência dos pais; abuso físico ou mau trato ativo, que consiste em qualquer ação não accidental (espancamentos, queimaduras, etc) que provoca dano físico à criança; abuso emocional (indiferença, crítica excessiva, humilhação constante da criança); abuso sexual (envolvimento da criança em práticas sexuais desapropriadas à idade, desde visualização e envolvimento em pornografia, passando por carícias nos órgãos

genitais da criança e do adulto, até à penetração oral, anal ou vaginal); exploração comercial ou laboral e ainda tráfico de crianças.

Na avaliação das situações de mau trato deverá levar-se em conta: se todas ou só algumas destas formas estão presentes; em que grau de gravidade se apresentam; qual o seu impacto na criança ou jovem. O diagnóstico pode requerer ou não exames médicos e psicológicos da vítima e uma avaliação social dos seus contextos próximos, nomeadamente o familiar, pelo que qualquer intervenção nesta área requer uma abordagem multidisciplinar. A avaliação dos casos deverá procurar clarificar se os indicadores físicos e/ou emocionais apresentam um carácter accidental ou não accidental (segundo estes se apresentam de forma continuada, com lesões graves e são ou não congruentes com as explicações apresentadas pelos cuidadores); se foram infligidos intencional ou não intencionalmente (o mau trato pode ocorrer por ignorância, o que não desresponsabiliza totalmente os perpetradores); identificar o contexto em que são infligidos os maus tratos (família, instituição); e ponderar as características da criança (idade, estado de saúde) (Carvalho, 2013; CNCJR, s/d; Magalhães, 2004).

Os resultados da investigação (e.g., Alberto, 2010; Calheiros, 2006; Magalhães, 2004; WHO, 2002, 2006) sobre as consequências dos maus tratos são igualmente consistentes, para além dos riscos de morte imediata, danos corporais irreversíveis e maior probabilidade de transmissão intergeracional da violência, as consequências no desenvolvimento incluem: problemas emocionais de várias ordens (depressão, ansiedade, somatização de sintomas psicológicos) associadas sobretudo à negligência, abuso emocional e sexual; perturbação de stress pós-traumático (quer dizer experiência involuntária súbita que envolve ameaça de

morte ou à integridade física do próprio ou de outros, provocando a médio ou longo prazo pensamentos intrusivos e recorrentes sobre essa experiência, pesadelos, insónias, angústia e medo intenso de situações similares), está associada sobretudo ao mau trato físico e ao abuso sexual; condutas antissociais e delinquência, em particular, na sequência de maus físicos e exposição a modelos desviantes.

A detecção e sinalização da negligência e do mau trato compete e pode ser feita por todos os cidadãos mas é geralmente efetuada nos sistemas de saúde, educativo e social. Os professores, em particular, pelo tempo que passam com as crianças e adolescentes na escola constituem interlocutores privilegiados na detecção de situações de negligência, mau trato, problemas emocionais e condutas agressivas ou antissociais. Além de que podem implementar programas e estratégias educativas que contribuam para a prevenção da violência e/ou minorem o sofrimento das crianças que já experimentaram algum tipo de violência (Diaz-Aguado & Arias, 1999; Martins, 2008, 2011).

Dada a gravidade e consequências deste tipo de problemas revela-se de grande pertinência a identificação dos riscos associados a determinadas comunidades e famílias, a fim de se elaborarem programas de prevenção primária ou universal que evitem a emergência deste tipo de problemas e minorem os seus impactos, nomeadamente pela promoção de fatores de proteção, ao nível da escola e da comunidade. Neste sentido Diaz-Aguado e Arias (1999) desenvolveram um instrumento para a detecção do risco social a partir da perceção dos docentes, cuja finalidade é detetar crianças em situação de risco social, bem como compreender os tipos de risco social a que estão sujeitas. Nesse sentido as autoras elaboraram um questionário para detecção de crianças em risco social, destinado a

ser preenchido pelos professores, que revelou quatro subescalas após uma análise fatorial: maltrato ativo, negligência, problemas emocionais, condutas antissociais (Díaz-Aguado & Arias, 1999).

Assim, a presente investigação teve como principais objetivos: conhecer a frequência de alunos em situação de risco social a frequentar o Ensino Básico de um concelho situado no Alto Alentejo; identificar o tipo de risco que poderão estar a viver (problemas sócio-económicos, maus tratos, negligência, problemas emocionais e condutas antissociais), a partir das perceções dos seus docentes; e verificar se existiam diferenças no risco social percebido em função de variáveis como o sexo, ciclo de escolaridade, insucesso escolar e apoios sociais recebidos.

Metodologia

Participantes

Quinze docentes, 5 titulares do 1.º ciclo, 4 diretores de turma do 2.º ciclo, e 6 diretores de turma do 3.º ciclo do ensino básico, de todos os agrupamentos de escolas situadas num determinado concelho do Alto Alentejo, responderam a tantos questionários quantos os alunos, ou seja, por cada um dos alunos que frequentavam um dos três ciclos do ensino básico, num total de 232 alunos. Destes 15 docentes, 6 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 35 e os 55 anos, e tempo de serviço entre os 6 e os 28 anos.

As respostas dos docentes incidiram sobre cada uma das crianças do total da população escolar do agrupamento de escolas de um concelho do Alto Alentejo, 136 do sexo masculino e 85 alunos do sexo feminino, com idades entre os 6 e os 18 anos, uma média de idades de 10.99 anos e um desvio padrão de 2.94 anos.

49 crianças encontravam-se a frequentar o 1.º ciclo, 35 frequentavam o 2.º ciclo, e 56 o frequentavam o 3.º ciclo do Ensino Básico. Destes 232 alunos, 51.06% beneficiavam de algum tipo de ação social escolar (escalão A ou B).

Instrumento

Foi utilizada uma adaptação do questionário para deteção de crianças em situação de risco social de Diaz-Aguado e Arias (1999) elaborada pelas autoras deste trabalho. Este questionário é composto por 80 itens que se distribuem por 4 subescalas do seguinte modo: maltrato ativo (composta por 29 itens, por exemplo *parece ter medo dos seus pais*); negligência (composta por 19 itens, por exemplo *apresenta um aspeto desnutrido*); problemas emocionais (composta por 8 itens, por exemplo *está triste*) e condutas antissociais (composta por 24 itens, por exemplo *destrói as coisas dos outros*). Os professores assinalavam uma de seis alternativas para cada um dos itens sendo que 1 correspondia a ausência de comportamento ou contexto de risco percebido e 6 à exibição de comportamento ou contexto de risco elevado.

Foi analisada a consistência interna do instrumento com o alfa de Cronbach tendo-se obtido um valor de 0.97 para a escala total, o que revela uma elevada fidelidade. Nas subescalas os valores foram: no maltrato ativo 0.97; na subescala dos problemas emocionais 0.86; na negligência, 0.91; e nas condutas antissociais 0.92, valores que revelam uma boa consistência interna, logo uma elevada fidelidade das subescalas (Figueira, 2014).

Procedimento

Foi solicitada e obtida autorização ao diretor do agrupamento de escolas, e o consentimento informado dos docentes, e foi garantida a confidencialidade dos

dados referentes a cada aluno, através da colocação de um código em substituição do nome a fim de cruzar resultados nas diferentes variáveis. Os questionários foram entregues aos docentes e após um período de tempo concedido estes responderam no local e tempo que lhes era mais favorável e foram depositando os questionários numa caixa que se encontrava na secretaria da escola, sendo posteriormente recolhidos pela segunda autora deste trabalho. Os dados apresentados reportam-se ao ano lectivo de 2013/2014 (Figueira, 2014).

Resultados

A tabela 1 apresenta as médias e os desvio padrão em função do sexo na escala total e nas subescalas do questionário.

Tabela 1- Tipo de risco social percebido em função do sexo

Tipo de risco social	Género	N	Média	Desvio padrão	Valor mínimo	Valor máximo
Escala maltrato ativo	Masculino	138	35.86	9.67	29	174
	Feminino	87	35.66	11.03		
Escala negligência	Masculino	139	29.65	11.42	19	114
	Feminino	92	27.30	11.42		
Escala problemas emocionais	Masculino	139	11.68	4.28	8	48
	Feminino	91	11.75	5.55		
Escala condutas antissociais	Masculino	139	33.04	10.25	24	144
	Feminino	90	31.93	10.23		
Total escala	Masculino	136	109.47	31.57	80	480
	Feminino	85	104.41	34.89		

Verifica-se que a média dos rapazes é mais elevada que a das raparigas na escala total e na maioria das diferentes subescalas (à exceção da subescala dos problemas emocionais) indicando maior uma percepção de risco social nos rapazes comparativamente às raparigas, por parte dos docentes. Contudo após se aplicar

o teste t para amostras independentes concluímos que as diferenças, nas diferentes subescalas individualmente consideradas, não eram estatisticamente significativas e, em particular, não eram significativas para a escala total pois $t(219/165.051) = 1.113$ $p = 0.267$.

Em seguida foi analisada a relação entre os tipos de risco social percecionados pelos docentes e o facto dos alunos serem ou não beneficiários de algum tipo de ação social. Como se pode constatar através da tabela 2, adiante apresentada, os alunos que beneficiam da ação social escolar são percebidos pelos professores como estando mais expostos ao risco social, comparativamente aos que não beneficiam de ação social escolar, nas quatro subescalas e na escala total.

Aplicou-se o teste t para saber as diferenças entre os que beneficiam e os que não beneficiam de ação social escolar são estatisticamente significativas na subescala de maltrato ativo e verificou-se que $t(223/98.518) = 3.787$, $p < 0.05$, logo as diferenças são estatisticamente significativas, no sentido de que os beneficiam de ação social escolar são percebidos pelos professores como mais expostos ao maltrato ativo.

Relativamente à escala da negligência, o resultado de $t(229/212.588) = 4.251$, $p < 0.05$, permite também concluir que as diferenças são estatisticamente significativas, no sentido de que os beneficiam de ação social escolar serem percebidos pelos professores como mais expostos à negligência.

No que concerne aos problemas emocionais, os resultados apurados para o teste $t(228/225.178) = 2.463$, $p < 0.05$, revelam que as diferenças são estatisticamente significativas, no sentido de que os beneficiam de ação social escolar são percebidos pelos professores como exibindo mais problemas emocionais.

Relativamente às condutas antissociais, verificou-se que $t(227/222.400) = 2.184$, $p < 0.05$, logo as diferenças são estatisticamente significativas, no sentido de que os beneficiam de ação social escolar são percebidos pelos professores como exibindo mais condutas antissociais.

Por fim aplicou-se o teste t na escala total e verificou-se que $t(219/209.826) = 3.609$, $p < 0.05$, logo as diferenças são estatisticamente significativas, no sentido de que os beneficiam de ação social escolar são percebidos pelos professores como estando mais expostos ao risco social.

Tabela 2- Tipo de risco social percebido pelos docentes em função do aluno ser ou não beneficiário de ação social escolar (ASE)

	Ação social escolar	N	Média	Desvio padrão
Escala maltrato ativo	Beneficia de ASE	118	38.11*	11.77
	Não Beneficia de ASE	107	33.21*	7.34
Escala negligência	Beneficia de ASE	122	31.58*	12.88
	Não Beneficia de ASE	109	25.51*	8.59
Escala problemas emocionais	Beneficia de ASE	121	12.43*	5.22
	Não Beneficia de ASE	109	10.89*	4.19
Escala condutas antissociais	Beneficia de ASE	120	33.98*	11.23
	Não Beneficia de ASE	109	31.08*	8.81
Total escala	Beneficia de ASE	116	114.81*	36.35
	Não Beneficia de ASE	105	99.47*	26.53

A tabela 3 apresenta as médias e desvios padrão na escala total e nas diferentes subescalas em função do insucesso escolar (avaliado em termos da obtenção de aprovação ou não no final do ano escolar em que este estudo foi conduzido). Os resultados apresentados na tabela sugerem que a percepção de risco social associa-se ao insucesso escolar em todas as subescalas, exceto na dos problemas emocionais, e que a média na escala total dos alunos que tiveram

aprovação no final do ano escolar foi inferior à média dos alunos que foram reprovados.

Aplicou-se o teste t para saber se as diferenças entre aprovados e reprovados eram significativas na subescala do maltrato ativo e verificou-se que t (222/50.266) = -1.371, $p = 0.529$, logo as diferenças não são significativas estatisticamente.

Relativamente à subescala da negligência, verificou-se que t (228/34.940) = -4.214, $p < 0,05$, logo as diferenças são estatisticamente significativas, no sentido de que os alunos reprovados são percebidos como estando mais expostos à negligência.

Tabela 3- Tipo de risco social em função do sucesso/insucesso escolar

	Sucesso escolar atual	N	Média	Desvio padrão
Escala Maltrato ativo	Aprovado	193	35.42	10.53
	Reprovado	31	38.13	7.66
Escala negligencia	Aprovado	199	27.22*	10.22
	Reprovado	31	38.45*	14.28
Escala problemas emocionais	Aprovado	199	11.66	4.98
	Reprovado	30	12.10	3.57
Escala condutas antissociais	Aprovado	197	32.06*	10.25
	Reprovado	31	36.19*	9.70
Total escala	Aprovado	190	105.20*	32.66
	Reprovado	30	122.80*	31.19

No que concerne à subescala dos problemas emocionais a aplicação do teste t (227/47.991) = -0.467, $p = 0.641$ revela que as diferenças não são estatisticamente significativas.

Relativamente à subescala das condutas antissociais, verificou-se que t (226/41.261) = -2.187, $p < 0.05$, logo as diferenças são estatisticamente significativas,

no sentido de que os alunos reprovados exibirem mais condutas antissociais, segundo a percepção dos docentes.

Por fim aplicou-se o teste t na escala total e verificou-se que $t(218/39.735) = -2.854$ $p < 0.05$, logo as diferenças são estatisticamente significativas, no sentido de que os alunos reprovados são percebidos pelos docentes como estando mais expostos ao risco social.

A tabela 4 apresenta as médias e desvios padrão em função do ciclo/nível de escolaridade. Verifica-se que a percepção de risco social aumenta com o ciclo/nível de escolaridade. Contudo, apenas são estatisticamente significativas as diferenças entre os dois primeiros ciclos e o terceiro ciclo do ensino básico, ou seja, houve claramente uma percepção de risco social maior nas crianças do 3.º ciclo, de acordo com os resultados obtidos com o teste ANOVA, uma vez que $F(2,218) = 20.78$ $p = 0.00$, seguido depois de uma análise Tukey que permitiu identificar quais eram exatamente as diferenças entre ciclos de escolaridade que eram estatisticamente significativas.

Foi ainda conduzida uma análise de médias e de frequências item a item que colocou em evidência o tipo de itens assinalados pelos professores com valores mais elevados. Os itens que obtiveram uma pontuação mais elevada foram cinco itens da subescala da negligência, nomeadamente: *tem um vocabulário pobre; tem dificuldades para se expressar verbalmente; tem dificuldades de aprendizagem; o seu trabalho escolar é pobre; tem muitas dificuldades em concentrar-se*; e os três seguintes itens da subescala das condutas antissociais: *a sua família carece de rendimentos; a sua família tem dificuldades económicas; goza com os colegas*.

Tabela 4- Tipo de risco social em função do ciclo/nível escolaridade

		N	Média	DP
Escala Maltrato ativo	1.º ciclo	85	32.33	4.72
	2.º ciclo	55	32.78	4.89
	3.º ciclo	85	41.16*	13.86
	Total	225	35.78	10.19
Escala negligência	1.º ciclo	89	26.12	10.30
	2.º ciclo	57	26.49	12.10
	3.º ciclo	85	32.93*	11.04
	Total	231	28.72	11.45
Escala problemas emocionais	1.º ciclo	88	10.39	4.15
	2.º ciclo	57	10.49	3.02
	3.º ciclo	85	13.88*	5.62
	Total	230	11.70	4.81
Escala condutas antissociais	1.º ciclo	86	29.15	8.25
	2.º ciclo	58	30.71	8.09
	3.º ciclo	85	37.39*	11.54
	Total	229	32.60	10.24
Total escala	1.º ciclo	82	95.59	23.91
	2.º ciclo	54	99.67	25.07
	3.º ciclo	85	124.02*	37.86
	Total	221	107.52	32.90

As médias obtidas nos diferentes itens oscilaram entre 1 (ausência total de risco percebido, por exemplo no item: *já falou pelo menos uma vez em suicidar-se*) e 2.10 (no item: *a sua família tem dificuldades económicas*).

Conclusões e Discussão

Este estudo permite concluir que o questionário para deteção de crianças em situação de risco social de Diaz-Aguado e Arias (1999) tem boas propriedades psicométricas e permitiu identificar o tipo de risco social mais frequente no concelho onde foi aplicado, bem como as variáveis demográficas e contextuais a que se

associa a percepção de risco social, por parte dos docentes. Poderá também auxiliar os docentes a identificar crianças em situação de maior risco social, bem como identificar a tipologia de risco associada a cada criança.

A negligência e as dificuldades sócio-económicas constituíram o risco social mais frequente nesta população, apesar dos valores assinalados pelos professores terem sido baixos na globalidade dos itens da escala. Congruente com este resultado destaca-se o facto de mais de 50% dos alunos beneficiarem de algum tipo de apoio social escolar. Estes dados vão no mesmo sentido que os de outros estudos efetuados noutros contextos (Almeida, André & Almeida, 2001; CNCJR, s/d).

Mais especificamente, podemos concluir que neste Agrupamento de escolas as situações de risco social mais percecionadas pelos professores foram: as dificuldades e carências ao nível sócio-económico dos alunos e suas famílias; as dificuldades de aprendizagem e expressão verbal exibidas por vários alunos e a manifestação de comportamentos de *bullying* relacional por parte de alguns alunos.

A percepção de risco social por parte dos professores foi maior: nos alunos do 3.º ciclo quando comparados com os do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, à semelhança do que se verificou na investigação de Diaz-Aguado e Arias (1999); nos alunos beneficiários de algum tipo de ação social escolar e nos alunos com mais insucesso escolar (entendido em termos de reprovação no final do ano letivo em que esta investigação foi conduzida), em particular, as médias nas subescalas da negligência e das condutas antissociais eram mais elevadas nos alunos que reprovaram de ano, de modo estatisticamente significativo. As diferenças entre sexos não se revelaram significativas estatisticamente, pelo que se conclui que esta

variável não se associou à percepção de risco por parte dos professores, ao contrário do que se verificou no estudo de Diaz-Aguado e Arias (1999), no qual os rapazes eram percebidos como estando em maior risco social.

Estes dados podem assim contribuir para a identificação de grupos de risco e para a elaboração de programas de prevenção primária e secundária da violência e do insucesso escolar que, embora possam e devam envolver toda a comunidade escolar, podem incidir particularmente na redução de riscos nos grupos percebidos como mais vulneráveis (adolescentes do 3.º ciclo do ensino básico, famílias carenciadas economicamente, alunos com dificuldades de aprendizagem) e na promoção de fatores de proteção no agrupamento de escolas considerado (Martins, 2009, 2011).

A utilização deste questionário em outros concelhos poderá eventualmente contribuir para melhorar a sua estrutura, distribuição de itens pelas subescalas e verificar se diferencia os riscos percebidos pelos professores em diferentes agrupamentos de escolas, comunidades e concelhos, por forma a permitir elaborar programas de prevenção da violência interpessoal ajustados às necessidades das escolas, comunidades, famílias e crianças (Martins, 2007; 2013).

Referências

- Alberto, I. (2010). *Maltrato e trauma na infância*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A., André, I., & Almeida, H. (2001). *Famílias e maus-tratos às crianças em Portugal*. Lisboa: Ed. Assembleia da República.
- Callheiros, M. M. (2006). *A construção social do mau trato e negligência parental: do senso comum ao conhecimento científico*. Lisboa: F.C. Gulbenkian.
- Carvalho, M. J. L. (2013). *Sistema nacional de acolhimento de crianças e jovens*. Lisboa: F.C. Gulbenkian.
- Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco (CNCJR) (s/ data). *Promoção e proteção dos direitos das crianças. Guia de orientações para profissionais de ação social na abordagem de situações de maus tratos e outras situações de perigo*. Consultado a 6 de outubro de 2012 em www.cncjr.pt

- Díaz-Aguado, M. J. & Arias, R. M. (Dir.). (1999). *Infancia en situación de riesgo social. Un instrumento para su detección a través de la escuela*. Madrid: Dirección General de Educación. Dirección General de Investigación da Comunidad de Madrid.
- Figueira, A.C. (2014). *Crianças em situação de risco social – Percepção dos docentes*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Magalhães, T. (2004). *Maus tratos em crianças e jovens. Guia prático para profissionais*. Coimbra: Quarteto.
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus tratos entre pares. *Revista de Educação*, 15, 2, 51-78. Retirado de <http://comum.ccaap.pt/bitstream/123456789/4343/1/Martins%20RE%202007.pdf>
- Martins, M. J. D. (2008). Escola, família, educação e violência. In N. Oliveira; P. Brito & A. Amiguiño (Orgs.). *Atas da Jornada sobre investigação do Instituto Politécnico de Portalegre*. Portalegre.
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Ed. Novembro.
- Martins, M. J. D. (2011). Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas. *Proforma*, 3, 1-6. Retirado de http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_01a_03.pdf
- Martins, M. J. D. (2012). Educação e proteção de crianças e jovens em risco: uma nova oferta formativa da ESEP, ao nível do 2.º ciclo de estudos. *Aprender*, 32, 102-104. Retirado de www.esep.pt
- Martins, M. J. D. (2013). Problemas relacionais na escola: explicações e sentimentos dos adolescentes. In M. Serpa, S. Caldeira, & C. Gomes (Orgs.). *Resolução de problemas em contexto escolar* (pp. 85-106). Lisboa: Colibri
- WHO (Organização Mundial de Saúde) (2002). *World report on violence and health. Chapter 3 -Child abuse and neglect by parents and caregivers*. Retirado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/global_campaign/en/chap3.pdf?u
- WHO (Organização Mundial de Saúde) (2006). *Preventing child maltreatment. A guide*. Retirado de http://whqlibdoc.who.int/publications/2006/9241594365_eng.pdf.

Legislação consultada:

Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJ).

Lei n.º 166/99 de 14 de setembro. Lei Tutelar Educativa.

O VOLUNTARIADO E A SATISFAÇÃO COM A VIDA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Cátia Martins, Universidade do Algarve, csmartins@ualg.pt

José Tomás da Silva, Universidade de Coimbra, jtsilva@fpce.uc.pt

Saul Neves de Jesus, Universidade do Algarve, snjesus@ualg.pt

Resumo: O voluntariado é definido, entre outros aspetos, enquanto comportamento não obrigatório, mantido ao longo do tempo, sem expectativa de recompensa monetária e que beneficia pessoas não próximas. Muitas vezes implica custos psicológicos e sociais aos voluntários, sublinhando-se assim as consequências advindas da sua participação neste tipo de atividades, quer a um nível instrumental quer na avaliação da satisfação com a vida. Neste sentido, o presente estudo analisou o contributo da participação em atividades de voluntariado na avaliação da satisfação com a vida em jovens estudantes universitários.

Participaram 401 estudantes do ensino superior, com idades compreendidas entre os 18 e os 65 anos, essencialmente do sexo feminino (73,6%), dos quais 32,4% participava em atividades de voluntariado, na sua maioria de âmbito social (53,8%). Com base nos resultados encontrados, concluiu-se que o ser-se voluntário é dos fatores em estudo que mais contribui para os níveis de avaliação da satisfação com a vida destes estudantes universitários. São tecidas implicações investigativas e interventivas considerando, entre outros aspetos, a relevância da satisfação com a vida e do voluntariado nos projetos de vida dos sujeitos.

Palavras-Chave: Voluntariado, Estudantes do Ensino Superior, Satisfação com a Vida.

Introdução

O voluntariado não é um fenómeno recente na nossa sociedade, mas representa um exemplo notável de participação cívica na medida em que os voluntários dedicam tempo e esforço para a resolução de problemas das suas comunidades (e.g., a fome e a pobreza, o analfabetismo, as dependências e o potenciar de movimentos sociais) (Snyder et al., 1998). Contudo, para além deste contributo para a sociedade no qual decorre, também apresenta benefícios para os próprios indivíduos que o preconizam (e.g., Clary et al., 1998; Penner, 2002).

Existem diversas características que estão associadas à definição do fenómeno de voluntariado, nomeadamente que esta atividade, numa lógica de

ação planeada, evidencia um comportamento a longo prazo (e.g., Clary & Snyder, 1991) que ocorre preferencialmente num contexto organizacional (Clary & Snyder, 1999; Clary et al., 1998; Finkelstein, 2009; Mutchler, Burr, & Caro, 2003), e envolve uma ajuda (Kwok, Chui, & Wong, 2013) não obrigatória (Omoto & Snyder, 1995; Penner, 2002, 2004; Wilson & Musick, 1997), sem expectativas de recompensa monetária (Clary & Snyder, 1999; Conselho da União Europeia, 2011; Mowen & Sujana, 2005), podendo transformar-se assim num indicador do nível de adequação/intervenção dos indivíduos. Uma vez que é projetado, exige estrutura na sua ação (Wilson, 2000), que se reflete numa ordenação de prioridades e combinação de capacidades pessoais e interesses com o tipo de intervenção a implementar (Benson et al., 1980). Nesta ótica, são diversos os estudos que indicam que o envolvimento em atividades de voluntariado pode significar diferentes coisas para diferentes pessoas (Penner, 2002), sendo um dos possíveis intervenientes neste significado a própria idade dos voluntários, assim como a etapa de vida na qual se encontram.

O Voluntariado em Estudantes do Ensino Superior

Nos adultos jovens e adultos os desafios mais evidentes concentram-se no contexto de formação educativa no qual se salientam, entre outros, aspetos relacionados com o desenvolvimento de competências, atitudes, objetivos, aspirações e planos para o futuro, nomeadamente no que concerne a sua inserção profissional (Leitão & Paixão, 2011). Neste sentido, o voluntariado pode assumir-se como papel de vida relevante para a eminência desta transição ecológica (Super, 1984), uma vez que pode destacar-se enquanto veículo de desenvolvimento de competências/conhecimento ou de promoção de experiências valorizáveis para o seu *currículo* pessoal (Finkelstein, Penner, & Brannick, 2005; Omoto, Snyder, & Martino, 2000). A sociologia salienta que ser-se voluntário pode ser cingido a um

"estado" do indivíduo, comparável ao estar integrado no mercado de trabalho, sendo frequentemente comparado com o trabalho remunerado uma vez que ambos são formas produtivas, que consomem e produzem recursos (Wilson, 2005), satisfazendo necessidades pessoais e sociais (Sanz, 2000; Alaguero, 2004). Assim, ser voluntário é um dos papéis de vida da pessoa (Super, 1980, 1984) que, segundo Alaguero (2004), se define mais como uma *procura de vida* do que propriamente por *solidariedade* ou uma disposição socioassistencialista.

Considerando o atrás exposto, o presente trabalho selecionou os estudantes do ensino superior como grupo a ser estudado relativamente à relação entre o voluntariado e a satisfação com a vida. Esta opção deveu-se, por um lado, a grande parte das investigações utilizarem amostras de voluntários reformados ou adultos (sendo as suas idades consideradas até aos 65 anos, e.g., Musick & Wilson, 2003; Van Willigen, 2000), existindo poucas pesquisas com jovens adultos (e.g., Bowman, Brandenberger, Lapsley, Hill, & Quaranto, 2010) e, por outro, o facto de estes sujeitos apresentarem características distintas de outras etapas de vida (e.g., Super, 1984), podendo igualmente levar a que ocorra um impacto transformativo no voluntário (Bowman, et al., 2010; Van Willigen, 2000).

Um dos Benefícios do Voluntariado: satisfação com a vida

Atendendo ao número de pessoas que se envolve em atividades de voluntariado, parece plausível afirmar que existem benefícios que são recebidos (e.g., Gottlieb & Gillespie, 2008; Okun, Barr, & Herzog, 1998; Ziemek, 2006), nomeadamente: o aumento da autoestima (Brown et al., 2012; Rodell, 2010; Thoits & Hewitt, 2001), do otimismo (Mellor et al., 2008), do bem-estar psicológico (e.g., Black & Living, 2004; Greenfield & Marks, 2004; Herzog, Franks, Markus, & Holmberg, 1998; Okun, Rios, Crawford, & Levy, 2011; Piliavin & Siegl, 2007; Plagnol & Huppert, 2009;

Vecina & Chacón, 2013; Windsor et al., 2008), da satisfação face à vida (Omoto et al., 2000; Pavlova & Silbereisen, 2012; Piliavin & Siegl, 2007; Rodell, 2010; Van Willigen, 2000), e da felicidade geral (Musick & Wilson, 2003).

A satisfação com a vida, a componente cognitiva do bem-estar subjetivo (Diener et al., 1999; Pavot & Diener, 1993; Simões, 1992), refere-se ao resultado de um processo de julgamento consciente no qual as pessoas avaliam a qualidade geral das suas vidas, tendo subjacente os seus próprios critérios, nomeadamente valores e objetivos (Pavot & Diener, 1993; Simões, 1992). As investigações que têm apontado que “fazer o bem faz bem” (Piliavin, 2003, p. 243), focando o efeito benéfico do voluntariado nos níveis de bem-estar subjetivo e psicológico e de satisfação com a vida, revelam que as pessoas que se envolvem neste tipo de atividades relatam níveis mais elevados (de satisfação com a vida) comparativamente a indivíduos não voluntários (e.g., Borgonovi, 2008; Duncan & Whitney, 1990), sendo esta relação considerada como empiricamente consistente (Mellor et al., 2008; Morrow-Howell, 2010). Mais ainda, na relação entre voluntariado e bem-estar psicológico, e satisfação com vida vários estudos apontam diferentes recursos que interagem nesta associação. Um desses tipos de recursos são os psicológicos, que se prendem com fatores como o sentido de utilidade (Piliavin & Siegl, 2007), a autoeficácia (Borgonovi, 2008; Brown, Hoyer, & Nicholson, 2012), a confiança (Black & Living, 2004), uma maior felicidade (Konrath, 2012) e bem-estar (Thoits & Hewitt, 2001) que são inicialmente percecionados. No tocante aos recursos situacionais são enunciados o tipo de atividades (Borgonovi, 2008; Greenfield & Marks, 2004; Li & Ferraro, 2005; Musick & Wilson, 2003; Wilson & Musick, 1997), o tempo (Mutchler et al., 2003; Rodell, 2010; Van Willigen, 2000; Windsor et al., 2008) e a

variedade das tarefas, nomeadamente o contacto direto com os destinatários do voluntariado (Windsor et al., 2008).

Objetivos

Atendendo ao atrás exposto, pretendeu-se no presente trabalho explorar as características dos estudantes do ensino superior que realizam voluntariado, comparando-os com as características dos não voluntários, assim como analisar o contributo preditivo do voluntariado na avaliação da satisfação com a vida.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 401 estudantes (106 do sexo masculino, 26.4%; 295 do sexo feminino, 73.6%), com idades compreendidas entre os 18 e os 65 anos ($M=24.47$, $DP=7.22$) provenientes de instituições do ensino superior de Portugal (239 de licenciatura/1º ciclo, 59.6%; 120 de mestrado/2º ciclo, 29.9%; 42 de doutoramento/3º ciclo, 10.5%). Relativamente às áreas científicas dos cursos frequentados, 61.8% dos alunos pertenciam às ciências sociais, 24.7% às humanidades, 11% às ciências tecnológicas e da saúde, e 1.4% às ciências naturais e físicas.

Da globalidade dos participantes, 130 (32.4%) referiram realizar atividades de voluntariado, em períodos que variavam entre 1 e 360 meses ($M=44.25$, $DP=62.88$), essencialmente nas áreas social (53.8%), cultural (14.3%) e religiosa (10.9%), numa periodicidade que oscilava entre pontualmente (42.6%), mensalmente (9%), semanalmente (33.6%) e diariamente (9%). Quando auscultados relativamente à pertença a uma organização de voluntariado, 70% (91) respondeu afirmativamente.

Procedimento

O presente estudo foi desenvolvido com recurso a uma base eletrónica (através do *Google Doc* via email). Esta opção deve-se ao facto deste procedimento assegurar a qualidade da recolha comparativamente a outros métodos mais tradicionais (e.g., preenchimento manual) (Gosling, Vazire, Srivastava, & John, 2000). Desta forma, procedeu-se à recolha via Web apresentando uma nota inicial da qual constava o objetivo do estudo, a garantia de anonimato e confidencialidade, salientando-se a importância da participação. Foram contactados alunos matriculados nas universidades públicas do país.

Medidas

Utilizou-se um Questionário Sociodemográfico para recolher informações relativas ao sexo, idade, localidade, instituição, curso e ano/ciclo que frequenta. No que toca às áreas científicas dos cursos, recorreu-se à Cordis – *Subject, Index, Classifications Codes* (Service, n.d.) para a sua classificação em 6 áreas científicas gerais: 1) Ciências da Saúde, 2) Ciências Sociais, 3) Humanidades, 4) Ciências da Natureza, 5) Ciências Tecnológicas, 6) Ciências Físicas; acrescentou-se uma 7) Não especificado.

Relativamente à Caracterização do Voluntariado, os participantes foram auscultados face à sua participação em atividades de voluntariado, pertença a uma organização, tempo de permanência, periodicidade e área de ação neste tipo de contexto.

Para a avaliação da Satisfação Global face à Vida recorreu-se à versão portuguesa (Simões, 1992) da *Satisfaction With Life Scale* (SWLS, Diener et al., 1985)

que proporciona uma medida unidimensional relacionada com a componente cognitiva do bem-estar subjetivo. É composta pelo somatório de 5 itens (e.g., "estou satisfeito com a minha vida", $\alpha=.82$), respondidos numa escala tipo Likert que varia entre 1 (discordo pouco) e 5 (concordo muito).

Resultados

No que concerne as características dos estudantes universitários, como a tabela 1 revela, a maioria relatou não realizar atividades de voluntariado (67.6%). Comparou-se assim os dois grupos (i.e., não voluntários e voluntários), verificando-se que em ambas as condições a maioria dos estudantes era do sexo feminino, frequentava o 1º ano e o 1º ciclo do ensino superior e pertencia às áreas das ciências sociais e humanidades. A idade dos participantes de cada grupo é próxima, sendo a dos voluntários ligeiramente superior e de amplitude ligeiramente maior.

Analisaram-se as correlações existentes entre as diversas variáveis (Tabela 2) e, no global, salientou-se que o sexo não revelou nenhuma relação com as demais variáveis em estudo. A idade evidenciou uma associação moderada positiva ($r=.484$, $p<.01$) com o ciclo de estudos, o que nos parece lógico uma vez que ambos evoluem em conjunto (i.e., quanto maior a idade maior o ciclo de estudos frequentado). Os resultados apresentaram também uma correlação positiva moderada com o tempo de voluntariado ($r=.452$, $p<.01$), sendo que eram os estudantes mais velhos os que revelavam maior número de meses de permanência em atividades desse tipo. Por último, a idade apresentou uma associação negativa ($r=-.116$, $p<.05$), mas de fraca magnitude com a satisfação com a vida. No que

respeita às variáveis de caracterização do ano, ciclo e área de estudo não se encontraram correlações significativas com o ser-se voluntário.

Tabela 1: Estatística descritiva das características sociodemográficas dos estudantes não voluntários e voluntários.

	Não Voluntários (n=271)						Voluntários (n=130)					
	n	%	Min	Má x	M	DP	n	%	Min	Má x	M	DP
Sexo												
Masculino	72	26.6					34	26.2				
Feminino	199	73.4					96	73.8				
Idade												
			18	50	24.02	6.3 9			18	65	25.4 1	8.6 2
Ciclo												
1º ciclo	166	61.3					73	56.2				
2º ciclo	82	30.3					38	29.2				
3º ciclo	23	8.5					19	14.6				
Área do Curso												
Ciências da	5	1.8					5	3.8				
Saúde	62	22.9					37	28.5				
Humanidades	4	1.5					1	0.8				
Ciências	1	0.4					0	0				
Naturais	174	64.2					74	56.9				
Ciências Físicas	22	8.1					12	9.2				
Ciências Sociais	3	1.1					1	0.8				
Ciências Tecnológ												
Desconhecido												
Ano de Curso												
1º Ano	124	45.8					54	41.5				
2º Ano	75	27.7					37	28.5				
3º Ano	57	21.0					32	24.6				
4º Ano	9	3.3					1	0.8				
5º Ano	6	2.2					6	4.6				

Relativamente às variáveis de caracterização do voluntariado, constatou-se existir uma associação positiva de fraca magnitude, mas muito significativa ($t=-2.700$, $p=.007$, $d=.3$), entre ser-se voluntário e os níveis de satisfação com a vida ($r=.134$, $p<.05$), bem como entre a área e o tempo de permanência ($r=.199$, $p<.05$), e uma

relação positiva quase moderada com a periodicidade de realização das atividades ($r=.323$, $p<.01$).

Tabela 2: Médias, desvio-padrão e correlações das variáveis em estudo.

	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Sexo	--	--	1									
2. Idade	24.47	7.21	-.027	1								
3. Ciclo	1.51	.68	-.001	.484**	1							
4. Curso	--	--	-.011	-.035	.046	1						
5. Ano	1.92	1.01	-.088	.121*	.090	-.042	1					
6. Voluntário	--	--	.004	.090	.078	-.071	.046	1				
7. Tempo	44.25	62.88	-.166	.452**	.273**	-.012	-.056	.093	1			
8. Periodicid	--	--	-.176	-.109	-.079	.149	.026	.116	-.028	1		
9. Área	--	--	-.179	.078	-.087	-.115	-.145	-.122	.199*	.323**	1	
10. Satisf	17.48	3.73	-.070	-.116*	.037	.107*	-.087	.134**	.052	.044	.064	1

Nota: M=Média; DP=Desvio Padrão; Tempo=Número de meses de voluntariado; Periodicid=Periodicidade de realização de voluntariado; Área=Área de voluntariado; Satisf=Satisfação Global face à Vida; * $p<0.05$, ** $p<0.01$.

Na continuação dos resultados anteriores, e com o propósito de alcançar um esclarecimento mais detalhado das tendências ou padrões de respostas identificados, realizou-se uma regressão múltipla pelo método *Stepwise* para estimar a importância das diversas variáveis na satisfação com a vida dos estudantes universitários. Previamente à execução da técnica nos dados observados, calcularam-se várias medidas de diagnóstico com implicações acerca da aplicabilidade da mesma. Neste sentido usou-se o VIF (*Variance Inflation Factor*) para diagnosticar a colinearidade (Marôco, 2007), e uma vez que apresentava valores baixos (i.e., o VIF variou entre 1.000 e 1.004) optou-se por se manter as variáveis no modelo.

A regressão linear múltipla (Tabela 3) realizada devolveu dois modelos que permitiram identificar o voluntariado como o melhor preditor da satisfação com a vida, comparativamente aos demais domínios. No modelo 1 a única variável que

contribuiu para a predição da satisfação com a vida foi o voluntariado ($\beta=.335$, $t(100)=3.550$, $p<.001$), enquanto no modelo 2 existiam dois preditores significativos, o voluntariado ($\beta=.346$, $t(100)=3.731$, $p<.001$) e área do curso frequentado ($\beta=.197$, $t(100)=2.125$, $p<.05$).

Tabela 3: Contributo diferencial e conjunto das dimensões em estudo na explicação da Satisfação com a Vida.

Modelos	Satisfação com a Vida	
Modelo 1	β	$R^2=.112^{***}$
Voluntariado	.335***	
Modelo 2	β	$R^2=.151^*$
Voluntariado	.346***	
Área do Curso	.197*	

Nota: R^2 =Indicador Individual de Fiabilidade; * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<.001$.

O modelo final ajustado é então dado pela seguinte função: Satisfação com o Voluntariado=(5.000)+(2.125) Voluntariado. Este modelo é altamente significativo e explica uma determinada porção da variabilidade da Satisfação com a Vida ($F(1,100)=12.603$, $p\leq.001$, $R^2_a=.11$).

Discussão

Este estudo teve como objetivo central analisar a relação entre as diversas características sociodemográficas e do contexto de formação educativa com o facto dos estudantes realizarem (ou não) atividades de voluntariado, ao nível da sua avaliação da satisfação com a vida. A questão central na primeira parte de caracterização dos participantes prendia-se com o facto destes realizarem voluntariado. De acordo com as respostas, verificou-se que aproximadamente um

terço dos auscultados era voluntário o que, considerando os indicadores nacionais (i.e., a média nacional de participação neste tipo de atividades para a população ativa em 2012 era de 11.5%; Proact, 2012), se revelou bastante positivo. No que respeita o sexo, denotou-se que a maioria eram voluntárias, que desenvolviam atividades de cariz social, indo ao encontro do expectável para a realidade portuguesa (Entrajuda, 2011; Instituto Nacional de Estatística, 2013). Quanto ao tempo de permanência no voluntariado, a média de meses de participação em atividades deste domínio ($M=44.25$, $DP=62.88$) é compatível com o desenvolvimento de um compromisso e até envolvimento "mais consolidado" (e.g., Vecina et al., 2012). Neste sentido, supõe-se que as especificidades inerentes ao desempenho deste papel de vida (Super, 1980, 1984) sejam mais marcantes nas variáveis em estudo, até porque este indicador (i.e., tempo) revela uma relação positiva com a idade. Salienta-se também a relação negativa encontrada entre a idade e a satisfação com a vida que, no nosso entender, poderá associar-se ao facto dos estudantes do ensino superior se aproximarem gradualmente de um momento de transição ecológica (i.e., entrada no mercado de trabalho), o que poderá causar aumento dos seus níveis de ansiedade e preocupação face às novas experiências que os esperam (Leitão & Paixão, 2011).

Relativamente às características dos seus contextos de formação educativa, a maioria dos estudantes frequentava o 1º ciclo, nomeadamente o 1º ano, e advinha de cursos relacionados com áreas das ciências sociais e humanidades. Muito embora seja possível hipotetizar uma relação entre a área de formação e o contexto de realização de voluntariado, sendo que o desempenhar de papéis em simultâneo (i.e., papel de estudante e o de voluntário) possa resultar numa complementaridade (Super, 1980), tal não se verificou neste estudo. Talvez porque

o representar de diferentes papéis também se pode associar a uma satisfação mais elevada comparativamente ao inverso (*idem*). Esta será uma questão pertinente a desenvolver em investigações futuras.

Os estudantes universitários apresentaram, na globalidade, níveis médio-altos de satisfação com a vida, sendo que os que realizam voluntariado revelaram índices significativamente mais elevados. De facto, o voluntariado apresentou-se, entre as demais variáveis analisadas, como o melhor preditor da avaliação da satisfação com a vida. Este resultado está consistente com investigações efetuadas (e.g., Borgonovi, 2008; Omoto et al., 2000; Pavlova & Silbereisen, 2012; Rodell, 2010; Van Willigen, 2000), reforçada pelos estudos de Piliavin e Siegl (2007) que evidenciaram uma relação de causalidade entre o voluntariado e a satisfação com a vida. Assim sendo, os voluntários parecem avaliar as suas vidas como possuindo maior qualidade de acordo com os seus critérios pessoais (Pavot & Diener, 1993; Simões, 1992), indo ao encontro da perspetiva de que “fazer bem faz bem” (Piliavin, 2003). Em suma o voluntariado, ao ser realizado enquanto forma livre e de expressão de valores pessoais, leva a que as pessoas se sintam impulsionadas autonomamente, bem como providencia oportunidades para que experienciem a satisfação de necessidades e os estados positivos que daí advêm (Weinstein & Ryan, 2010). Neste sentido, em futuros estudos seria interessante aprofundar um pouco as razões pelas quais os participantes realizam voluntariado, bem como quais os tipos de atividades, apostando igualmente na exploração de diversos contextos (e.g., ecológico, cultural, desportivo). Compreender a relação que as atividades e o papel de voluntário têm com os demais papéis de vida, centrais e periféricos, parece ser também relevante. Como Super (1980) apontou, é necessária mais investigação quanto ao impacto que o tipo de relação (i.e.,

substituição, conflito ou complementaridade) pode ter no “grau de proliferação simultânea e sequencial de papéis que produzem conflito de papéis ou que resultam na auto-satisfação ou na satisfação” (p. 287). É possível que um olhar diferenciado para estas questões elucide sobre os caminhos que se encontram inerentes ao papel do voluntariado na construção da história de vida dos indivíduos (Savickas et al., 2009).

Referências

- Alaguero, A. (2004). El voluntariado como estrategia de inserción laboral en un marco de crisis del Mercado de trabajo. Dinámicas de precarización en el tercer sector español. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 22 (2), 11-33.
- Benson, P. L., Dehority, J., Garman, L., Hanson, E., Hochschwender, M., Lebold, C., Rohr, R., & Sullivan, J. (1980). Intrapersonal Correlates of Nonspontaneous Helping Behavior. *The Journal of Social Psychology*, 110(1), 87-95.
- Black, W., & Living, R. (2004). Volunteerism as an occupation and its relationship to health and wellbeing. *The British Journal of Occupational Therapy*, May, 1-2.
- Borgonovi, F. (2008). Doing well by doing good. The relationship between formal volunteering and self-reported health and happiness. *Social Science & Medicine*, 66(11), 2321-34.
- Bowman, N., Brandenberger, J., Lapsley, D., Hill, P., & Quaranto, J. (2010). Serving in College, Flourishing in Adulthood: Does Community Engagement During the College Years Predict Adult Well-Being? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2(1), 14-34.
- Brown, K., Hoyer, R., & Nicholson, M. (2012). Self-Esteem, Self-Efficacy, and Social Connectedness as Mediators of the Relationship Between Volunteering and Well-Being. *Journal of Social Service Research*, 38(4), 468-483.
- Clary, E., & Snyder, M. (1991). A functional analysis of altruism and prosocial behavior: the case of volunteerism. In M. S. Clark (Ed.), *Prosocial Behavior. Review of Personality and Social Psychology* (pp. 119-148). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Clary, E., & Snyder, M. (1999). The motivations to volunteer: Theoretical and practical considerations. *Current Directions in Psychological Science*, 8(5), 156-159.
- Clary, E., Snyder, M., Ridge, R., Copeland, J., Stukas, A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and Assessing the Motivations of Volunteers: A Functional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516-1530.
- Conselho da União Europeia. (2011). Comunicação sobre as Políticas da UE e o Voluntariado: Reconhecer e Promover as Atividades de Voluntariado Transfronteiras na UE (pp. 1-13). Brussels. Retrieved from [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2011\)0568_/com_com\(2011\)0568_pt.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2011)0568_/com_com(2011)0568_pt.pdf)
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Duncan, D., & Whitney, R. (1990). Work and the mental well-being of the elderly. *Psychological Reports*, 66, 842-882.
- Entrajuda. (2011). Alguns dados relativos ao Voluntariado em Portugal. *Entrajuda*. Retrieved March 01, 2014, from http://www.entrajuda.pt/media/5379/voluntariado-em-portugal_jan-2011.pdf
- Finkelstein, M. (2009). Intrinsic vs. extrinsic motivational orientations and the volunteer process. *Personality and Individual Differences*, 46(5-6), 653-658.
- Finkelstein, M. A., Penner, L. A., & Brannick, M. T. (2005). Motive, role identity, and prosocial personality as predictors of volunteer activity. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 33(4), 403-418.

- Gosling, S. D., Vazire, S., Srivastava, S., & John, O. P. (2000). Should we trust web-based studies? A comparative analysis of six preconceptions about internet questionnaires. *The American Psychologist*, 59(2), 93–104.
- Gottlieb, B. H., & Gillespie, A. A. (2008). Volunteerism, health, and civic engagement among older adults. *Canadian Journal on Aging - La Revue Canadienne Du Vieillissement*, 27(4), 399–406.
- Greenfield, E. A., & Marks, N. F. (2004). Formal volunteering as a protective factor for older adults' psychological well-being. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 59(5), 258–264.
- Herzog, A., Franks, M., Markus, H., & Holmberg, D. (1998). Activities and well-being in older age: Effects of self-concept and educational attainment. *Psychology and Aging*, 13(2), 179–185.
- Instituto Nacional de Estatística. (2013). *Inquérito ao Trabalho Voluntário* (pp. 1–20). Lisboa. Retrieved from file:///C:/Users/CARMO/Downloads/18InqTrabVol2012.pdf
- Konrath, S. (2012). The power of philanthropy and volunteering. F. A. Huppert & C. L. Coopern (Eds). *Interventions and Policies to Enhance Wellbeing: A Complete Reference Guide*, VI (pp. 387–426). Oxford: John Wiley & Sons, Ltd.
- Kwok, Y. Y., Chui, W. H., & Wong, L. P. (2013). Need satisfaction mechanism linking volunteer motivation and life satisfaction: A mediation study of volunteers subjective well-being. *Social Indicators Research*, 114(3), 1315–1329.
- Leitão, L.M. & Paixão, M.P (2011). Consulta psicológica vocacional para jovens adultos e adultos. In M.C. Taveira & J. T. Silva (Coord.). *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a intervenção* (2ªEd.), pp. 59-91. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Li, Y., & Ferraro, K. F. (2005). Volunteering and depression in laterlife: social benefit or selection processes? *Journal of Health and Social Behavior*, 46(1), 68–84.
- Mellor, D., Hayashi, Y., Firth, L., Stokes, M., Chambers, S., & Cummins, R. (2008). Volunteering and well-being: do self-esteem, optimism, and perceived control mediate the relationship? *Journal of Social Service Research*, 34(4), 61–70.
- Morrow-Howell, N. (2010). Volunteering in later life: Research frontiers. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 65(4), 461–469.
- Mowen, J. C., & Sujan, H. (2005). Volunteer behavior: A hierarchical model approach for investigating its trait and functional motive antecedents. *Journal of Consumer Psychology*, 15(2), 170–182.
- Musick, M., & Wilson, J. (2003). Volunteering and depression: the role of psychological and social resources in different age groups. *Social Science & Medicine*, 56(2), 259–69.
- Mutchler, J., Burr, J., & Caro, F. (2003). From paid worker to volunteer: leaving the paid workforce and volunteering in later life. *Social Forces*, 81 (4), 1267–1293.
- Okun, M., Barr, A., & Herzog, A. (1998). Motivation to volunteer by older adults: a test of competing measurement models. *Psychology and Aging*, 13(4), 608–21.
- Okun, M., Rios, R., Crawford, A., & Levy, R. (2011). Does the relation between volunteering and well-being vary with health and age? *The International Journal of Aging and Human Development*, 72(3), 265–287.
- Omoto, A., & Snyder, M. (1995). Sustained helping without obligation: Motivation, longevity of service, and perceived attitude change among AIDS volunteers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 671–686.
- Omoto, A., Snyder, M., & Martino, S. (2000). Volunteerism and the life course: Investigating age-related agendas for action. *Basic and Applied Social Psychology*, 22(3), 181–197.
- Pavlova, M., & Silbereisen, R. (2012). Participation in voluntary organizations and volunteer work as a compensation for the absence of work or partnership? Evidence from two german samples of younger and older adults. *Journal of Gerontology B Psychological Sciences* 67 (4), 514–524.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164–172.
- Penner, L. (2002). Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: An interactionist perspective. *Journal of Social Issues*, 58(3), 447–467.

- Penner, L. (2004). Volunteerism and social problems: Making things better or worse? *Journal of Social Issues*, 60(3), 645–666.
- Piliavin, J. (2003). Doing well by doing good: Benefits for the benefactor. In C. L. M. Keyes & J. Haidt, (Eds.). *Flourishing: The Positive Personality and the Life Well Lived*. pp. 227-247. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Piliavin, J., & Siegl, E. (2007). Health benefits of volunteering in the Wisconsin longitudinal study. *Journal of Health and Social Behavior*, 48(4), 450–64.
- Plagnol, A. C., & Huppert, F. A. (2009). Happy to help? Exploring the factors associated with variations in rates of volunteering across Europe. *Social Indicators Research*, 97(2), 157–176.
- Proact. (2012). *Estudo de Caracterização do Voluntariado em Portugal* (pp. 1–58). Lisboa. Retrieved from http://www.voluntariado.pt/preview_documentos.asp?r=1954&m=PDF
- Rodell, J. B. (2010). *Antecedents and consequences of employee volunteerism*. Retrieved from <http://gradworks.umi.com/34/16/3416729.html>
- Sanz, R. (2000). La dialéctica entre la familia y el estado del bienestar. *Acciones e Investigaciones sociales*, 10, 23-48.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. (2009). Life-designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI(3), 503–515.
- Snyder, M., Cantor, N., Omoto, A., & Smith, D. (1998). Understanding personality and social behavior: A functionalist strategy. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Understanding personality and social behavior: A functionalist strategy*. (1st ed., pp. 635–679). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298.
- Super, D. E. (1984). Leisure : What It Is and Might Be. *Journal of Career Development*, 11(2), 71-80.
- Thoits, P., & Hewitt, L. (2001). Volunteer work and well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 42 (2), 115–31.
- Van Willigen, M. (2000). Differential Benefits of Volunteering Across the Life Course. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 55(5), 308–318.
- Vecina, M., & Chacón, F. (2013). Es el engagement diferente de la satisfacción y del compromiso organizacional? Relaciones con la intención de permanencia, el bienestar psicológico y la salud física percibida en voluntarios. *Anales de Psicología*, 29(1), 1–2.
- Vecina, M., Chacón, F., Sueiro, M., & Barrón, A. (2012). Volunteer engagement: does engagement predict the degree of satisfaction among new volunteers and the commitment of those who have been active longer?, 130–148.
- Weinstein, N., & Ryan, R. (2010). When helping helps: autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222–44.
- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26, 215-240.
- Wilson, J. (2005). Some things social surveys don't tell us about volunteering. In A. Omoto (Ed.). *Processes of Community Change and Social Action*. pp. 11-28. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Wilson, J., & Musick, M. A. (1997). Who cares? Toward an integrated theory of volunteer work. *American Sociological Review*, 62(5), 694–713.
- Windsor, T. D., Anstey, K. J., & Rodgers, B. (2008). Volunteering and psychological well-being among young-old adults: how much is too much? *The Gerontologist*, 48(1), 59–70.
- Ziemek, S. (2006). Economic analysis of volunteers' motivations—A cross-country study. *The Journal of Socio-Economics*, 35(3), 532–555.

REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES E PADRÕES DE APRENDIZAGEM EM ADOLESCENTES: UM ESTUDO COM O REQ-2

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

Ana Pardal, FPCE-UC, anapardal05@gmail.com

Resumo: A investigação psicológica tem mostrado renovado interesse pelo estudo da regulação das emoções e suas implicações desenvolvimentais, referindo a necessidade de criar instrumentos de avaliação de estratégias de regulação das emoções, para diferentes idades. Em contexto escolar a regulação das emoções tem sido menos estudada, embora ela seja essencial para a adaptação ao meio académico (quer na vertente inter-relacional, como na adopção de estratégias para fazer face ao estudo e avaliações). Apresentamos um estudo das relações entre a percepção de estratégias de RE (avaliadas com a versão portuguesa do REQ-2) e dois padrões de aprendizagem ("auto-eficácia académica" e "auto-justificação para o insucesso", operacionalizados na PALS, com uma amostra de 240 adolescentes, com idades entre 12 e 15 anos ($M=13.79$; $DP=1.7$; 53.9% raparigas, 45.6% rapazes), selecionada por método não probabilístico por conveniência. O uso de estratégias de RE funcionais internas/externas correlaciona-se positivamente com maior auto-eficácia académica percebida; e o uso de estratégias de RE disfuncionais internas/externas correlaciona-se positivamente com estratégias de auto-justificação do insucesso. Análises de regressão sugerem a influência das estratégias de RE reportadas no uso dos padrões de aprendizagem analisados. O recurso a instrumentos como o REQ-2 pode ser útil na promoção da consciencialização, pelos adolescentes, das estratégias de RE a que recorrem, permitindo uma auto-reflexão guiada acerca da sua (in)adequação.

Palavras-Chave: Regulação das emoções, Adolescentes, Padrões de aprendizagem, REQ-2

Introdução

O estudo da regulação das emoções surge na psicologia associado a diferentes campos, como a clínica, a psicopatologia, a psicologia geral e a psicologia do desenvolvimento em particular, justificando que grandes clássicos da área – como William James, Freud, Lazarus, Bowlby, entre outros, – tenham, todos eles, abordado o tema. Nas últimas décadas renovou-se o interesse pelo estudo normativo do desenvolvimento de estratégias de regulação das emoções, com a consequente preocupação em criar instrumentos adequados à avaliação em

diferentes períodos do desenvolvimento, particularmente no meio da infância e adolescência (Bariola, Gullone, & Hughes, 2011; Gross, & Barrett, 2011; Phillips & Power, 2007; Gullone, Hughes, King, & Tongue, 2010; Sheppes, Scheibe, Suri, Radu, & Blechert, 2012). A regulação das emoções é uma concretização desenvolvimental, constituindo pré-requisito para outras tarefas de desenvolvimento e mantendo o valor heurístico ao longo do ciclo de vida (Diamond & Aspinwall, 2003). As especificidades da regulação emocional, em cada idade, são ainda matizadas por influências sociais, culturais e históricas. É no campo da psicanálise e nos estudos do stress e *coping* (respectivamente, nos anos 20 e 60 do século passado) que encontramos precursores do estudo da regulação das emoções como hoje a entendemos (Gross, 1998; Soussignan & Schaal, 2007). As abordagens desenvolvimentais da regulação das emoções têm vindo a afirmar-se, alargando as investigações a todo o ciclo de vida (Silva, & Freire, 2014).

Em 2010, Carroll Izard propôs a diversos autores, numa revista da especialidade, que respondessem a seis questões sobre a natureza das emoções: “O que é uma emoção? Qual a função primária da emoção? O que activa uma emoção?, Como é regulada mais efectivamente uma emoção? Existirão conexões rápidas, automáticas e inconscientes entre emoção, cognição e acção? Que outra questão deveríamos colocar para investigação e discussão?” (Izard, 2010, p. 364). Embora as respostas ao desafio de Izard o levem a concluir que não encontra uma definição consensual de *emoção*, a discussão deu novo impulso à investigação na área, encontrando-se consenso na afirmação de que as “emoções” e “regulação das emoções” têm um papel de activação de “sistemas de resposta”, de “motivação da cognição e acção”, “organização e coordenação de respostas”, “monitorização ou avaliação do significado de acontecimentos”, entre outras

(Gross, Sheppes, & Urry, 2011; Izard, 2010; Sroufe, 1995). Vários autores têm apresentado, nos últimos anos, investigações testando instrumentos de avaliação de estratégias de regulação das emoções, em diferentes períodos de desenvolvimento, com particular ênfase para o meio da infância e adolescência (Bariola, Hughes, & Gullone, 2012; Gullone, Hughes, King, & Tonge, 2010; Tamir, 2011). O papel funcional da regulação das emoções é crucial para a etiologia e curso de desordens psicológicas, bem como para o bem-estar e satisfação com a vida (Gross, & John, 2003; Machado & Reverendo, 2013; Silva, & Freire, 2014), justificando a investigação e intervenção precoce na promoção de aprendizagem de estratégias adequadas de regulação das emoções (MacDermott, Gullone, Allen, King, & Tonge, 2010).

A regulação das emoções implica simultaneamente os processos que geram a emoção, e os envolvidos na regulação (que podem eles próprios gerar novas emoções e/ou transformá-las), o que leva Gross et al. (2011) a questionar a necessidade de separação dos conceitos "emoção" e "regulação da emoção". Quanto às formas iniciais da regulação das emoções, elas ocorrem num contexto de mutualidade relacional, sendo as relações primárias o seu suporte. Com efeito, enquanto formas de lidar as respostas fisiológicas do bebê, essas relações são, em si mesmas, estratégias de regulação das emoções que dotam de significado o que o bebê sente (Machado, 2007; Rutherford, Wallace, Laurent, & Mayes, *in press*; Schore, & Schore, 2008; Sroufe, 1995); compreendendo-se que Waters e colaboradores (2010) proponham "desembrulhar" os conceitos associados, i.e., a vinculação e a regulação das emoções. Rutherford et al. (*in press*) mostram, como os dados neurobiológicos e hormonais revelam diferenças dos cuidadores (comparando grupos de pais vs não-pais) na interpretação e sintonia com os (sinais) dos recém-

nascidos. As respostas de regulação pelos pais dão forma e tonalidade à reactividade do bebé, mostrando grande variabilidade individual na regulação. A regulação das emoções torna-se rapidamente um processo dinâmico, alternando as dimensões "reactividade" e "controlo" ao longo do tempo. A reactividade está presente e funcional muito precocemente na vida neonatal, influenciada pela genética e factores biológicos, e tornando-se mais pessoal à medida que se desenvolve o controlo esforçado, que traduz o efeito da faceta temperamental (MacDermott, et al., 2010), justificando a variabilidade interindividual da regulação, expressa progressivamente na maior autonomia da criança para regular comportamentos e emoções (Bradley, 2003; Calkins, & Hill, 2007). Um exemplo da incipiente tentativa autónoma de regulação das emoções é descrito por Bowlby (1973), quando apresenta a cadeia de estratégias de regulação perante a *angústia* desencadeada pela *separação* da mãe; reações expressas nos padrões comportamentais que tipificam a qualidade da vinculação (Campos et al., 1989). Já na adolescência, novas estratégias cognitivas – como o pensamento formal – permitem uma mais sofisticada forma de pensar, usar, criar e rever estratégias de regulação das emoções em contextos diversos (Machado, 2003; 2007; Machado & Reverendo, 2013). O estudo da regulação das emoções permite analisar como e porque as emoções organizam outros processos psicológicos, sem que se considere a regulação como algo de segunda ordem (ou necessariamente *a posteriori*). De facto, *regulação* e *emoção*, podem ser vistas como duas faces da mesma moeda. Posição que permite a definição operacional: "(...) as emoções não são meros sentimentos, mas antes *processos de estabelecer, manter, ou perturbar relações entre pessoas e entre o ambiente interno e externo, quando tais relações são significativas para o indivíduo*" (Campos, Campos & Barrett, 1989, p.395, *itálico no*

original). Ou, nas palavras de Gross e Barrett, “emoção refere-se a um conjunto de estados psicológicos que incluem a experiência subjectiva, o comportamento expressivo (e.g., facial, corporal, verbal), e respostas fisiológicas periféricas (e.g., ritmo cardíaco, respiração). (...) as emoções são algo central em qualquer modelo psicológico da mente humana” (2011, p.2). Para Gross (1998, 1999), a regulação das emoções pode ser concebida como uma forma específica de ‘coping’, podendo os processos envolvidos ser automáticos ou controlados, conscientes ou inconscientes, e surgindo em diferentes pontos do processo que gera a emoção. Gross (1998) defende que não se considere, *a priori*, uma dada estratégia de regulação como “boa” ou “má”, mas antes que se admita que diferentes estratégias são adaptativas (ou funcionais) num dado contexto, mas não noutra. Todavia, os indivíduos apresentam tendências para usar um determinado estilo de regulação das emoções, que pode ser predominantemente funcional ou predominantemente disfuncional, em meios particulares (Phillips, & Power, 2007); pelo que é útil conceber-se instrumentos que avaliem, simultaneamente, estratégias adaptativas e mal-adaptativas – como o REQ-2 – e que contemplem estratégias *internas* (ou individuais) e *externas* (ou ambientais), podendo ambas ser *funcionais* ou *disfuncionais* (Phillips, & Power, 2007).

Ao longo da infância e adolescência a proficiência na regulação das emoções é particularmente posta à prova em meio escolar, no qual os indivíduos passam grande parte do seu tempo. Graziano et al. (2007), analisam o papel mediador que a regulação das emoções tem no sucesso académico em crianças de 5 anos, destacando a importância desse sucesso precoce para o ulterior percurso escolar. Dificuldades na regulação das emoções têm sido associadas à ineficaz activação de processos cognitivos superiores (e.g., memória de trabalho,

focalização da atenção, e planeamento), e perturbações no comportamento e relações (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007; Gumora, & Arsenio, 2002). A regulação adequada assegura melhores relações interpessoais, sendo que se relaciona com melhor qualidade na relação com os professores, o que, por seu turno, se traduz num melhor envolvimento académico das crianças (Graziano et al., 2007). Esta relação foi anteriormente explicada por Urdan e Maehr (1995), noutro contexto, quando mostram como a relação positiva com os professores tende a activar a motivação para aprender, incentivando a orientação para mestria. Por outro lado, reforça os dados que mostram que os professores têm pouca tolerância para as crianças com problemas de comportamento, i.e., para crianças e adolescentes que apresentam baixa regulação emocional e comportamental (in Graziano et al., 2007). Compreende-se que os padrões de aprendizagem usados pelos alunos traduzam crenças e objectivos que influenciam o seu processo de aprendizagem, estando as percepções de auto-eficácia, auto-regulação académica, justificações para o insucesso, orientação para a mestria entre alguns desses processos, influenciando e sendo influenciados também por estratégias de regulação das emoções (estas últimas funcionando, por vezes, como protecção da auto-imagem e auto-justificação do insucesso). Predominantemente projectivas, este tipo de estratégias (e.g., culpar o professor pelo teste, perturbar as aulas, envolver-se em múltiplas actividades extracurriculares, protelar o momento de estudo com pretextos de algo mais premente) (Friedel, Marachi, & Midgley, 2002), confunde-se com a própria regulação das emoções, estando ambas, em última análise, ao “serviço” da defesa imediatista do *self*. A literatura mostra que “*selves* inseguros” tendem a recorrer a mecanismos de defesa e/ou de regulação das emoções menos adequados para o contexto, arriscando-se a perpetuar

fragilidades, nomeadamente em meio escolar (Bergin, & Bergin, 2009). Ou seja, para além das competências estritamente cognitivas, a *motivação* – i.e., o tipo de orientação para objectivos que os estudantes atribuem às aulas/ensino, assim como percepções relativas ao suporte pelos professores, e crenças de auto-eficácia, influenciam fortemente o envolvimento em comportamentos distintos na sala de aula e no percurso escolar (Bandura, 1982; Bergin, & Bergin, 2009; Friedel, Marachi, & Midgley, 2002; Zhao, 2012). Sendo a motivação para a aprendizagem um preditor muito significativo das realizações académicas (Ames & Ames, 1984; Hsieh, Sullivan, & Guerra, 2007; Zambon & Rose, 2012).

Os padrões de aprendizagem, de acordo com o modelo de Midgley et al. (2000), e a regulação das emoções, segundo Izard (2007; 2010), e Gross (1999; 2008), partilham a valência motivacional (impelindo para a acção), justificando que se explore as relações entre ambos. Para Izard et al., a emoção é espontânea, mas simultaneamente envolve planeamento de acções dirigidas a um fim, sendo que a criança/adolescente pode (deve) aprender a utilizar a energia motivacional das emoções na direcção mais adaptativa (e.g., usar a zanga para se tornar mais assertivo, em vez de ser para gritar ou bater) (Izard, Stark, Trentacosta, & Schultz, 2008). A motivação (específica) para a aprendizagem, confunde-se, podemos dizê-lo, com os próprios *padrões de aprendizagem* e, também, com o modo como os alunos gerirão as emoções relativas ao seu desempenho de sucesso ou de fracasso. Tal deriva das mútuas influências entre as percepções sobre os propósitos dos desempenhos, percepções sobre o valor das tarefas, avaliações sobre causas do fracasso/sucesso na tarefa, e das reacções afectivas face ao sucesso/fracasso nas mesmas (Anderman, Urdan, Roeser, 2005). Há muito que Bandura mostrara que os “juízos de auto-eficácia, sejam eles adequados ou erróneos, influenciam a escolha

das actividades e contextos ambientais" (Bandura, 1982, p.123); sendo que as percepções de auto-eficácia afectam a escolha dos ambientes (de acção/aprendizagem), assim como afectam os esforços a empreender e a persistência face à adversidade (Bandura, & Adams, 1977). Os modelos teóricos sociocognitivos sustentam que a orientação para objectivos, i.e., a motivação para acção, pode ser estudada pela análise de pensamentos, crenças, expectativas, metas e emoções dos sujeitos relativamente às tarefas (Silva & Paixão, 2007), particularmente no que diz respeito ao *significado* do resultado das tarefas (e.g., Qual o objectivo de ter um 90% num teste? O que implica isso para o sujeito?). Ou seja, "trata-se da qualidade da motivação e não do valor absoluto da quantidade de motivação" que é importante para a orientação para objectivos (Anderman et al., 2005, p.223). Quando os objectivos são predominantemente orientados para a mestria, os alunos tendem a atribuir o fracasso à falta de esforço, a recorrer mais frequentemente a estratégias de auto-regulação, a usarem estratégias cognitivas mais complexas, e a serem mais motivados intrinsecamente (Anderman et al., 2005). Estas atitudes associam-se a uma constelação tendencialmente positiva de resultados da acção, justificando que o estudo das relações entre tais atitudes e o uso de estratégias de regulação das emoções (e.g., funcionais e disfuncionais) contribua para a compreensão do funcionamento das crianças e adolescentes em contexto escolar; e, eventualmente, possa servir de base para intervenções mais direccionadas, (e.g., incentivando a reflexão sobre a adequação e/ou propósito das estratégias de regulação das emoções reportadas). Em síntese, os padrões de aprendizagem influenciam o desempenho académico através das estratégias nas aprendizagens escolares (Midgley, et al., 2000), e, por sua vez, a regulação das

emoções influencia o desempenho académico pelo efeito que tem na escolha dessas mesmas estratégias, ou padrões de aprendizagem.

Objectivos

Face à escassez de estudos sobre as relações entre regulação das emoções e o uso de estratégias, ou padrões de aprendizagem, com adolescentes portugueses, torna-se importante desenvolver investigações que analisem a interação destas variáveis, no sentido de compreender determinantes do (in)sucesso académico. Neste contexto, o presente estudo exploratório tem como principal objectivo analisar as relações entre a regulação das emoções pelos adolescentes (avaliada com o REQ-2) (Phillips, & Power, 2007), e o recurso a padrões de aprendizagem – neste caso a “Autoeficácia académica” e a “Autojustificação do insucesso” (Midley, et al., 2000; Paixão, & Santos, 2007).

Método

Participantes

A amostra foi constituída por 240 estudantes, 130 raparigas (53.9%) e 110 rapazes, (45.6%), com idades entre os 12 e os 15 anos ($M=13.7$; $DP=1.07$), de escolas públicas da região centro de Portugal. Os critérios de inclusão foram ter nacionalidade portuguesa, idade entre 12 e 15 anos, capacidade de leitura autónoma; como critério de exclusão, serem alunos referenciados com algum tipo de necessidade educativa especial.

Instrumentos

O *Questionário de Regulação das Emoções-2* (REQ-2, Phillips, & Power, 2007) é uma medida de auto-relato que avalia a frequência com que adolescentes (entre os 12 e 19 anos) usam *estratégias funcionais* e *estratégias disfuncionais* de

regulação das emoções; estratégias que podem ser internas (natureza intrapessoal) ou externas (natureza interpessoal). É composto por 21 itens, cotados numa escala de Likert de 5 pontos, segundo o grau de concordância: "Nunca" (1), "Raramente" (2), "Frequentemente" (3), "Muito frequentemente" (4); "Sempre" (5). Quanto mais elevada a cotação nas subescalas *Funcional interna* (e.g., "Revejo/repenso os meus objectivos ou planos") e *Funcional externa* (e.g., "Procuro outros para me aconselhar"), mais adaptativas são as estratégias de regulação reportadas. Quanto mais elevada a cotação nas subescalas *Disfuncional Interna* (e.g., Faço mal a mim próprio"), e *Disfuncional Externa* (e.g., "Descarrego os meus sentimentos nos outros, insultando-os, lutando"), maiores índices de disfuncionalidade na regulação das emoções é reportada (Phillips, & Power, 2007). A versão do REQ-2 aqui utilizada consiste na tradução/adaptação portuguesa do REQ-2; apresentando as subescalas consistência interna razoável: Disfuncional-Interna ($\alpha=.66$); Funcional-Externa ($\alpha=.72$), Disfuncional-Externa ($\alpha=.72$); exceptuando o valor se refere à Funcional-Interna ($\alpha=.58$).

A *Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem* (PALS, Midgley, et al., 2000), consiste num conjunto de subescalas que avaliam aspectos das relações no ambiente de aprendizagem, motivação e comportamento dos estudantes em termos académicos. Baseada na teoria de orientação para os objectivos, possui escalas destinadas a alunos (suas percepções pessoais), e escalas destinadas a avaliar as percepções dos alunos sobre os professores, e as aulas; todas são cotadas numa escala de Likert de 5 pontos (variando entre 1= "totalmente falso", a 5= "muito verdadeiro"). Neste estudo utilizaram-se a escala de percepção da *Auto-eficácia académica* (5 itens, e.g., "Estou certo(a) de que consigo dominar as competências ensinadas nas aulas durante este ano"); e a escala de *Auto-*

justificação para o insucesso (6 itens, e.g., “Alguns estudantes envolvem-se propositadamente em múltiplas actividades. Assim, se não tiverem bons resultados no trabalho escolar podem dizer que foi por estarem envolvidos noutras coisas. Até que ponto isto é verdade para ti?”).

Resultados

As relações entre as estratégias de regulação reportadas e os padrões de aprendizagem utilizados foram analisadas através do coeficiente de correlação de Pearson; testando primeiro a hipótese de que o recurso a estratégias funcionais internas (FI) e funcionais externas (FE) de regulação das emoções se correlaciona positivamente com a percepção de auto-eficácia académica, e negativamente com as estratégias de auto-justificação do insucesso; seguidamente, testou-se a hipótese de que o recurso a estratégias disfuncionais de regulação das emoções se correlacionam de forma negativa com auto-eficácia académica, e de forma positiva com a auto-justificação do insucesso; como se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1. Correlação entre as subescalas do REQ-2 e subescalas PALS

	Auto-eficácia académica	Estratégias de auto-justificação do insucesso
Funcional-externa	.184**	
Disfuncional-interna		
Disfuncional-externa	-.216**	.239**
Funcional-interna	.340**	

** p<0.01

Análises de regressão testaram a influência das estratégias de regulação das emoções na adopção dos padrões de aprendizagem analisados (reportados pelo

adolescentes), sugerindo que, embora a relação entre as variáveis seja reduzida, uma percentagem da variância da auto-eficácia acadêmica (3.4%) é explicada uso de estratégias de regulação funcionais externas do REQ-2; e 11.5% da variância da auto-eficácia acadêmica explicada pelo uso reportado de estratégias funcionais internas (Tabela 2.).

Tabela 2. – Análises de regressões testando efeito de emoções na percepção de auto-eficácia acadêmica

	B	P	R ²
Funcional-externa	.18	.000***	.034
Funcional-interna	.34	.000***	.115

***p< 0.001

Quanto às estratégias de autojustificação do insucesso, parte da sua variância (5.7%) surge associada à percepção de uso de estratégias disfuncionais externas de regulação das emoções (operacionalizadas pelo REQ-2) (Tabela3.).

Tabela 3. – Influência da regulação das emoções na auto-justificação do insucesso

	B	P	R ²
Disfuncional-externa	.23	.000***	.057

***p< 0.001

Discussão

As relações encontradas entre o uso de estratégias funcionais/disfuncionais de regulação das emoções (externas e internas) – operacionalizadas pelo REQ-2 – e o recurso a padrões de aprendizagem como a “Auto-eficácia acadêmica” e “Auto-justificação do insucesso”, reforçam as investigações que têm sugerido a importância da regulação das emoções em contexto académico (Bergin, & Bergin, 2009; Friedel, Marachi, & Midgley, 2002; Weiss, Heikamp, & Trommsdorff, 2013), e

reafirmam a pertinência em avaliar estas relações em adolescentes portugueses; assim como em utilizar programas de promoção activa do reconhecimento, diferenciação e regulação de emoções. Desde os escritos de Bandura que o conceito de auto-eficácia surge como preditor dos desempenhos académicos, apresentando validade convergente com a motivação académica, agindo a nível do esforço, persistência e adopção de estratégias regulatórias do trabalho, e comportamento, mais adaptativas (Silva, & Paixão, 2007). Os valores das correlações entre as estratégias de regulação das emoções e os padrões de aprendizagem, reportados por estes adolescentes, reforçam a necessidade da investigação da regulação das emoções em contexto académico, ao longo do desenvolvimento. Outros autores têm mostrado este o efeito da regulação adaptada da regulação das emoções, em contexto académico, e em diversas fases do desenvolvimento, reforçando as implicações desenvolvimentais da mesma no desenvolvimento de competências diversas e na satisfação com a vida (Anderman, Urdan, & Roeser, 2005; Diamond, & Aspinwall, 2003; Hsieh, Sullivan, & Guerra, 2007; Kumschick, et al., 2014; Mol, & Jolles, 2014; Machado, Veríssimo, Torres, Peceguinha, Santos, & Rolão, 2008; Weis et al., 2013). O contexto escolar constitui-se como um ambiente propício à promoção do conhecimento de emoções, e de programas de discussão sobre a sua eficácia e/ou instrumentalidade (Kumschick, et al., 2014). O REQ-2 parece-nos um instrumento adequado para avaliar estratégias de regulação nestas idades, assim como para suscitar uma reflexão, pelos adolescentes, acerca da importância da adequação das mesmas.

Referências

- Ames, C., & Ames, R. (1984). Goal structures and motivation. *The Elementary School Journal*, 85, 39-52.
- Anderman, E. M., Urdan, T., & Roeser, R. (2005). The patterns of adaptive learning survey. In K. A. Moore, & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York: Springer
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1 (4), 287-310.
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child Family Psychological Review*, 14, 198-212. doi: 10.1007/s10567-011-0092-5
- Bariola, E., Hughes, E. K., & Gullone, E. (2012). Relationships between parent and child emotion regulation strategy use: A brief report. *Journal of Child Family Studies*, 21, 443-448. doi: 10.1007/s10826-011-9497-5
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Education Psychology Review*, 21, 141-170. doi: 10.1007/s10648-009-9104-0
- Bowlby, J. (1973/1998). *Attachment and Loss – Vol. II – Anxiety and anger* (Trad. brasileira. *Separação – Angústia e Raiva*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bradley, S. J. (2003). *Affect regulation and the development of psychopathology*. New York: Guilford Press.
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. Biological and environmental transactions in early development. In J. J. Gross (Ed), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-248). New York: Guilford Press.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25 (3), 394-402.
- Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125-156.
- Friedel, J., Marachi, R., & Midgley, C. (2002). "Stop embarrassing me!" *Relations among student perceptions of teachers, classroom goals, and maladaptive behaviors*. Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April, New Orleans, LA.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation and children's early academic success. *Journal Sch Psychology*, 45 (1), 3-19. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.02
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 551-573.
- Gross, J. J., (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.497-512). New York: Guilford Press.
- Gross, J. J., & Barrett, L. F. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3 (1), 8-16. doi: 10.1177/1754073910380974
- Gross, J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348-362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and Emotion*, 25 (5), 765-781. doi: 10.1080/02699931.2011.555753

- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. K., & Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: a 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (5), 567-574. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02183.x
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40 (5), 395-413.
- Hsieh, O., Sullivan, J. R., & Guerra, N. S. (2007). A closer look at College students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18, 454-476.
- Izard, C. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 260-280.
- Izard, C. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2 (4), 363-370.
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child Development Perspectives*, 2 (3), 156-163. doi: 10.1111/j.1750-8606.2008.00058x
- Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Wite, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., Steinlein, R., & Menninghaus, W. (2014). READING and FEELING: the effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*, 5:1448. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01448
- MacDermott, S. T., Gullone, E., Allen, J. S., King, N. J., & Tongue, B. (2010). The emotion regulation Index for children and adolescents. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 32, 301-314.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguinha, I., Santos, A., & Rolão, T. (2008). Relações entre conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 463-478.
- Machado, T. S. (2003). Raciocínio operativo formal: O que se mantém da original definição piagetiana? *Psychologica*, 32, 147-169.
- Machado, T. S. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 5-28.
- Machado, T. S., & Duarte, M. (2014). Attachment to parents (assessed by IPPA-R) and emotion regulation (REQ-2) in Portuguese adolescents. *International Psychological Applications Conference and Trends, In Book of Proceedings*, 153-158
- Machado, T. S., & Reverendo, I. (2013). Regulação das emoções e satisfação com a vida em adolescentes: estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do ERICA. In A. Pereira, M. et al. (Org.), *Livro de Atas VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp.13-20). Associação Portuguesa de Psicologia.
- Mol, S. E., & Jolles, J. (2014). Reading enjoyment among non-leisure readers can affect achievement in secondary school. *Frontiers in Psychology*, 5:1214. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01214
- Paixão, M. P., & Santos, C. (2007). *Escala de padrões adaptativos de aprendizagem*. Coimbra: FPCE-UC.
- Phillips, K. F. V., & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The Regulation of Emotions Questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145-156. doi: 10.1002/cpp.523
- Rutherford, H. J. V., Wallace, N. S., Laurent, H. K., & Mayes, L. C. (in press). Emotion regulation in parenthood. *Developmental Review*, doi: 10.1016/j.dr.2014.12.08
- Schore, J. R., & Schore, A. N. (2008). Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36, 9-20.
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., Radu, P., & Blechert, J. (2012). Emotion regulation choice: A conceptual framework and supporting evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*. doi: 10.1037/a0030831
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo. *Análise Psicológica*, 2 (XXXII), 187-198. doi: 10.14417/ap.746

- Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2007). Estudos sobre o papel da auto-eficácia nas transições escolares. *Psychologica*, 44, 63-76.
- Sousignan, R., & Schaal, B. (2007). Emotional processes in human newborns: a functionalist perspective. In J. Nadel, & D. Muir (eds.), *Emotional Development*, 2th ed. (pp.127-159). New York: Oxford University Press.
- Sroufe, L. A., (1995). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tamir, M. (2011). The maturing field of emotion regulation. *Emotion Review*, 3 (1), 3-7.
- Urdan, T., & Maehr, M. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65 (3), 213-243.
- Waters, S. F., Virmani, E. A., Thompson, R. A., Meyer, S., Raikes, H. A., & Jochem, R. (2010). Emotion regulation and attachment: Unpacking two constructs and their association. *Journal of Psychopathology Behavior Assessment*, 32, 37-47. doi: 10.1007/s10862-009-9163-z
- Weis, M., Heikamp, T., & Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement: The role of self-regulation. *Frontiers in Psychology*, 4:442. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00442
- Zambon, M. P., & de Rose, T. M. S. (2012). Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38 (4), 965-980.
- Zhao, Y. (2012). *Emotion regulation at school: proactive coping, achievement goals, and school context in explaining adolescents' well-being and school success*. Munchen Univ.: Herbert Utz Verlag.

MOTIVAÇÃO ACADÉMICA: SUAS RELAÇÕES COM O AUTOCONCEITO; GÉNERO E DESEMPENHO ACADÉMICO

Ana Rita Reboredo, ISPA – Instituto Universitário, anaritareboredo@gmail.com

Vera Monteiro, ISPA – Instituto Universitário / CIE- ISPA, veram@ispa.pt

Resumo: Segundo a teoria da autodeterminação os alunos podem estar intrinsecamente ou extrinsecamente motivados para realizar as tarefas escolares. Referem os autores que, embora originalmente motivados extrinsecamente, os alunos podem evoluir e vir a experimentar sentimentos de autonomia e melhorar a sua persistência na realização das atividades. Este processo tem sido associado, entre outros, ao autoconceito e desempenho académicos. O presente estudo pretende analisar em que medida os diferentes níveis de regulação para a aprendizagem (intrínseca, identificada, introjetada e externa) estão relacionados com o autoconceito académico, a autoestima, o ano de escolaridade, o género e o desempenho académico. Para o efeito participaram 454 alunos do distrito de Lisboa, a frequentar o 3º ciclo de escolaridade, dos quais 201 pertenciam ao género feminino. Para avaliar a regulação para a aprendizagem foi aplicada a Escala de Auto Regulação Académica "Porque é que eu faço as coisas?", uma escala para avaliar o autoconceito académico (matemática e língua materna) e uma escala de autoestima. O desempenho académico foi avaliado atendendo à existência ou não de reprovações. Os resultados obtidos sugerem a existência de correlações positivas e significativas entre os níveis de regulação para a aprendizagem mais intrínseca, o autoconceito académico e a autoestima. Constataram-se, ainda, efeitos das variáveis género, ano de escolaridade e desempenho académico nos níveis de regulação para a aprendizagem.

Palavras-chave: Autorregulação para a aprendizagem; Autoconceito académico; Autoestima; Ano de escolaridade; Género; Desempenho académico.

Introdução

A motivação para a aprendizagem à luz da teoria da autodeterminação

Na literatura, a motivação para a aprendizagem surge como um dos aspeto mais estudados no âmbito da pesquisa em Psicologia Educacional. Uma das teorias da motivação para a aprendizagem que se tem demonstrado útil à melhor compreensão da variação que ocorre nos estudantes em termos das suas estratégias de aprendizagem, desempenho e persistência é a Teoria da Autodeterminação (SDT; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; Vensteenkiste, Ryan,

& Deci, 2008). A *Self-Determination Theory* ou Teoria da Autodeterminação enfatiza a relevância de três necessidades psicológicas básicas: autonomia (*autonomy*), competência (*competence*) e de proximidade (*relatedness*), uma vez que se encontram integradas e interdependentes, sendo a satisfação de cada uma, um reforço para as outras. As necessidades, fomentam, deste modo, o efetivo funcionamento do organismo e a sensação de bem-estar pessoal. A motivação para determinada tarefa será tanto mais elevada quanto maior for a possibilidade de o ambiente proporcionar ao sujeito uma experiência de sentimentos de autonomia, competência e de proximidade (Vallerand, Pelletier & Koestner, 2008), uma vez que as necessidades só se encontram equilibradas quando todas são igualmente satisfeitas. No entanto, o apoio ou a frustração das necessidades é determinado pelo ambiente social (Deci & Ryan, 2008) e quando negligenciadas provocam consequências negativas, dado que as necessidades são essenciais para a vida dos seres humanos visto serem inatas, logo inerentes à vida natureza humana (Deci & Ryan, 2000). Para estes autores o processo de *socialização* tem um papel central na internalização de comportamentos regulados externamente. Estes tornam-se internos à pessoa pela aprendizagem, permitindo a participação e a pertença em determinada cultura. No sentido de aprofundar o conhecimento em torno do que sucede quando a maioria das tarefas nas quais as pessoas se envolvem não são por si só consideradas desafiantes, prazerosas e interessantes Deci e Ryan (1985b) descrevem no processo de internalização diferentes modalidades de regulação: *não regulação*, *regulação externa*, *regulação introjetada*, *regulação identificada*, *regulação integrada* e *regulação intrínseca* (Assor, Vansteenkiste & Kaplan, 2009; Deci & Ryan, 2000). O *continuum* de internalização surge assim como a diferenciação do conceito de motivação

extrínseca que até então se constituía como um constructo unitário, aludindo à variação verificada no sucesso do seu funcionamento. Neste *continuum*, a amotivação/ não regulação é um estado no qual falta ao sujeito a intenção para agir (Ryan & Deci, 2000), caracterizando-se pela desvalorização da actividade, do sentimento de falta de competência para realizá-la, ou pela crença de que a actividade não trará os resultados desejados (Cavenaghi, 2009), encontrando-se associada aos níveis desempenho mais baixos. A forma menos autónoma de motivação extrínseca é a regulação extrínseca, através da qual o sujeito apenas age de modo a evitar a punição ou obter a recompensa, dado que o valor do comportamento não foi internalizado (Ryan, & Deci, 2000). A regulação introjectada diz respeito a uma contingência parcialmente internalizada, para evitar a vergonha e sentimentos de culpa ou para ganhar auto-estima e orgulho em si (Ryan, & Deci, 2000). Esta pressão intrapessoal poderá conduzir à baixa persistência no âmbito da persecução da tarefa (Pelletier, Fortier, Vallerand, & Brière, 2001). A terceira forma de motivação extrínseca, à semelhança da anterior, envolve o comportamento regulado por forças intrapsíquicas, traduz-se na regulação identificada. O sujeito envolve-se na atividade, percebendo e abraçando a sua significância e valor pessoal, experienciando um sentimento de liberdade ao executá-la. Nesta forma de motivação extrínseca, o comportamento encontra-se praticamente, internalizado. Para que se verifique a completa internalização tem que ocorrer a assimilação dos valores e objectivos já identificados bem como o alinhamento destes com outros aspectos do *self*, o que implica esforço, reflexão e auto-consciência. Este processo só ocorre na regulação integrada. A motivação extrínseca pode ser experienciada como autónoma desde que o sujeito a encare como significativa em termos do valor que reflecta em termos

pessoais e se sinta como dono do seu próprio comportamento (Vansteenkiste, Niemec, & Soenens, 2010). Enfatiza-se, assim, o valor do papel da motivação extrínseca enquanto regulador da responsabilidade social. Esta conceptualização mais aprofundada na qual se diferencia a motivação extrínseca atendendo aos vários graus de autonomia relativa (Ryan & Deci, 2000), altera a preocupação em torno da motivação intrínseca ou extrínseca para a motivação autónoma ou controlada.

A motivação para a aprendizagem e o desempenho académico

As investigações realizadas no âmbito da motivação intrínseca tem demonstrado a sua associação a melhores resultados de aprendizagem, quando comparada à motivação extrínseca (Gottfried, 1985; Boruchovitch et al., 2010). A motivação extrínseca, correlaciona-se de forma significativa e negativa com o desempenho escolar (Lepper, Corpus e Iyenger, 2005). Os resultados obtidos por Manzini (2006) apontam para a existência de correlações significativas e positivas entre a motivação intrínseca e desempenho escolar dos discentes. Constatou ainda que a motivação extrínseca se correlaciona negativamente com o desempenho académico. Autores como Mizuno e colaboradores (2011) sublinham que a motivação intrínseca permite uma maior qualidade na aprendizagem, mais persistência e esforço dispendidos nas tarefas escolares, melhor adaptação dos estudantes às exigências da escola, o que conduzirá a que alunos que apresentem uma motivação para a aprendizagem mais intrínseca obtenham melhores resultados escolares. Alunos intrinsecamente motivados acreditam mais nas suas capacidades para ultrapassar determinados obstáculos com que se vão confrontando na vida escolar e cumprir com sucesso as actividades relacionadas com a escola (Radovan, 2011).

A motivação para a aprendizagem e as auto representações: o papel do auto conceito académico e da auto estima

Algumas pesquisas têm-se centrado nas relações estabelecidas entre as crenças dos estudantes sobre as suas capacidades académicas, a sua auto estima e outras variáveis consideradas relevantes para a aprendizagem, como a motivação. Os estudos de Marsh (2005; 2007) indicam que a motivação autónoma para a aprendizagem medeia a contribuição do auto conceito académico para o desempenho académico. Também, Zimmerman (2000) enfatiza a importância do auto conceito académico na motivação para a aprendizagem. O estudo de Lau e Chan (2001) alerta para o facto do auto conceito académico ter repercussões ao nível das expectativas de sucesso, que influenciará, por sua vez, a motivação. A motivação para a aprendizagem e o auto conceito académico surgem, assim, na literatura, como relacionados e a influenciarem-se mutuamente. Alguns enfatizam o papel relevante da competência percebida para a motivação intrínseca (Harackiewicz et al., 1998) enquanto outros sublinham que os alunos mais motivados tendem a desenvolver maiores expectativas de sucesso e auto confiança.

Motivação para a aprendizagem e género

A variável género tem sido encontrada, de forma recorrente na literatura como tendo influência nas diferenças ao nível da motivação e da regulação para a aprendizagem. Alguns estudos apontam para o facto de as raparigas serem mais motivadas intrinsecamente do que os rapazes. Outros, apresentam dados que sustentam a hipótese inversa. Um estudo realizado por Zimmermann e Martinex-Pons (1990) evidencia que as raparigas demonstram mais interesse e valorizam mais as aprendizagens do que os rapazes. Os resultados obtidos por Vallerand e Bissonnette

(1992), apontam para que as raparigas sejam mais motivadas intrinsecamente do que os rapazes, que evidenciam uma motivação mais extrínseca. Assim, de acordo com estes autores, as raparigas terão mais tendência para persistir nas actividades e para revelar mais interesse na sua realização. De acordo com Wolters (1999), as raparigas encontram-se mais motivadas intrinsecamente para as atividades escolares do que os rapazes sendo mais autónomas e apresentando estratégias de aprendizagem mais auto-reguladas. Os resultados obtidos por Rosário, Almeida e Oliveira (2000) apontam para que os rapazes dediquem menos tempo ao estudo, manifestando um perfil estratégico menos auto-regulado. As raparigas surgem, assim, como mais motivadas intrinsecamente, comparativamente aos rapazes (Lightbody, Siann, Stocks & Walsh, 1996; Tang & Neber, 2008).

O desenvolvimento da motivação para a aprendizagem: relação estabelecida entre a motivação para a aprendizagem e o ano de escolaridade

São vários os investigadores do panorama nacional e internacional que têm constatado que a motivação e o interesse para a aprendizagem se altera à medida que os anos de escolaridade progridem, verificando-se uma tendência para o seu decréscimo (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005). A motivação intrínseca predomina no início da escolaridade sendo gradualmente substituída pela motivação extrínseca, passando a orientação para os objetivos a ser regulada pelo contexto situacional e não pelo prazer e interesse que as atividades académica, *per si*, possam proporcionar (Harter, 1992; Stipek, 1998). Entre o 3º e o 9º ano de escolaridade a orientação motivacional dos alunos vai sofrendo mudanças progressivas. Devido ao avanço do ano de escolaridade, a curiosidade não se constitui como o factor que os motiva para as aprendizagens, revelando um menor interesse pelas atividades que exigem maior desafio intelectual e mestria (Harter,

1992). Sublinha-se ainda que a alteração da percepção dos alunos sobre o ambiente escolar, que passa progressivamente a ser associado a um espaço cada vez mais impessoal, avaliativo e competitivo influencia a valorização do processo de aprendizagem, uma vez que a preocupação se centra essencialmente nos resultados alcançados (Eccles, Midgley & Adler, 1984).

Na presente investigação tivemos como objetivos analisar a relação entre a regulação/motivação para a aprendizagem e o autoconceito académico. Quisemos ainda analisar o efeito das variáveis ano escolar, desempenho académico e género na regulação/motivação para a aprendizagem.

Método

Participantes

Neste trabalho participaram 454 estudantes do 3º ciclo de escolaridade que frequentavam escolas do distrito de Lisboa. Destes 201 eram raparigas e 253 rapazes. Dos 3 anos de escolaridade, 155 frequentavam o 7º ano, 162 o 8º ano de escolaridade e 137 o 9º ano. Do total dos participantes 87 já tinham reprovado pelo menos um ano e 258 nunca tinham reprovado.

Instrumentos

Escala de autorregulação académica "Porque é que eu faço as coisas?":

Esta escala foi traduzida do questionário de auto-regulação académica – SRQ-A, de Ryan e Connel (1989) e tem como objectivo descrever as razões pelas quais as crianças e/ou os adolescentes fazem os seus trabalhos escolares. O instrumento é constituído por 32 itens que remetem para 4 dimensões: regulação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada e regulação externa. A

escala de resposta do instrumento é de tipo likert de 4 pontos. As opções de resposta variam de “*concordo totalmente*” que corresponde a 4 pontos a “*discordo totalmente*” que corresponde a 1 ponto. A análise da escala pode ser feita pela média de cada dimensão (de 1 a 4) ou através da obtenção de um Índice de Autonomia Relativa (RAI) a partir da seguinte fórmula: $2 \times \text{Total Intrínseca} + \text{Total Identificada} - \text{Total Introjetada} - 2 \times \text{Externa}$. Quanto mais negativo for o valor obtido através da fórmula, mais externa ou seja, controlada, é a regulação para a aprendizagem. Quanto mais positivo for o valor obtido mais intrínseca é a regulação refletindo, assim, maior autonomia.

No sentido de avaliar as propriedades psicométricas deste instrumento fez-se uma análise fatorial ao conjunto dos 32 itens, que reenviavam para 4 diferentes dimensões teóricas iniciais da motivação, cada uma com 8 itens: regulação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada e regulação externa. A análise fatorial com rotação Varimax efetuada sobre estes 32 itens conduziu à eliminação de 8 itens que se diferenciavam da estrutura fatorial básica encontrada. A versão final ficou então constituída por 24 itens, distribuídos pelas 4 dimensões. Verificou-se uma estrutura fatorial muito clara, revelando que os itens referentes a cada uma das dimensões estão enquadrados no seu próprio fator. A escala ficou assim estruturada: 8 itens para a dimensão Identificada; 7 itens para a dimensão Intrínseca; 5 itens para a dimensão Introjetada e 4 itens para a dimensão Externa.

De modo a verificar a coerência dos itens dentro de cada uma das dimensões, procedemos ao cálculo da consistência interna para cada uma delas. Os índices de consistência interna foram obtidos através do cálculo do alfa de Cronbach.

Tabela1 - Coeficientes de consistência interna para as 4 dimensões da escala da regulação/motivação

	Identificada	Intrínseca	Introjetada	Externa
Alfa de Cronbach	.88	.87	.81	.68

Relativamente à consistência interna as diferentes dimensões apresentam pouca variabilidade nos valores de Alfa de Cronbach. Podemos observar que três das dimensões têm índices de consistência superiores a .80 e apenas uma tem .68 (Externa). Considerando que índices iguais ou superiores a .70, indicam uma boa consistência interna (Baker & Wigfield, 1999), os resultados por nós obtidos para o total da nossa amostra e nas 4 dimensões, são bastante bons.

Escala de autoconceito e auto-estima

A escala de autoconceito e auto-estima (Peixoto & Almeida, 1999) é constituída por 10 sub-escalas. Nove das sub-escalas pretendem avaliar as auto-percepções em domínios específicos de competência (Competência Académica, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atracção Romântica, Comportamento, Amizades Íntimas, Competência Matemática e Competência a Língua Materna). A décima é responsável pela avaliação da Auto-Estima. Esta última sub-escala considera a auto-estima como resultando de uma avaliação global que o sujeito efectua sobre si próprio, expressando os sentimentos de valor pessoal. Para a realização do presente estudo, apenas recorreremos às sub-escalas relativas ao Autoconceito Académico: competência escolar, competência matemática e competência à língua materna e ainda à escala de auto-estima. A versão da escala de auto-conceito e auto-estima utilizada no presente estudo ficou composta por 23 itens. Em cada item é descrito determinado tipo de jovem, sendo

que o respondente deve assinalar a opção que considerar melhor se adequar a si. A escala comporta 4 pontos, variando entre “Completamente diferente de mim” e “Exactamente como eu”. Cada item é cotado de 1 (baixa competência percebida) a 4 (alta competência percebida). A média é calculada para cada dimensão da escala.

A análise fatorial à subescala do Autoconceito Académico levou-nos a retirar todos os itens da dimensão competência escolar, ficando esta apenas constituída pelos itens das dimensões da competência a matemática e a língua materna. A consistência interna das medidas utilizadas variou, entre .73 e .83 como se pode ver na Tabela 2.

Tabela 2 - Valores do Alfa de Cronbach obtidos nas 4 dimensões

Dimensões	Alfa	Itens
AC Língua Materna	.73	7
AC Matemática	.83	5
AC Académico	.75	12
Autoestima	.78	6

Os valores obtidos indicam uma boa consistência interna para as dimensões do autoconceito em separado, para o autoconceito académico e para a autoestima.

O *Desempenho Académico* foi avaliado a partir do número de reprovações dos alunos. Formaram-se dois grupos: Um grupo de alunos que nunca tinham reprovado e um segundo grupo composto por alunos que já tinham reprovado pelo menos uma vez.

Procedimento

O primeiro passo passou pelo pedido de autorização relativo à recolha de dados junto da Comissão de Protecção de Dados, das Direcções dos Agrupamentos de Escolas envolvidos e dos encarregados de educação dos alunos.

A recolha dos mesmos foi realizada em ambiente de sala de aula e de forma coletiva. As instruções foram lidas em voz alta antes do início da aplicação, sendo dada a oportunidade para o esclarecimento de dúvidas. Os testes foram aplicados num único momento, em contexto de sala de aula e de forma coletiva.

Resultados

Foi nosso 1º objetivo perceber a relação existente entre o auto conceito académico e a motivação para a aprendizagem.

Tabela 3 - *Correlações entre autoconceito e autoestima e regulação / motivação*

	AC Matemática	AC Língua Materna	AC Académico	Autoestima
Intrínseca	,193**	,125**	,215**	,039
Identificada	,107*	,188**	,183**	,158**
Introjetada	,027	,046	,045	-,021
Externa	-,151**	-,059	-,147**	-,096*
RAI	,221**	,142**	,245**	,128**

A partir da Tabela 3 é possível observar que existe uma relação positiva e significativa a existência de correlações positivas, significativas moderadas entre o autoconceito e o índice de autonomia. Constatam-se ainda correlações negativas, significativas embora baixas entre o autoconceito académico, a autoestima e a regulação externa. Estes resultados permitem-nos afirmar que quanto mais autónomo se revela a motivação mais elevada é a autoestima e o autoconceito académico e vice-versa.

Tivemos ainda como segundo objetivo perceber de que forma as variáveis género, ano de escolaridade e desempenho académico se relacionam com a regulação/motivação para a aprendizagem. Para analisar estes efeitos utilizou-se o teste estatístico MANOVA. Os resultados obtidos revelaram um efeito significativo do

gênero, (*Pillai's Trace*= 0.054; $F(4,439)=3,31$; $p<0.001$) do ano de escolaridade (*Pillai's Trace*= 0.082; $F(8,880)= 4,70$; $p<0.001$) e para o desempenho académico (*Pillai's Trace*= 0.065; $F(4,439)=7,59$; $p<0.001$).

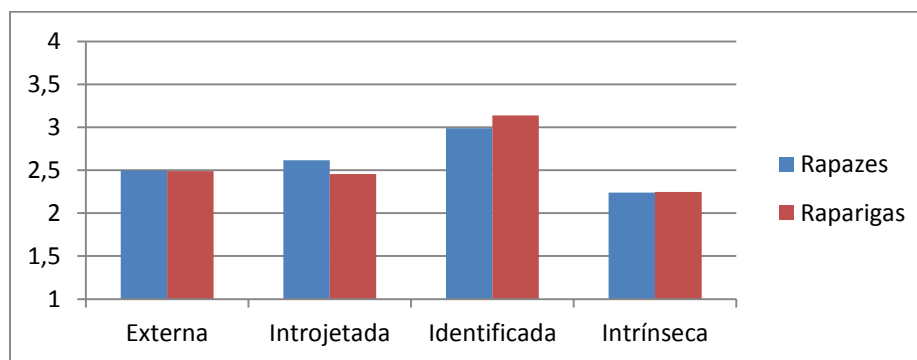


Figura 1. Médias nas diferentes dimensões da regulação/motivação em função do género

A partir da análise dos dados foi possível verificar que ao nível do género existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas nas dimensões Identificada $F(1,442)= 7,41$; $p=0.07$ e Introjetada $F(1,442)= 7,58$; $p=0.06$. Tal como se pode ver no Figura 1 são os rapazes que apresentam valores mais elevados do que as raparigas na dimensão Introjetada verificando-se o contrário na dimensão Identificada.

Em termos de RAI não existem diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes, embora os rapazes apresentem valores negativos ($RAI=-,142$) e as raparigas valores positivos ($RAI= ,185$), logo uma tendência para que estas apresentem uma motivação mais autónoma.

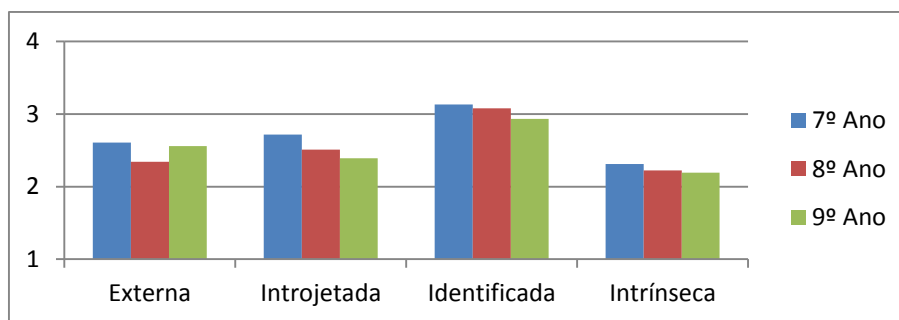


Figura 2. Médias nas diferentes dimensões da regulação/motivação em função do ano de escolaridade

Na Figura 2 constata-se que os valores mais elevados para os 3 anos de escolaridade se situam na Regulação Identificada, a forma mais autónoma da motivação extrínseca medida por este instrumento. Os valores mais baixos verificam-se na regulação intrínseca. Os resultados obtidos na MANOVA permitem-nos afirmar que existe um efeito da variável ano de escolaridade ao nível das dimensões mais extrínsecas ou seja na Dimensão Externa entre o 7º e o 8º; o 8º e o 9º e entre o 7º e o 9º ano de escolaridade. Os alunos do 8º ano são os que apresentam valores mais baixos seguidos dos alunos do 9º e são os do 7º ano que apresentam valores extrínsecos mais elevados. Na dimensão Introjetada constatarem-se diferenças significativas entre o 7º e o 8º ano e entre o 7º e o 9º ano. É possível observar um decréscimo da regulação introjetada com o aumento do ano de escolaridade. Em termos de RAI não se observaram diferenças significativas entre os grupos, no entanto os alunos do 7ºano ($RAI = -.1754$) e os do 9º ano ($RAI = -.1843$) apresentam valores negativos e os do 8º ano revelam uma média positiva ($RAI = .3322$) logo uma motivação mais autónoma do que os seus colegas.

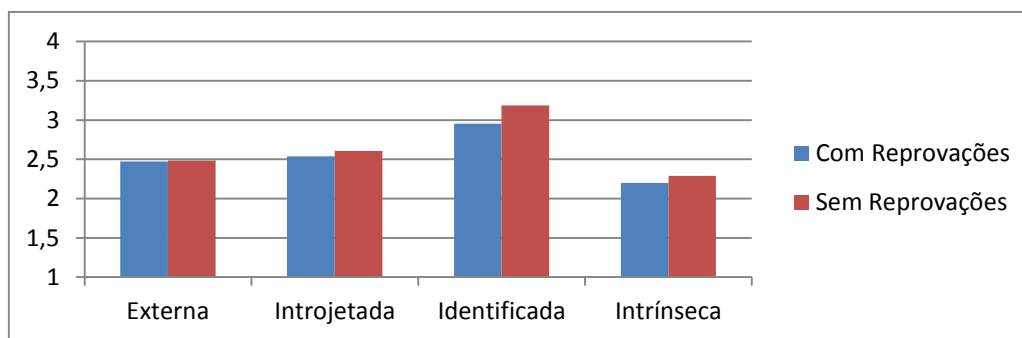


Figura 3. Médias nas diferentes dimensões da regulação/motivação em função do desempenho académico

A Figura 3 apresenta-nos as médias dos dois grupos de alunos (com e sem reprovações) nas diferentes dimensões da regulação/motivação. Constata-se que os valores mais elevados se centram na dimensão Identificada onde verificaram diferenças, em termos estatísticos, significativas $F(1,442) = 26,63$; $p \leq 0.001$. Os estudantes sem reprovações apresentam valores médios superiores aos dos seus colegas com reprovações nesta dimensão. Quando comparamos o RAI dos 2 grupos de alunos consta-se que os estudantes sem reprovações obtiveram $RAI = 1,1865$ e os alunos com reprovações $RAI = -1,1285$. Existem diferenças significativas entre estes dois grupos de alunos $F(1,442) = 4,351$; $p = .038$. Estes valores permitem-nos afirmar que os alunos sem reprovações apresentam uma motivação mais autónoma do que os alunos que já tiveram no seu percurso académico pelo menos uma reprovação.

Discussão

Este estudo revela alguns resultados importantes. Primeiramente, os resultados obtidos relativamente à relação positiva e significativa entre o autoconceito académico e a motivação para a aprendizagem espelham o que a literatura da especialidade refere acerca da associação entre as duas variáveis (Marsh, 2007;

Zimmerman, 2000; Lau & Chan, 2001). Na realidade os estudantes que se percecionam como mais competentes em termos académicos são os que apresentam uma motivação mais autónoma. São estes estudantes que têm mais crenças de sucesso que têm mais prazer nas aprendizagens, que são mais curiosos em relação ao conhecimento

As variáveis género, ano de escolaridade e desempenho académico revelaram um efeito significativo na regulação/motivação para a aprendizagem. A partir da análise dos dados foi possível verificar que ao nível do género existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas nas dimensões Identificada e Introjetada. Os rapazes apresentam valores mais elevados do que as raparigas na dimensão Introjetada (mais externa) verificando-se o contrário na dimensão Identificada (mais intrínseca). Estes dados corroboram os resultados provenientes da investigação prévia que refere que as raparigas apresentam níveis mais elevados de motivação intrínseca do que os rapazes (Zimmerman & Martinex-Pon, 1990; Vallerand & Bissonnette, 1992; Wolters, 1999; Lightbody, Siann, Stocks & Walsh, 1996; Tang & Neber, 2008). Estes autores referem que os rapazes apresentam uma orientação motivacional mais extrínseca, são muito competitivos e apresentam muitas razões sociais para realizarem as tarefas. Pelo contrário, as raparigas tendem a ser mais persistentes e curiosas no que se refere às atividades escolares. No que concerne ao ano de escolaridade, as médias obtidas relativamente às diferentes dimensões da regulação/motivação revelam que os valores mais elevados para os 3 anos de escolaridade se situam na regulação Identificada, a forma mais autónoma de motivação extrínseca medida pelo instrumento utilizado. Os valores mais baixos verificam-se na regulação intrínseca. Através de uma intervenção adequada será possível que os alunos atinjam o nível de motivação intrínseca,

assimilando os valores e objetivos já identificados bem como o alinhamento destes com outros aspectos do *self*, o que implica esforço, reflexão e autoconsciência (Vansteenkiste, Niemec, & Soenens, 2010). Constatou-se um decréscimo da motivação nestas duas dimensões com o aumento do ano de escolaridade. Estes resultados podem ser explicados pela pressão sentida por estes alunos em termos de avaliação. Os exames passam a ser a preocupação maior dos alunos mais velhos. Estes envolvem-se nas tarefas pela relevância da avaliação e acabam por desvalorizar o processo de aprendizagem, *per se* (Eccles, Midgley & Adler, 1984).

Relativamente ao desempenho académico dos alunos verifica-se que os alunos sem reprovações apresentam uma motivação mais autónoma do que os seus colegas que já reprovaram.

Os dados obtidos levam-nos a afirmar que os alunos com uma motivação mais autónoma que estabelecem objetivos pessoais para a sua vida desenvolvem autodeterminação para perseguir os próprios objetivos por vontade própria desenvolvem mais crenças de sucesso e apresentam melhor desempenho académico (Deci & Ryan, 2000). Torna-se assim necessário o desenvolvimento de contextos de aprendizagem que promovam a autonomia dos alunos, contextos com baixo nível de controlo, nomeadamente ao nível das recompensas e dos castigos; e que possibilitem, por parte do professor, a compreensão dos sentimentos da criança quando esta está a realizar uma tarefa difícil.

Referências

- Assor, A., Vansteenkiste, M., & Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101, 482-497.
- Boruchovitch, E., Bzuneck, A., & Guimarães, R. (2010). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cavenaghi, A. (2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, 14, 248-261.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185. doi: [10.1037/a0012801](https://doi.org/10.1037/a0012801)
- Eccles, J., Midgley, C., & Adler, T. (1984). Grade-related changes in the school environment: effects on achievement motivation. In J. Nicholls & M. Maehr, *Advances in Motivation*, vol. 3 (pp.289-330). London: Jai Press Inc. Consultado através de <http://rcgd.isr.umich.edu/garp/artcles/eccles84e.pdf>.
- Gottfried, A. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior highschool students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., & Elliot, A.J. (1998). Rethinking achievement goals: when are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 31, 1-21.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect and motivation orientation within the classroom: process and patterns of change. In A.K. Boggiano & T.S. Pittman (Ed.), *Achievement and Motivation: A Social Development Perspective*. (pp. 77-114). Cambridge: Cambridge University Press
- Lau, K.L., & Chan, D.W. (2001). Motivational characteristics of under-achievers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 21, 417-430.
- Lepper, M., Corpus, J., & Iyenger, S. (2005). Intrinsic and extrinsic orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.
- Lightbody, P., Siann, G., Stocks, R., & Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: The role of gender. *Educational Studies*, 22, 13-25.
- Manzini, C. (2006). *Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico*. Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Educação: Campinas.
- Marsh, H. W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester, UK: British Psychological Society.
- Marsh, H.W., & O'Neill, R. (2005). Self-Description Questionnaire III: The construct validity of multi-dimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 2, 153-174.
- Mizuno, K., Tanaka, M., Fukuda, S., Imai-Matsumura, K., & Watanabe, Y. (2011). Relationship between cognitive function and prevalence of decrease in intrinsic academic motivation in adolescents. *Behavioral and Brain Functions* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Peixoto, F.; E. Almeida; L. (1999). Escala de autoconceito e autoestima. In A.P. Soares; S. Araújo, & S. Caires (Eds.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, (pp. 32-640). Braga: APPOINT.
- Pelletier, L. G., Fortier, M., Vallerand, R. J., & Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279–306.
- Radovan, M. (2011). The Relation Between Distance Students' Motivation, Their Use Of Learning Strategies, and Academic Success. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10, 216-222.
- Rosário, P., Almeida, L., & Oliveira, D. (2000). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: Uma investigação no Ensino Secundário. *Teoria, Investigação e Prática*, 5, 197-213.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749– 761.
- Tang, N., & Neber, H. (2008). Motivation and self-regulated science learning in high-achieving students: differences related to nation, gender, and grade-level. *High Ability Studies*, 19, 103–116.

- Vallerand, R., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49, 257-262. doi: [10.1037/a0012804](https://doi.org/10.1037/a0012804)
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, v. 16A—*The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 105-165). London: Emerald Group Publishing Limited.
- Wolters, A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11, 218-299.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation*. New York (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to SE and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

RELAÇÃO ENTRE A PERCEÇÃO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL E A REGULAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM ALUNOS DO 5º E 6º ANOS DE ESCOLARIDADE

Joana Sofia Ferreira Dias Pereira, ISPA – Instituto Universitário, joanasp1991@gmail.com

Vera Monteiro, ISPA – Instituto Universitário / CIE-ISPA, veram@ispa.pt

Resumo: De modo a analisar as relações existentes entre a percepção que os alunos têm do envolvimento parental na escolaridade e a sua regulação para a aprendizagem, foi realizado um estudo quantitativo de carácter correlacional e comparativo, onde participaram 218 estudantes do 5º e 6º anos de escolaridade de uma escola pertencente a um agrupamento de escolas em Setúbal. Foram utilizados três instrumentos. Um avalia a percepção do envolvimento parental “Os meus pais e a minha escolaridade”, o outro avalia a percepção dos “Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade”, e por último, um questionário que avalia a regulação dos alunos para a aprendizagem “Porque é que faço as coisas?”.

Os dados evidenciaram a existência de diferenças significativas na relação entre a percepção do envolvimento parental e a regulação para a aprendizagem. Alunos com maior percepção de envolvimento parental apresentam maiores níveis de regulação intrínseca. Nas relações existentes entre a percepção do envolvimento parental e o desempenho académico (número de reprovações) verificou-se também a existência de diferenças significativas. Quanto maior o número de reprovações, menor a percepção do envolvimento parental. Quanto às relações entre a regulação para a aprendizagem e o desempenho académico também existem diferenças significativas. Quanto maior o número de reprovações, menos intrínseca é a regulação.

Palavras-Chave: Percepção de envolvimento parental, Regulação para a aprendizagem, Autonomia, Controlo.

Introdução

A família e a escola são as entidades sociais primordiais nas quais as crianças se incluem, e nas quais se constroem os processos da sua socialização. A relação entre a escola e a família depara-se com vários desafios relacionados com o papel e responsabilidades que cada instituição tem na formação integral das crianças. Foi com o desenvolvimento desta relação que surgiu o conceito de envolvimento parental, que consiste na participação dos pais em várias atividades relacionadas

com a educação dos seus filhos e em interação com a escola (Rocha, 2006). Os resultados de vários estudos verificaram que existe uma maior eficácia no processo escolar, quando a família está ativamente envolvida (e.g. Fan & Williams, 2010). Referindo as investigações que relacionam o envolvimento parental com a motivação dos estudantes, verifica-se que existe uma relação entre diversas vertentes do envolvimento dos pais (e.g. comunicação com a escola) com a motivação intrínseca (Fan & Williams, 2010; Ginsburg & Bronstein, 1993; Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999; Urdan, Solek & Schoenfelder, 2007).

Envolvimento parental

De acordo com diversos autores, o envolvimento parental não pode ser descrito através de uma definição universal, mas tem sido traduzido na literatura através de distintos modos: comportamentos, atitudes, valores, crenças, sentimentos ou aspirações dos pais, em relação à escolaridade dos filhos (Desimone, 1999; Epstein, 1995; Fan & Williams, 2010; Grolnick & Slowiaczek, 1994). Na literatura são apontados vários modelos que explicam porque é que os pais se envolvem na educação dos filhos, nomeadamente o modelo de Hoover-Dempsey, Walker e Sandler. Estes autores referem 5 níveis de razões. O nível 1 refere quatro razões para os pais se envolverem na educação dos seus filhos. A primeira razão é designada como “construção do papel parental para o envolvimento” (os pais acreditam que devem ser envolvidos) (Hoover-Dempsey et al., 2005). A segunda razão refere-se à eficácia dos pais para ajudar a criança a aprender (os pais acreditam que o seu envolvimento vai fazer a diferença). Na terceira razão existe uma perceção dos pais de convites para se envolverem e participarem na escola (os pais acreditam que a escola quer o seu envolvimento). Na quarta e última razão, os pais têm uma perceção e acreditam que também os seus filhos querem ou precisam do seu

envolvimento. O nível 2 é descrito pelas formas mais apreciadas em que o envolvimento se desenvolve, e que vai ser definido pelo local em que ocorre, nomeadamente em casa ou na escola. No nível 3 estão explícitos os mecanismos pelos quais os pais podem influenciar a escolaridade dos filhos. A modelagem, em que os pais podem influenciar positivamente os resultados escolares dos filhos, modelando os comportamentos e atitudes relacionados com a escola. O reforço é fundamental, pois ajuda a manter os comportamentos e atitudes das crianças centradas no seu desempenho académico, e consecutivamente no seu sucesso escolar. A instrução tem como principal objetivo apoiar diferentes resultados de aprendizagem. De acordo com o nível 4 existem dois fatores mediadores do efeito do envolvimento parental nos resultados escolares dos estudantes. Estes fatores contêm, a idade da criança, e o ajuste entre as ações dos pais e as expectativas da escola. Referindo o nível 5, este está relacionado com os resultados escolares obtidos pelos estudantes. Os resultados indicam que existem fatores externos que promovem a aprendizagem dos alunos e o seu sucesso escolar (Hoover-Dempsey et al., 2001).

Envolvimento parental e desempenho académico e motivação para a aprendizagem

Na revisão de literatura efetuada existem vários estudos (Deslandes, Potvin & Leclerc, 2000; Wentzel, 1998) que demonstram que o comportamento e as práticas parentais promovem o desenvolvimento da autonomia dos filhos para as tarefas escolares, e por sua vez o desempenho académico

Em contextos educativos, a motivação alcança significados e importância característicos, influenciando tanto a aprendizagem como o desenvolvimento dos

alunos, e afetando o investimento ou desinvestimento dos mesmos no processo de ensino/aprendizagem (Lemos, Soares & Almeida, 2000, cit in Ricardo et al., 2012).

De acordo com a Teoria da Auto-Determinação (TAD) existem dois conceitos: a regulação autónoma e a regulação controlada (Deci & Ryan, 1987; Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2008; Lens et al., 2006). Quando as pessoas são motivadas de modo autónomo, experienciam vontade e independência nas suas ações. Por outro lado, uma motivação controlada consiste numa regulação externa, em que o comportamento é função de contingências externas de recompensa ou punição. Deci e Ryan (2000) propõem então a existência de um continuum de autodeterminação que é organizado por diferentes tipos de motivação, tendo início na amotivação, passando por quatro tipos de motivação extrínseca (regulação externa, introjetada, identifica e integrada), e chegando à motivação intrínseca. Este *continuum* pressupõe que quando os motivos para um determinado comportamento são completamente internalizados, o sujeito é autodeterminado (Grolnick, Kurowski, Dunlap & Hevey, 2000). Entendem-se como ações autodeterminadas, aquelas que são voluntárias e realizadas por vontade própria, opostamente às que são controladas, que são resultado das pressões decorrentes de forças interpessoais ou intrapsíquicas. Assim a regulação do comportamento altera-se numa extensão que vai do controlo até à autonomia. A regulação externa acontece quando o comportamento é regulado por recompensas materiais ou receio de consequências negativas (Balbinotti, Barbosa, Balbinotti & Saldanha, 2011). Relativamente à regulação introjetada, envolve a ação por uma regulação internalizada, mas que não é pessoalmente aceite (Cavenaghi, 2009). De acordo com a regulação identificada, o sujeito realiza uma determinada tarefa, mesmo que não tenha interesse por essa mesma tarefa, não tendo oportunidade de

escolha (Balbinotti et al., 2011). Na regulação integrada (tipo mais autodeterminado de motivação extrínseca), a pessoa internalizou totalmente os regulamentos externos, que passaram a fazer parte do seu *self*, bem como outros valores pessoais (Ryan & Deci, 2000). Uma regulação intrínseca refere-se ao tipo de motivação inata e instintiva em que o indivíduo faz algo pelo interesse e gosto que essa ação lhe proporciona (Ryan, 1995). Um comportamento controlado tem uma percepção de locus de causalidade externo (as pessoas sentem-se externamente comandadas, como se fossem “marionetas”), enquanto um comportamento autónomo tem um locus de causalidade interno (as ações são internamente conduzidas pelo próprio) (Grolnick et al., 2000; Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Assim, a literatura nesta área temática (Corno, 1989; Murray, 2000; Pintrich & Garcia, 1994; Zimmerman, 2000a; Zimmerman & Shunk, 1989) tem evidenciado que os estudantes que conseguem autorregular aspetos cognitivos, motivacionais e comportamentais do seu funcionamento académico, são mais eficazes, comparativamente aos que não conseguem.

Objetivos

Este estudo teve o propósito de analisar as relações existentes entre a percepção que os alunos tinham do envolvimento parental na sua escolaridade e a sua regulação para a aprendizagem. Pretende-se relacionar estes dois constructos e verificar em que medida os resultados diferem em função do desempenho académico.

Método

Participantes

No total, os participantes deste estudo foram 218 alunos que frequentavam 10 turmas, do 5º e 6º anos do 2º ciclo. A amostra estava distribuída da seguinte forma: 111 (50,9%) alunos frequentavam o 5º ano e os restantes 107 (49,1%) alunos o 6º ano, sendo que 87 (39,9%) estudantes pertenciam ao género feminino e 131 (60,1%) ao género masculino. Relativamente ao desempenho académico os alunos estavam distribuídos do seguinte modo: 167 (76,6%) nunca tinham tido reprovações e 51 (23,4%) já tinham tido uma ou mais reprovações.

Instrumentos e Procedimentos

Para a recolha de dados, foram utilizados três instrumentos, sendo estes os seguintes: uma escala que permite avaliar a percepção de práticas de envolvimento parental na escolaridade – “Os meus pais e a minha escolaridade”, bem como uma escala que permite avaliar a percepção dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade – “Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade”, e uma escala que permite avaliar a regulação académica dos alunos – “Porque é que faço as coisas?”.

A escala “Os meus pais e a minha escolaridade” teve por base uma outra escala de práticas de envolvimento parental na escolaridade dos filhos, construída por Pedro (2010), tendo como objetivo obter uma medida que permitisse avaliar a percepção das práticas de envolvimento parental na escolaridade dos filhos, em crianças do 2º e 3º ciclo. Pelo facto da escala original ter sido construída para conhecer a opinião de um grupo de pais e mães portugueses sobre a sua experiência com a escolaridade dos seus filhos, os itens foram alterados, de forma a perceber-se quais seriam as percepções dos filhos acerca do envolvimento parental.

De seguida, o questionário utilizado foi validado pela elaboração prévia de uma primeira versão, a um pequeno grupo de alunos, caso fosse então necessária a correção de alguns aspetos de forma e conteúdo. A dimensão da mediação cultural da escala de Pedro (2010) foi eliminada, pois o nosso objetivo prendia-se em focar práticas ligadas à escola. Esta escala apresenta uma estrutura multidimensional com 26 itens que remetem para 3 dimensões: apoio às tarefas escolares, comunicação sobre a escolaridade e, participação escolar e extraescolar. Na dimensão *Apoio às tarefas escolares*, os itens remetem para o apoio que os pais dão ao nível das tarefas escolares. Relativamente à segunda dimensão *Comunicação sobre a escolaridade*, os itens reenviam para as conversas dos pais sobre a escolaridade. Na terceira dimensão *Participação escolar e extraescolar*, os itens referem a participação dos pais em iniciativas que ocorrem na escola e na comunidade.

Foi criada uma escala intitulada "*Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental*", com o objetivo de perceber se os alunos se sentem bem com o envolvimento dos pais. Esta escala tem na totalidade 4 itens. Os itens remetem para os sentimentos dos alunos, relativamente ao envolvimento dos pais na sua vida escolar. A escala de resposta destes instrumentos é do tipo likert de 6 pontos, em que são enunciadas afirmações sobre o envolvimento dos pais na escolaridade, bem como acerca dos sentimentos/atitudes dos filhos em relação ao envolvimento dos seus pais. O objetivo é que os alunos posicionem a sua resposta perante a perceção e os sentimentos/atitudes que têm sobre a frequência deste envolvimento, variando de "*sempre*" (6 pontos) a "*nunca*" (1 ponto). Pelo facto de os itens estarem sempre formulados pela positiva, a cotação é sempre feita deste modo. A média das pontuações obtidas em cada item vai então expressar o nível

de percepção de práticas de envolvimento parental na escolaridade e o nível de percepção dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental. Desta forma, uma pontuação mais alta (mais próxima de 6) sugere que existe uma maior percepção de envolvimento parental, e dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental, sendo que uma pontuação mais baixa (mais próxima de 1) significa que existe uma menor percepção de envolvimento parental, e dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental. A escala "Os meus pais e a minha escolaridade" permite que haja uma interpretação do total de percepção de práticas de envolvimento parental na escolaridade, como também de cada dimensão individualmente. Para averiguar a estrutura desta escala, realizou-se uma análise fatorial exploratória dos 26 itens que constituem a escala e que remetem para 3 dimensões. Após a realização de várias análises fatoriais exploratórias sobre a matriz das correlações, com extração de fatores pelo método das componentes principais, seguida de uma Rotação Varimax na solução final, foram retidos 3 fatores (correspondentes às 3 dimensões da escala), que explicam cerca de 56,2% da variabilidade total. Verificou-se em seguida a coerência dos itens dentro de cada uma das dimensões, e como tal procedeu-se à análise da sua fidelidade, a partir do cálculo de consistência interna de cada dimensão, através do *alfa de Cronbach*. Na presente versão, os *alfas* são classificados como moderados a elevados. Na dimensão "apoio às tarefas escolares", o valor do *alfa* é .87; na dimensão "comunicação sobre a escolaridade", o valor do *alfa* é .76; na dimensão "participação escolar e extraescolar", o valor do *alfa* é .84; e na escala geral o valor do *alfa* é .91. A escala ficou assim constituída por 20 itens distribuídos pelas 3 dimensões: 6 itens na dimensão Comunicação, 8 na dimensão Apoio às Tarefas Escolares e 6 itens na dimensão Participação escolar.

Para averiguar a estrutura da escala "Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental", também se realizou uma análise fatorial exploratória dos 4 itens que constituem a escala. Observou-se que a percentagem de variância explicada é de 58,2% por um fator, sendo que esse fator único corresponde à escala "Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental". Verificou-se em seguida a coerência dos itens constatando-se um *alfa* de *Cronbach* de .74 considerado aceitável.

Quanto à escala da regulação académica dos alunos "Porque é que faço as coisas?" esta foi traduzida do questionário de autorregulação académica – SRQ-A de Ryan e Connel (1989), e tem como objetivo descrever os estilos de autorregulação académica num continuum da teoria da autodeterminação, ou seja, descrever as razões pelas quais as crianças fazem as suas tarefas escolares. Esta escala foi construída para crianças do 1º e 2º ciclo. Este instrumento possui uma estrutura multidimensional, composto por 32 itens, reenviando para 4 dimensões (regulação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada e regulação externa). Referindo a avaliação das diversas dimensões, na dimensão *Regulação intrínseca*, os itens remetem para uma regulação baseada no prazer que um determinado comportamento tem para o indivíduo. Na *Regulação identificada*, os itens reenviam para uma regulação baseada no reconhecimento da utilidade do comportamento. Esta forma de regulação faz com que a pessoa atue a partir de situações internas, tais como sentimentos de culpa, criadas quando esta decide tomar determinadas atitudes devido a situações contingenciais, pelas quais os valores associados não são os aceites pela pessoa. Relativamente à dimensão *Regulação introjetada*, os itens referem-se a uma regulação baseada nos sentimentos de culpa ou de evitamento de uma ameaça que se experienciam na

realização de um comportamento. Os comportamentos relacionados com os valores introjetados, só ocorrerão enquanto existir um controlo externo que leve o indivíduo à ação. De acordo com estes autores, as pessoas realizam as ações com a sensação de pressão, a fim de evitar a culpa ou a ansiedade, ou para alcançar uma sensação de bem-estar para o seu ego, ou ainda por orgulho. Segundo a dimensão *Regulação externa*, os itens reenviam para uma regulação que advém do exterior do indivíduo, sendo que, neste tipo de regulação, o comportamento é controlado por fatores externos específicos (e.g. obter uma recompensa ou evitar uma punição). A regulação externa acontece quando o comportamento é regulado por recompensas materiais ou receio de consequências negativas. A escala de resposta deste questionário é do tipo likert de 4 pontos. Neste instrumento são apresentadas afirmações sobre as razões pelas quais os alunos fazem as coisas. Os alunos têm então de posicionar a sua resposta face à sua identificação com cada afirmação, que varia de “*concordo totalmente*” (4 pontos) a “*discordo totalmente*” (1 ponto). A análise deste instrumento pode ser feita através da média de cada dimensão (de 1 a 4), ou obtendo um Índice de Autonomia Relativa (RAI), a partir da seguinte fórmula:

$$2 \times \text{Total Intrínseca} + \text{Total Identificada} - \text{Total Introjetada} - 2 \times \text{Externa}$$

Esta fórmula é formada pela soma ponderada das médias das variáveis que a constituem, sendo que este índice relata o nível de autonomia relativa do aluno. Desta forma, quanto mais negativo for o valor obtido, mais externa é a regulação para a aprendizagem, e por conseguinte, mais controlada. Quanto mais positivo for o valor obtido, mais intrínseca é a regulação, retratando assim uma maior autonomia do aluno. Para averiguar a estrutura desta escala, realizou-se uma análise fatorial exploratória dos 32 itens que constituem a escala original e que

remetem para 4 dimensões. Da análise fatorial com rotação Varimax resultaram 4 fatores, número de dimensões da escala original. A escala ficou assim com 21 itens. A percentagem de variância explicada é de 58,5%, pelos quatro fatores. Calculados os *alfa* de Cronbach estes podem ser classificados como moderados a elevados em todas as dimensões da escala. Na dimensão "Regulação intrínseca", o valor do *alfa* é .89; na dimensão "Regulação identificada", o valor do *alfa* é .85; na dimensão "Regulação introjetada", o valor do *alfa* é .83; na dimensão "Regulação externa", o valor do *alfa* é .76; e na Escala Geral, o valor do *alfa* é .91. É de referir que o *alfa* na escala geral é classificado como elevado. Segundo estes valores, conclui-se que o instrumento é fidedigno.

Resultados

No sentido de perceber se existia uma relação entre a regulação para a aprendizagem dos alunos e a percepção que tinham do envolvimento parental procedeu-se a uma análise correlacional destas duas variáveis.

Tabela 1

Correlações entre a percepção de envolvimento parental com a regulação para a aprendizagem

Dimensão	Intrínseca	Identificada	Introjetada	Externa	RAI
Envolvimento Parental Geral	.323**	.372**	.221*	.216**	.073
Participação	.228**	.205**	.194**	.281**	-.054
Comunicação	.259**	.368**	.196**	.069	.132
Apoio	.309**	.377**	.168*	.139*	.131

Correlação significativa $p < .05$ ** - Correlação significativa $p < .01$

Ao analisar as correlações (Tabela 1) verifica-se que as correlações positivas e significativas se estabelecem entre as dimensões da escala da percepção de envolvimento parental, bem como o envolvimento parental geral, com as

dimensões identificada e intrínseca. Também se verificam correlações significativas entre as dimensões Participação e Comunicação com a dimensão Introjetada, bem como entre a dimensão Participação com a dimensão Externa. Ainda se verifica uma correlação significativa entre o envolvimento parental geral com a dimensão Externa, e entre a dimensão Participação com a dimensão Externa. Igualmente positivas e significativas são as correlações entre o envolvimento parental geral e a dimensão Introjetada, bem como entre a dimensão Apoio e a dimensão Introjetada, e ainda entre a dimensão Apoio e a dimensão Externa. Desta análise comprova-se que as correlações positivas, significativas e moderadas se verificam entre as diferentes dimensões do envolvimento parental (Geral, Participação, Comunicação e Apoio) e as dimensões mais intrínsecas da regulação (Intrínseca e Identificada). Embora as correlações entre as dimensões da escala da percepção de envolvimento parental e o envolvimento geral, com o RAI (escala da autorregulação académica) não sejam significativas, verifica-se que quanto mais positiva é a percepção do envolvimento parental, mais intrínseca é a regulação para a aprendizagem, e vice-versa.

Procedeu-se ainda à análise correlacional das atitudes em relação ao envolvimento parental e a regulação para a aprendizagem dos alunos.

Tabela 2

Correlações entre a percepção de Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental e a regulação para a aprendizagem

Escala	Intrínseca	Identificada	Introjetada	Externa	RAI
Sentimentos/atitudes relativamente ao envolvimento parental	.411**	.381**	.280**	.106	.178**

Ao analisar as correlações entre a escala Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental e as dimensões da escala da Autorregulação acadêmica, verifica-se que as correlações são positivas e significativas entre os Sentimentos/atitudes com o RAI e quase todas as dimensões da escala, exceto com a dimensão Externa, em que a correlação não é significativa. Assim podemos afirmar que quanto mais positivos os sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental, mais intrínseca é a regulação para a aprendizagem, e vice-versa.

Foi ainda objetivo deste estudo analisar o envolvimento parental em função do desempenho acadêmico.

Tabela 3

Correlações entre a percepção de envolvimento parental com o desempenho acadêmico (Reprovações)

Dimensão	Envolvimento Parental Geral	Apoio	Comunicação	Participação
Desempenho acadêmico (Reprovações)	-.251**	-.285**	-.248**	-.106

Ao analisar as correlações entre o envolvimento parental geral e as dimensões da escala da percepção de envolvimento parental e o desempenho acadêmico, verifica-se que as correlações são moderadas, significativas e negativas entre o desempenho acadêmico e o envolvimento parental geral, e com as dimensões Apoio e Comunicação. Assim, constata-se que quanto maior o número de reprovações, menor a percepção do envolvimento parental, e vice-versa. Estudou-se também a relação entre as atitudes dos alunos em relação ao envolvimento parental e o desempenho acadêmico. Ao analisarmos as correlações entre a

escala “Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental” e o desempenho acadêmico, verifica-se que existe uma correlação moderada e significativa, e neste caso negativa ($-.256^{**}$), ou seja, os alunos com mais reprovações são os que apresentam sentimentos e atitudes em relação ao envolvimento parental menos positivos.

De forma a analisar a relação entre a Regulação para a aprendizagem em função do desempenho acadêmico, procedeu-se a uma análise dos valores correlacionais entre o RAI, as dimensões da escala da autorregulação académica com o desempenho acadêmico.

Tabela 4

Correlações entre a regulação para a aprendizagem com o desempenho académico (reprovações)

Dimensão	Intrínseca	Identificada	Introjetada	Externa	RAI
Desempenho académico (Reprovações)	$-.353^{**}$	$-.364^{**}$	$-.240^{**}$	$-.020$	$-.205^{**}$

Ao analisar as correlações entre as dimensões da escala de autorregulação académica, bem como o RAI, com o desempenho acadêmico, verifica-se que as correlações são moderadas, significativas e negativas com o RAI, e com quase todas as dimensões da escala, exceto na dimensão Externa. Deste modo, constata-se que quanto maior o número de reprovações, menos intrínseca é a regulação para a aprendizagem, e vice-versa.

Discussão

Ao analisar a relação entre a percepção que os alunos têm do envolvimento parental na sua escolaridade e a regulação que fazem para a aprendizagem, os

resultados obtidos confirmam que quanto maior a percepção de envolvimento parental maiores níveis de regulação intrínseca dos alunos para a aprendizagem, indo ao encontro de resultados de diversos estudos (Fan & Williams, 2010; Ginsburg & Bronstein, 1993; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Izzo et al., 1999; Urdan et al., 2007). Verificam-se relações positivas e significativas entre as dimensões da escala da percepção de envolvimento parental, bem como o envolvimento parental geral, principalmente com as dimensões Identificada e Intrínseca. Observam-se também relações positivas e significativas entre a dimensão Apoio, com as dimensões Intrínseca e Identificada. Quanto mais os pais se envolvem em termos de monitorização, de reforço positivo, de ajuda nas tarefas, menos os estudantes se reportam como dependentes de fontes externas para servirem de guia na sua vida académica (Ginsburg & Bronstein, 1993). Também se observam algumas correlações significativas entre as dimensões mais externas, o que pode ser explicado por outros dados da literatura que mencionam que os estudantes que percecionam pressão e controlo no envolvimento parental, tendem a experienciar traços de competitividade e de orientação para os resultados, estando mais dependentes de fontes externas para atingir os seus objetivos, sendo estas características de uma regulação externa (Izzo et al., 1999; Urdan et al., 2007). Ao analisar a relação entre a percepção dos Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental e a regulação que fazem para a aprendizagem, os resultados demonstram que existe uma relação positiva e significativa entre os Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental, com a dimensão Intrínseca da escala da autorregulação académica. Apoiar a autonomia dos alunos pede, para além de uma regulação intrínseca e autodeterminada, um combinado de capacidades interpessoais que abrangem respeitar a perspetiva

dos estudantes, reconhecer a existência dos seus sentimentos, explicar a razão de ser do que lhes é pedido e comunicar com uma linguagem não controladora (Reeve, 2002). De forma a estudar a percepção do envolvimento parental em função do desempenho académico, os resultados sugerem que existe uma relação negativa e significativa entre o desempenho académico, com o envolvimento parental geral, e as dimensões Apoio e Comunicação. Com a dimensão Participação, esta relação é negativa, mas não significativa. Isto sugere que, quanto maior o número de reprovações, menor é a percepção de envolvimento parental, e vice-versa. De acordo com algumas investigações, o envolvimento parental na educação dos alunos encontra-se fortemente relacionado com um melhor desempenho e sucesso académico por parte dos mesmos, desde o pré-escolar até ao secundário (e.g. Grolnick & Slowiaczek, 1994, Hoover-Dempsey et al., 2002). Relativamente à relação entre a percepção dos Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental e o desempenho académico, verifica-se que existe uma relação negativa e significativa. Isto significa que, quanto maior o número de reprovações, menos positivos são os sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental. De acordo com Steinberg, Elmen e Mounts (1989), os adolescentes que descrevem os pais como calorosos, democráticos e firmes na sua educação, tendem a desenvolver atitudes e crenças positivas face à sua realização, o que os leva a ter um melhor desempenho académico. Ao analisar a relação entre a regulação para a aprendizagem em função do desempenho académico, é importante referir tal como Schunk (1994) afirma, que os alunos autorregulados são intrinsecamente motivados. Os alunos com dificuldade na autorregulação da sua aprendizagem apresentam rendimentos escolares mais fracos (Zimmerman; Martinez-Pons, 1986; 1988).

Referências

- Balbinotti, M., Barbosa, M., Balbinotti, C., & Saldanha, R. (2011). Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 16, 99-106.
- Cavenaghi, A. (2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, 14, 248-261.
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In D. Schunk & B. & Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 111-141). N Y: Academic Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Desimone, L. (1999). Linking Parent Involvement with Student Achievement: Do Race and Income Matter? *The Journal of Educational Research*, 93, 11-30.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32, 208-217.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Fan, W., & Williams, C. (2010). The effects of parental involvement on student's academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30, 53-74.
- Guimarães, R., & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Auto-determinação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17, 143-150.
- Ginsburg, G., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Grolnick, W., & Slowiaczek (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- 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.
- Hoover-Dempsey, K., Battiato, A., Walker, J., Reed, R., Dejong, J., & Jones, K. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-210.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Jones, K., & Reed, R. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18 (7), 843-867.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105-130.
- Izzo, C., Weissberg, R., Kasprow, W., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817-839.
- Lens, W., Vansteenkiste, M., & Deci, E. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Murray, B. (2000). Teaching students how to learn. Acedido a 14 de Maio de 2014, em <http://www.apa.org/monitor/jun00/howtolearn.html>
- Pintrich, P., & Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students: Knowledge strategies and motivation. In P. R. Pintrich, D. Brown, & C. Weinstein (Eds.), *Student Motivation, Cognition, and Learning: Essays in honor of Wilbert, J. McKeachie* (pp.113-133). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp.183-203). New York: The University of Rochester Press.
- Ricardo, A., Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2012). Motivação para a aprendizagem da matemática e sua relação com a percepção de clima de sala de aula. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, V. Monteiro & J. Castro Silva (Eds). *Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação e da Prática - Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*. Lisboa: ISPA
- Rocha, H. (2006). *O Envolvimento Parental e a Relação Escola-Família*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.
- Ryan, R. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schunk, D. (1994). Self-Regulation of Self Efficacy and Attributions in Academic Settings. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-99). Hillsdale: Erlbaum.
- Steinberg, L., Elmen, D., & Mounts, S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Urdu, T., Solek, M., & Schoenfelder, E. (2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 7-21.
- Wentzel, K. (1998). Social relationship and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Zimmerman, B. (2000a). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Education Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. NY: Springer.

FAMÍLIAS COM FILHOS COM INCAPACIDADES: DESAFIOS E REDES DE SUPORTE

Celeste da Conceição Torres Marques Carvalho, Associação Pais-em-Rede / Agrupamento de Escolas de Águas Santas, celestemarquescarvalho@hotmail.com

Manuela Sanches-Ferreira - Escola Superior de Educação do Porto / IPP, manuelaferreira@ese.ipp.pt

Júlia Serpa Pimentel - Docente no ISPA - Instituto Universitário /CIE-ISPA, julia.serpa.pimentel@gmail.com

Resumo: A satisfação das necessidades de apoio dos pais com filhos com incapacidades, cujo nascimento implica alterações no equilíbrio da estrutura familiar, é essencial não só para o bem-estar dos pais, mas para o desenvolvimento dos filhos. Foi sob este argumento que surgiu o interesse pelo estudo das redes de suporte, como estratégia de coping, no apoio às necessidades das famílias.

O objetivo deste estudo consistiu em avaliar as necessidades de apoio de 226 pais de crianças, jovens e adultos com incapacidade que participaram no 1º nível das Oficinas de Pais – Grupo de Apoio Emocional (GAE), designadamente: (1) os tipos de apoio identificados pelos pais como alvo de maior necessidade; (2) a relação entre as necessidades de apoio e as características dos pais/família e filhos com incapacidades; (3) as mudanças ocorridas nas necessidades de apoio após a oficina. Para tal, administrámos, antes e após o GAE, uma versão da Escala de Funções de Apoio (Dunst, Trivette, & Deal, 1988). Os resultados mostraram que as necessidades parecem relacionar-se com: (i) apoios nos aspetos práticos do quotidiano; (ii) apoio emocional; (iii) apoio dos serviços e dos profissionais de saúde e de educação. É ao nível do apoio emocional que os pais revelam maiores necessidades de ajuda. Os pais de crianças mais novas reportam maior necessidade de ajuda, nos aspetos práticos do quotidiano e dos serviços/profissionais de saúde e de educação. Adicionalmente, o grau de necessidade aumentou no final da formação.

Palavras-chave: Família; necessidades; incapacidade; apoios.

Introdução

O nascimento e o cuidar de um filho com incapacidade tem um impacto profundo e significativo na família (Gronita, 2007; McWilliam, 2003), colocando nesta uma enorme pressão (May, 1997). Se, independentemente do tipo de incapacidade, toda a família vai ter de aprender a lidar com uma nova e inesperada situação (Havens, 2005), o seu impacto depende, em grande parte, das

estratégias adotadas para lidar com ele. Simeonsson (2000) enfatiza a ideia de que as famílias com um filho com incapacidade sentem necessidades complexas em diferentes dimensões, que poderão ter um caráter momentâneo ou contínuo: necessidades de informação; necessidades de suporte; necessidades de explicação aos outros; necessidades de serviços da comunidade; necessidades financeiras e necessidades sobre o funcionamento da família.

Se McWilliam (2003) refere que o tipo e o grau de severidade irão determinar as situações que a família enfrentará, Dunst, Trivette and Deal (1988) salientam que o modo como as famílias lidam com as situações de tensão provocadas pela incapacidade de um filho é mediada pela qualidade do apoio que recebem das suas redes de apoio formal e informal.

De facto, estas famílias a par de lidarem com as mesmas responsabilidades e pressões que enfrentam os outros pais, experienciam maior stresse e exigências pelo facto de cuidarem de um filho com maior dependência dos seus cuidados, logo, com necessidades adicionais de suporte nas atividades do quotidiano. Como consequência, precisam, quase sempre, de maior apoio médico, de mais informações sobre o seu filho como sejam nos aspetos desenvolvimentais, o que as faz vivenciar, mais frequentemente, sentimentos de insegurança e situações de stresse (ex: Brito & Dessen, 1999; Fiamenghi & Messa, 2007; Góes, 2006; Henn, Piccinini & Garcias, 2008; Paniagua, 2004; Pentean & Suguihura, 2005).

Contudo, os mesmos autores acordam na ideia de que o impacto produzido pelo filho com incapacidade depende das estratégias adotadas para lidar com ele e das redes, formais e informais, de suporte que o meio coloca à disposição para contrariar o isolamento que, muitas vezes, a existência de um filho com incapacidades provoca (Seligman & Darling, 2007). Relativamente às redes formais Dunst e Trivette (1994) consideram ser crucial que a prestação de ajuda enfatize a

capacitação das famílias para resolver problemas, fazer face às necessidades, ou atingir os seus objetivos, através da aquisição de competências que lhes permitam experimentar um maior sentido de controlo da sua vida.

De facto, a importância do apoio social na vida destas famílias tem sido um fenómeno recentemente estudado, sendo visto, atualmente, como um fator importante para o bem-estar físico e mental de todos os seus membros (Bailey et al., 2007; Trivette & Dunst, 2005).

E a capacidade de lidar com a nova situação vai depender de várias variáveis, como a sua interpretação do novo evento, do apoio da família alargada, dos recursos da comunidade, das características da estrutura familiar, da personalidade dos membros da família, da situação financeira, do nível educacional, da capacidade para resolver problemas, do relacionamento entre o casal e o apoio social (Emerson, 2003; Fazil, Wallace & Singh, 2004).

A participação em grupos de intervenção e programas de auxílio pode ser de muita ajuda à família, pois auxiliam no incremento de informações e das estratégias de *coping* e adaptação, gerando a possibilidade de partilhar as suas vivências com outras pessoas que convivem com uma realidade semelhante.

Mais que nunca, o enfoque sobre a adaptação das famílias de crianças com incapacidade indica a importância dos prestadores de serviços em compreender os sistemas parentais, tanto no sentido mais lato, como na sua especificidade. Estudos recentes comprovam a importância em compreender as visões do mundo das famílias, os seus valores, as suas crenças espirituais, as suas prioridades e as suas preocupações do dia-a-dia (King, et al, 2009).

Durante as tentativas e esforços sociais que levaram às mudanças relativas à inclusão, o enfoque dos serviços era geralmente na pessoa com incapacidade (Redmond & Richardson, 2003).

Os modelos propostos por Dunst (2000) e por Guralnick (2005) trouxeram um contributo importante que se traduziu, e traduz, na ênfase que colocam na capacitação e no fortalecimento da família, assim como no desenvolvimento das suas redes de apoio social. A abordagem centrada na família, tornou-se, então, num modelo essencial para resultados mais eficazes no desenvolvimento biopsicossocial do filho com incapacidade. Não admira, por isso, que a capacitação parental seja entendida como fundamental para a criação de oportunidades para o desenvolvimento de competências.

Segundo Brandão e Craveirinha (2011) os grupos de pais são uma forma destes estabelecerem novas relações com pessoas com quem se identificam, permitindo a partilha de frustrações, alegrias, receios, onde o estigma e o desaprovação não se encontra, dada a compreensão dos pais pela situações vividas.

Para Crowley (2002), estes grupos focam-se na promoção da capacitação dos pais, promovendo a autoestima e adequação das expetativas parentais em relação ao filho com incapacidade, salientando a importância de um tempo para o casal e tempo para o próprio e, ainda, levando ao reconhecimento da necessidade de aprender a reconhecer, aceitar e expressar sentimentos e emoções.

Cada família tem o seu próprio curso de vida, passando por diferentes estádios e por fatores stressantes (Fine & Kotelchuck, 2010). A família organiza, assim, o seu *modus operandi* para lidar com a situação, dependendo de diferentes condicionalismos (e. g., as condições pessoais, as condições da comunidade, o sentido de pertença, a interação entre os membros, desenvolvimento da confiança e *coping*) e dependendo, em grande parte, das estratégias que adota para lidar com o fator de perturbação (Kelly, Booth-Laforce & Spieker, 2005).

Ao querermos estudar as necessidades das famílias nesta situação, tivemos como preocupação de fundo o pressuposto de que cada percurso é único e que cada acontecimento é vivido num tempo específico, com respostas sociais e institucionais diferentes e condições de vida e socioeconómicas diferenciadas. A vida das famílias e dos seus filhos não é, de todo, linear. Trata-se de uma vida marcada por continuidades e descontinuidades, obstáculos e desvios, retornos e avanços.

Para este estudo recorreremos ao modelo de capacitação da associação Pais-em-Rede (PeR). A associação tem como objetivo promover a inclusão das pessoas com incapacidade, através da criação de uma rede de suporte, centrada na família, que incentive o desenvolvimento das suas competências parentais.

Esta associação, em parceria com o ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas Sociais e da Vida, iniciou, em 2011, o projeto Oficinas de Pais/Bolsas de Pais, visando apoiar e capacitar os pais, potenciando a sua autonomia e competências e otimizando as redes de apoio social, tendo como objetivo último a constituição de bolsas de pais prestadores de ajuda.

Este estudo focalizou-se nas necessidades sentidas pelas famílias de crianças e jovens/adultos com incapacidade que participaram no 1º nível das Oficinas de Pais, denominado Grupo de Apoio Emocional-GAE, esperando, desse modo, dar algum contributo para uma melhor compreensão dos problemas que se lhes colocam.

Método

Participantes

Integraram este estudo 214 pais de crianças, jovens e adultos com incapacidade com idades entre os 12 meses e os 41 anos, que participaram no 1º nível das oficinas, Grupo de Apoio Emocional-GAE, durante o ano civil de 2013 (12

casos não foram considerados válidos para a análise e, por isso, foram removidos). Os pais foram recrutados através de divulgação via *website* da associação, facebook, contactos pessoais em sessões de divulgação do PeR, associados, comunicação social e distribuição de *flyers* alusivos às Oficinas.

Dos 214 casos – que preencheram as *Escala*s no momento de avaliação inicial –, 167 voltaram a preenchê-las no final da formação.

A idade dos respondentes varia num amplo espectro entre 21 e 74 anos ($M=41.91$; $DP=8.65$) e 90.2% ($N=193$) são do sexo feminino. A grande maioria ($N=211$, 98.6%) tem um filho com incapacidade, existindo, no entanto, 3 respondentes com mais de um filho com incapacidade. 161 (76.7%) dos participantes pertencem a famílias tradicionais – casais (casados, união de facto) – e 49 (23.3%) representam famílias monoparentais. As habilitações literárias apresentam uma representação homogénea, 30.4% possuem o nível básico (completo ou incompleto), 38.3% possuem o ensino secundário e 31.3% o ensino superior.

Aproximadamente 70% dos filhos com incapacidade têm menos de 13 anos ($N=147$), 65.6% ($N=137$) são rapazes e 34.4% ($N=72$) são raparigas. 188 crianças/jovens (55.1%) são filhos únicos e, 96 (44.9%) têm irmãos, sendo que destes, 36 (37.5%) são ocupam o primeiro lugar na fratria, 45 (46.9%) o segundo e 15 (15.6%) o terceiro lugar.

As valências mais presentes a apoiar as crianças/jovens com incapacidade são: a terapia da fala, cujo serviço serve mais de metade da população investigada ($N=70$; 69.5%), seguida da terapia ocupacional ($N=70$; 45.7%). Em média as crianças/jovens com incapacidade recebiam apoio de 3 valências, sendo que 61 (28.50%) não tinham qualquer tipo de apoio, 85 (39.72%) tinham apoio de uma a duas valências e 68 (31.3%) tinham apoio de três ou mais valências.

Procedimentos

A inscrição dos pais para participarem nos GAE foi realizada nas diferentes regiões, através dos núcleos da Associação. Todos os dinamizadores/facilitadores das Oficinas, realizadas em diferentes pontos do país, receberam formação para o efeito. Os GAE decorreram em 7 sessões, com frequência quinzenal, conduzidas com grupos que variaram entre 9 a 15 pais participantes.

As Oficinas centraram-se na pessoa, nas suas necessidades e nos recursos. Fortalecem-se as suas competências; promove-se a descoberta/construção e utilização de redes sociais de apoio de cada um e o facilitador assume-se como mediador das interações entre os pais.

Foi realizada uma avaliação inicial, solicitando aos pais que preenchessem um questionário de caracterização, bem como uma escala sobre as necessidades de apoio. Esta escala foi também aplicada no final do GAE, com o propósito de avaliar os efeitos produzidos.

Instrumentos

Questionário de caracterização sócio demográfica das famílias, estruturado em duas partes: (1) características dos pais: idade, sexo, habilitações académicas, modelo familiar; (2) características do filho com incapacidade: idade, sexo, diagnóstico, se tem irmãos e posição na fratria, terapias que frequenta.

Escala de Funções de Apoio, adaptada da *Supports Function Scale* (Dunst, Trivette, & Deal, 1988), destina-se a avaliar as necessidades de apoio sentidas pelos pais identificando a frequência com que estes sentem essas mesmas necessidades. A escala consiste em 15 itens contendo diferentes tipo de ajuda, aos quais os pais respondem indicando a frequência com que sentem necessidade de ajuda. As respostas são pontuadas numa escala de *Likert* de 4 pontos, podendo variar entre 1 (*nunca*) e 4 (*sempre*). A escala foi preenchida no início e no fim dos GAE.

Análise de dados

Os dados reunidos foram organizados e tratados com recurso ao *software Statistical Package for Social Sciences®* (SPSS - versão 19.0 para Windows). Previamente à análise dos resultados principais estudámos o comportamento dos dados, designadamente os valores omissos, eliminando os respondentes com três ou mais respostas omissas ao total de itens da *Escala de Funções de Apoio*. A aplicação deste procedimento levou à remoção de 12 casos.

A análise factorial exploratória - método de extração das Componentes Principais e rotação Varimax - à estrutura interna da *Escala de Funções de Apoio* mostrou que esta era susceptível de se organizar em 3 factores alusivos aos apoios nos aspetos práticos do quotidiano, apoio emocional e apoio dos serviços e dos profissionais de saúde e de educação. A Tabela 1 ilustra a estrutura final da *Escala de Funções de Apoio*.

Tabela 1. Estrutura fatorial final da *Escala de Funções de Apoio*

Apoio nos aspetos práticos do quotidiano
Item C – Alguém que o/a ajude nos aspetos práticos do seu dia-a-dia, em casa.
Item A – Alguém que o/a ajude a tomar conta do(s) seu(s) filho(s).
Item K – Alguém que cuide do(s) seu(s) filho(s) em caso de impossibilidade sua.
Item M – Alguém que o/a possa transportar ou ao seu filho em caso de necessidade.
Item O – Alguém que cuide do(s) seu(s) filho(s) para que possa dispor de mais tempo para si próprio/a.
Apoio emocional
Item D – Alguém em quem possa confiar e com quem possa falar das coisas que o/a preocupam
Item E – Alguém com quem possa conviver ou distrair-se.
Item H – Alguém que o/a encoraje ou lhe dê força para seguir em frente quando as coisas lhe parecem difíceis.
Item G – Alguém que converse consigo quando necessita de conselhos
Apoio dos serviços e dos profissionais de saúde e de educação
Item N – Alguém que o/a possa informar sobre Serviços para o seu filho ou para outros familiares
Item I – Alguém que o/a ajude a encontrar-se e a trocar impressões com outras famílias com filho(s) em situações semelhantes
Item B – Alguém que o/a ajude a resolver problemas junto de Serviços.
Item J – Alguém com quem possa conversar e informar-se sobre como brincar, falar ou ensinar o(s) seu(s) filho(s).
Item L – Alguém com quem possa falar sobre questões relacionadas com a educação/saúde do(s) seu(s) filho(s).
Item F – Alguém que o/a ajude a explicar o problema do(s) seu(s) filho(s) aos outros

Ao nível da consistência interna, os valores de *alfa de Cronbach* mostraram ser adequados (*apoios nos aspetos práticos do quotidiano*=.833; *apoio emocional* =.830; *apoio dos serviços e dos profissionais de saúde e de educação* = .777), legitimando a obtenção das médias das respostas aos itens alocados a cada fator, que constituíram as variáveis dependentes em estudo.

Resultados

Grau de necessidade dos diferentes tipos de ajuda

A Tabela 2 apresenta as médias do grau de necessidade dos diferentes tipos de ajuda.

Tabela 2. Médias obtidas em cada fator da Escala de Funções de Apoio na avaliação inicial e final

	Avaliação inicial		Avaliação final	
	M	DP	M	DP
Apoio nos aspetos práticos do quotidiano	2.21	0.64	2.28	0.55
Apoio emocional	2.54	0.60	2.60	0.56
Apoio dos serviços/profissionais (saúde & educação)	2.31	0.50	2.43	0.48
Total	2.33	0.48	2.42	0.44

A análise das respostas – no início do GAE – relativas à necessidade dos diferentes tipos de ajuda evidenciou diferenças significativas, ($F(2,426)=34.782$; $p<.001$, $\eta p^2=.140$), com os pais a revelarem sentir maior necessidade de ajuda ao nível do *apoio emocional*, ou seja, dos aspetos relacionados com a necessidade de conviver, de se distrair e até mesmo de receber força e encorajamento para lidar com os momentos mais difíceis. O teste de comparações múltiplas de *Bonferroni* mostrou que o grau de necessidade de *apoio emocional* é estatisticamente predominante face ao grau de necessidade de *apoio nos aspetos práticos do*

quotidiano ($p<.001$) e de *apoio dos serviços/profissionais de saúde e de educação* ($p<.001$).

Repetimos a análise, agora com os dados das respostas dos pais no final do 1º nível de modo a percebermos as alterações induzidas pela mesma. Esta análise revelou o que já havíamos verificado com as respostas iniciais, isto é, existem diferenças, estatisticamente significativas, no grau de necessidade dos diferentes tipo de ajuda, ($F(2,332)=34.027$; $p<.001$, $\eta p^2=.170$), com supremacia da necessidade de *apoio emocional* em relação aos restantes dois tipo de apoio ($p<.001$). Adicionalmente, a necessidade de *apoio dos serviços/profissionais de saúde e de educação* passou a ser também significativamente superior face à necessidade de *apoio nos aspetos práticos do quotidiano* ($p=.001$).

Comparação entre grupos

De modo a melhor compreender as necessidades de apoio sentidas pelos pais fomos apurar a existência de diferenças em função das variáveis pessoais dos respondentes. Esta análise recaiu sobre os dados apenas da primeira aplicação do questionário, por considerarmos que as respostas obtidas, ainda não sujeitas a este 1º nível, serão as que melhor correspondem ao panorama dos pais com filhos com incapacidade.

Grau de necessidade em função de características dos pais

Ao nível da idade, vimos que através do teste de correlação de *Pearson*, a existência de uma correlação negativa ao nível dos três tipos de ajuda, ainda que apenas a necessidade de *apoio emocional* assumia, no limite, significância estatística, ($r=-.135$, $p=0.049$). Este resultado contribui para a correlação negativa significativa do grau global de necessidade com a idade dos pais, ($r=-.141$, $p=0.040$), isto é, o grau de necessidade diminui à medida que idade dos pais avança.

No que respeita ao escrutínio sobre a existência de diferenças no grau de necessidade de ajuda em função das habilitações literárias dos pais, apenas no apoio nos aspetos práticos do quotidiano existem diferenças significativas entre grupos ($F(2,207)=3.799$; $p<0.024$, $\eta p^2=.035$), com os pais com ensino superior a sentir significativa maior necessidade de apoio do que os pais com ensino básico (*teste de Bonferroni*, $p=0.020$).

Os resultados do *teste t* para amostras independentes revelaram que o facto de ser o primeiro filho, e, por isso, teoricamente, os pais terem menor experiência na paternidade, não influencia o grau de necessidade de ajuda dos pais. De igual modo, o modelo de família – tradicionais (formadas por casais) vs. monoparentais (solteiro, viúvo, separado/divorciado) – não parece determinar o grau de necessidade de ajuda que sentem.

Grau de necessidade em função de características dos filhos – idade e apoios recebidos

O resultado encontrado e já referido, reportando a associação negativa entre a idade dos pais e o seu grau de necessidade de ajuda deixou-nos a expectativa de que o mesmo aconteceria com a idade dos filhos com incapacidade – tendo como assunção que pais mais velhos têm filhos mais velhos. De facto, encontrámos associações negativas significativas – os pais de crianças mais novas reportaram significativa maior necessidade de ajuda ao nível da globalidade do questionário, ($r=-.257$, $p<0.001$), do apoio nos aspetos práticos do quotidiano, ($r=-.256$, $p<0.001$), e do apoio dos serviços/profissionais de saúde e de educação, ($r=-.244$, $p<0.001$).

Tínhamos subjacente que os pais que se sentissem mais apoiados sentiriam menos necessidade de apoio. No entanto, o teste de análise de variâncias ANOVA revelou que o número de valências a apoiar os alunos não era um fator determinante no grau de necessidade de ajuda que os pais sentem.

Efeitos das Oficinas

A apreciação geral das respostas dos pais – pré e pós Oficinas – é de que a necessidade de ajuda aumentou globalmente e em cada um dos tipos de ajuda (tabela 2). Para analisarmos em que medida produziu impacto significativo nas necessidades de apoios ao nível das três dimensões estabelecidas, procedemos à realização do teste *t* para amostras emparelhadas.

Tabela 3. Média e significância das diferenças da necessidade de ajuda sentida pelos pais antes e após a formação

	M	t	p
Apoio nos aspetos práticos do quotidiano	0.07	-1.68	0.094
Apoio emocional	0.06	-1.41	0.161
Apoio dos serviços/profissionais (saúde & educação)	0.12	-2.95	0.004
Total	0.09	-2.77	0.006

De facto, no final das Oficinas, os pais revelaram significativa maior necessidade de ajuda na pontuação global do questionário, ($t(166) = -2.77, p = .006, d = 0.21$), para a qual parece contribuir o aumento significativo da necessidade de ajuda ao nível dos serviços e dos profissionais de saúde e de educação, ($t(166) = -2.95, p = .004, d = 0.23$).

Discussão

Este estudo foi realizado com o objetivo de conhecer as necessidades de apoio dos pais de crianças, jovens e adultos com incapacidade que participaram no 1º nível das Oficinas de Pais – Grupo de Apoio Emocional-GAE – e avaliar em que medida as Oficinas produziu mudanças nas suas necessidades de apoio.

Para isso foi usada a *Escala de Funções de Apoio* (versão adaptada de Dunst, Trivette e Deal, 1988), cuja análise mostrou revelar boas propriedades psicométricas, agrupando as necessidades dos pais em três tipos de ajuda: (1) *Apoio nos aspetos práticos do quotidiano*; (2) *Apoio emocional*; (3) *Apoio dos serviços, profissionais (saúde & educação)*.

No que concerne às necessidades de apoio dos pais, propriamente ditas, verificámos que estas encontram-se a um nível médio, se atendermos a que antes do início das Oficinas a média global da necessidade de apoios era de 2.33 numa escala cujo máximo é de 4 pontos. É ao nível do *apoio emocional* que os pais revelam maior necessidade de ajuda, isto é, ter em quem confiar, com quem conversar, com quem conviver, e até mesmo alguém que transmita encorajamento para lidar com os momentos mais difíceis do dia-a-dia. A necessidade de falar com alguém em quem possam confiar e com quem possam falar das coisas que as preocupam também foi detetada por Brandão e Craveirinha (2011). A premência dessa necessidade é uma expressão da solidão que advém do isolamento dessas famílias por se centrarem demasiado nos problemas do seu familiar com incapacidade.

O estudo da necessidade de apoio dos pais em função das características pessoais – quer dos pais quer dos filhos com incapacidade – mostrou que o modelo da família, o facto de o filho com incapacidade ser o primeiro na fratria e número de valências a apoiar os filhos não exerciam qualquer influência na necessidade de apoio sentida. Já no que respeita à idade, o grau de necessidade de apoio – ao nível da globalidade da escala e das dimensões *apoio nos aspetos práticos do quotidiano* e *apoio dos serviços/profissionais de saúde e de educação* – diminui à medida que a idade dos pais avança e, esta associação é ainda mais forte quando atendemos à idade dos filhos. Tal vem de encontro à teoria dominante que

defende que as necessidades da família variam em função da idade da pessoa com incapacidade que a integra, designadamente com a frequência de estabelecimentos educativos (Carpenter, 2002). A maior intensidade das necessidades para os pais com filhos mais novos (em especial até aos 6 anos) é natural face à menor informação e experiência em lidar com os problemas decorrentes da deficiência (Pereira, 1996), necessitando de mais ajuda, essencialmente de cariz instrumental e de conhecimento, que se mantém ao longo da vida escolar, mas que estabiliza com o avançar da idade.

De modo geral, o grau de necessidade aumentou no final das Oficinas, sobretudo no domínio do *apoio dos serviços e dos profissionais de saúde e de educação*. Este resultado parece indicar que os pais aumentaram a sua exigência em relação ao que são as suas necessidades, o que pode ser lido como um resultado positivo das Oficinas (contribuir para se tornem mais conscientes das necessidades irá aumentar a sua procura por novas soluções, tendo como consequência a qualidade de vida do jovem com incapacidades). Estas alterações são indicadores positivos da eficácia do GAE que tinha, entre os seus objetivos principais, capacitar técnica e emocionalmente os pais e quebrar o seu isolamento social, o que, para além de mais informação sobre os apoios passa por reavivar a necessidade de convívio e de relacionamento com eventuais reflexos no aumento de frequências das necessidades práticas como meio de dispor tempo para si.

No entanto, como em qualquer investigação, também esta não está imune a limitações. Neste caso, os resultados sobre os efeitos das Oficinas devem ser lidos com cuidado, dada a natureza da escala usada – *Escala de Funções de Apoio* (itens como “*Até que ponto sente necessidade que alguém o ajude a...*”). Assim, quando interpretamos os dados comparativos da sua aplicação antes e após as Oficinas, devemos acautelar interpretações especulativas sobre a capacitação dos

pais para lidarem com os filhos no cotidiano. A necessidade de apoio sentida pelos pais pode traduzir ou não o seu nível de capacidade. Para superar esta limitação na metodologia de avaliação usada, o recurso adicional a outros instrumentos com enfoque na capacidade dos pais assume-se como uma estratégia eficaz.

Desta investigação resultam várias orientações para estudos futuros, designadamente ao nível da premência de uma análise mais aprofundada sobre a necessidade de apoio emocional dos pais. Assim, parece-nos que estudos futuros se deveriam debruçar sobre os fatores determinantes – vimos que as características dos filhos que analisámos têm pouca influência – na necessidade de apoio emocional, bem como sobre as estratégias/intervenções mais efetivas para ir de encontro à satisfação das suas necessidades de apoio neste domínio. Para além disso, parece-nos que o estudo dos efeitos de futuras intervenções deverá considerar não apenas medidas avaliativas das necessidades de apoio (conforme usadas nesta investigação) e da capacidade dos pais (conforme exposto no parágrafo anterior), mas sobretudo incluir medidas avaliativas dos benefícios – sentidos pelos pais – para os seus filhos. Conforme aduz Dunst, (2000) os benefícios para os filhos representam o indicador mais valorizado pelos pais em qualquer intervenção.

O tema até aqui tratado objetivou uma reflexão sobre o processo caracterizado pela presença da incapacidade de um membro da família.

Ao longo das últimas décadas, diversas investigações (e.g., Dunst, 1994; Dunst, Trivette, & Jordy, 1997), vieram confirmar que as práticas de intervenção têm mais probabilidades de sucesso quando vão ao encontro das necessidades das famílias e dos seus filhos, definidas em termos de recursos e apoio necessários, de forma a conseguir melhorar o funcionamento familiar. Assim, providenciar e mobilizar

recursos e apoios deverá ser uma das preocupações fundamentais dos programas e intervenções centrados na família, para que os seus efeitos sejam, de facto, eficazes e duradouros.

Referências

- Bailey, D., Nelson, L., Hebbeler, K., & Spyker, D. (2007). Modelling the impact of formal and informal supports for young children with disabilities and their families. *Pediatrics*, 120(4), 992-1001.
- Brandão, M. & Craveirinha, F. (2011). Redes de apoio social em famílias multiculturais, acompanhadas no âmbito da intervenção precoce: um estudo exploratório. *Análise Psicológica*, 1.29, 27-45.
- Brito, A. & Dessen, M. (1999). Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 429-445.
- Carpenter, B. (2002). Inside the portrait of the family: The importance of fatherhood. *Early Child Development and Care*, 17(2), 195-202.
- Crowley, M. (2002). Parentalidade e necessidades educativas especiais. *Atas do 1º Congresso Internacional de Parentalidade do IPNP*. (pp. 25-28). Porto: Instituto de Psicologia e Neuropsicologia do Porto.
- Dunst, C., Trivette, C., & Deal, A. (1988). *Enabling and empowering families - Principles and guidelines for practice*. Cambridge: Brookline Book.
- Dunst, C., & Trivette, C. (1994). Aims and Principles of family Support Programs. In C. J. Dunst, C. Trivette, & A. Deal, (Eds), *Supporting and strengthening Families – Methods, Strategies and Practices* (pp.30-48). Cambridge: Brookline Books.
- Dunst, C., Trivette, C. & Jordy, W. (1997). Influences of social support on children with disabilities and their families. In M. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp.499-522).. Baltimore, MD: Paul Brooks.
- Dunst, C. J. (2000). Revisiting "Rethinking Early Intervention". *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104.
- Emerson, E. (2003). Mothers of children and adolescents with intellectual disability: social and economic situation, mental health status, and the self- assessed social and psychological impact of the child's difficulties. *Intellect Disabil Res*, 47 (4/5), 385-399.
- Fazil, Q., Wallace. L., & Singh. G. (2004). Empowerment and advocacy: reflection on action research with Bangladeshi and Pakistani families who have children with severe disabilities. *Health Soc Care Community*, 12(5), 389-397.
- Fiamenghi, G. A., & Messa, A. A. (2007). Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 27(2), 236-245.
- Fine, A., & Kotelchuck, M. (2010). *Rethinking MCH: The life course model as an organizing framework - Concept paper*. U.S. Department of Health and Human Services, Health Resources and Services Administration.
- Góes, F. A. B. (2006). Um encontro inesperado: os pais e seu filho com deficiência mental. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 26 (3), 450-461.
- Gronita, J. (2007). *O anúncio da deficiência da criança e suas implicações familiares e psicológicas*. (Tese de Mestrado). Universidade Aberta.
- Guralnick, M. J. (2005a). Early intervention for children with intellectual disabilities: Current knowledge and future prospects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 313-324.
- Havens, A. (2005). Becoming a resilient family: Child disability and the family system. *National Center on Accessibility*, 17. Recuperado a partir de <http://www.indiana.edu/~nca/monographs/17family.shtml>
- Simeonsson. R. (2000). Early childhood intervention: Toward a universal manifest. *Infant and children*. 12, 4-9.

- Henn, C., Piccinini, C. & Garcias, G. (2008). A família no contexto da Síndrome de Down: Revisando a literatura. *Psicologia em estudo*, 13(3), 485-493.
- Kelly, J., Booth-Laforce, C., & Spieker, S. (2005). Assessing family characteristics relevant to early intervention. In M. J. Guralnick(Ed), *The development systems approach to early intervention*, (pp.235-265). Baltimore: Paul Brooks.
- King, G., Baxter, D., Rosenbaum, P., Zwaigenbaum, L., & Bates, A. (2009). Belief Systems of Families of Children With Autism Spectrum Disorders or Down Syndrome. *Developmental Disabilities*, 24(1), 50-64.
- McWilliam, P. (2003). Entender as preocupações, prioridades e recursos da família. In P. J. McWilliam, J. P. Winton & R. E. Crais (Eds.), *Estratégias práticas para a intervenção precoce na família* (pp. 39-64). Porto: Porto Editora.
- May, J. (1997). *Father of children with special needs: New horizons*. Washington: Association for the Care of Children's Health.
- Pereira, F. (1996). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Peteian, E. B. L., & Suguihura, A. L. M. (2005). *Ter um irmão especial: convivendo com a Síndrome de Down*. Revista Brasileira de Educação Especial, 11(3), 445-460.
- Paniagua, G. (2004). As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (pp.330-34). Porto Alegre: Artmed.
- Redmond, B., & Richardson, V. (2003). Just getting on with it: Exploring the Service Needs of Mothers who care for young children with Severe/profound and Lifethreatening Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 205-218.
- Seligman, M., & Darling, R. (2007). *Ordinary Families, Special Children: A Systems Approach to Childhood Disability*, 3ª Ed. New York: The Guilford Press.
- Simeonsson, R. (2000). Early childhood intervention: Toward a universal manifesto. *Infant and children*, 12, 4-9.
- Trivette, C., & Dunst, C. (2005). *Community-based parent support programs*. In: Tremblay, R., Barr, R., Peters, R., (Eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1-8. Retirado em 4 julho de 2014 de <http://www.childencyclopedia.com/documents/Trivette-DunstANGxp.pdf>.

THE ALLMEET PROJECT AND THE INTERCULTURAL DIALOGUE BETWEEN EUROPEAN AND RUSSIAN PARTNERS

Maria do Carmo Vieira da Silva, FCSH/UNL / CICS.NOVA, mcvs@fcsch.unl.pt

Cláudia Urbano, FCSH/UNL / CICS.NOVA

Inês Vieira, FCSH/UNL / CICS.NOVA

Luís Baptista, FCSH/UNL / CICS.NOVA

Abstract: The ALLMEET - «Actions of lifelong learning addressing multicultural education and tolerance in Russia» - is a TEMPUS project in a partnership between six Russian Higher Education and Research Institutions (Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education SAR; Mari State University; Kazan - Volga region - Federal University; Siberian Federal University; Moscow City Pedagogical University; and Northern - Arctic - Federal University), three European universities (Alma Mater Studiorum Universita di Bologna, from Italy; Universidade Nova de Lisboa - FCSH/UNL -, from Portugal; and University of Glasgow, UK), and the European Center-Valuation of Prior Learning (Netherlands). The project is coordinated by the partner from University of Bologna and has financial support of the European Commission - TEMPUS project. The wider objective of the project is to support the modernization of Higher Education in Russia, enabling them to play the role of key-actors in promoting actions of Lifelong Learning on topics such as migration, intercultural education and human rights. Pedagogical materials are being produced and intercultural practices will be promoted during the project, aiming to build a common theoretical background on concepts regarding intercultural education and to map the existing knowledge, practices and policies regarding migration and conflict resolution at local, regional and national level. It is a way to respond to challenges regarding ethnic diversity, multilingualism and immigration in the Russian Federation.

Keywords: *Intercultural education; tolerance; intercultural dialogue*

Description of the project

The ALLMEET - «Actions of lifelong learning addressing multicultural education and tolerance in Russia» is a TEMPUS project in a partnership between six Russian Higher Education and Research Institutions, three European universities and the European Center-Valuation of Prior Learning (Netherlands). It is coordinated by the partner from University of Bologna and it has financial support of the European Commission The - TEMPUS project. Started in December 2013,

the project will end in December 2016. The overriding aim is to support the Russian HEIs involved in the project to achieve the role of leading actors in directing and facilitating a process of intercultural dialogue within the Russian society. The specific aims of the ALLMEET project are:

- a) To build a common theoretical background on concepts regarding intercultural education;
- b) To map the existing knowledge, practices and policies regarding migration and conflict resolution at local, regional and national level.
- c) To enhance the capacity building and participation of Russian HEIs in planning, establishing and reinforcing positive actions on issues related to migration and minority groups through the establishment and the implementation of : 1) 6 Intercultural Education Platforms, involving civil society and local stakeholders; 2) 6 Personalized Lifelong Learning Services (PL25) centres to meet the different learning goals and (life) condition of target groups that are difficult to reach through formal HEIs learning offer.

These aims are connected with TEMPUS programme objectives, themes and priorities, such as: a) To build up the capacity of higher education institutions in the partner countries and the EU, in particular for international cooperation and for a permanent modernisation process, and to assist them in opening themselves up to society at large, the world of work and the wider world; and b) To enhance mutual understanding between peoples and cultures of the EU and of the partner countries.

According to 2010 Census in Russian Federation, although 80% of the population is Russian, representatives of more than 100 ethnic groups live in the territory. The 2010 Census also showed that between 2002-2010, approx. 2.939,2 thousand migrants arrived without knowing Russian culture and traditions nor the

language. In 1996, the Russian government recognized multi-ethnicity as a reality to be supported. Ethnic groups were offered opportunities to preserve and develop their ethnic identity and language, with education playing a Key role in this process. Since then, representatives from the ethnic minorities complained about the lack of real opportunities to influence decisions that directly affect their interests.

Despite the pressing nature of these challenges, they are rarely addressed in public discourses and in the debate between social researchers and politicians; there is an identifiable lack of professional expertise to assess the state of inter-ethnic interaction in Russia, as well as a lack of competence. Education can play a key role in this process as students and staff should be aware of this phenomenon and their expected role as problem-solvers in the multicultural society. So the challenge of this project is how to equip them to deal with multi-ethnic diversity and to build an overarching construct of a shared citizenship in Russia. In this setting, enhancing staff and students' inter-ethnic and intercultural competence and tolerance towards differences in society at large, and in educational settings in particular, can turn out to be a major aim of HEIs' role in society.

The project is organized in seven "work packages" (WP), with related deliverables, and each WP is coordinated by a Russian partner and co-coordinated by a European partner.

The project began in December 2013, and some of the tasks and related products have already been concluded. In this event, the FCSH/UNL team will present two of these final documents - Intercultural Glossary and Intercultural Good Practices - that were produced in partnership with the University of Kazan

and with the collaboration of all partners. It is also a way to share the experience of the Portuguese team in intercultural work with Russian colleagues.

Intercultural Glossary

The Intercultural Glossary is part of the WP2 – State of the Art work package for the ALLMEET project. This text has been developed by the project's Portuguese team, from Universidade Nova de Lisboa. The guarantee of the collaboration of all partners on this work with their ideas, feelings and knowledge has been the Portuguese team main priority.

On account of that, the elaboration of the Intercultural Glossary had several steps. Firstly, the initial draft had its first sketch based on the dialogue developed between the researchers of Kazan Federal University (KFU) and the researchers of Universidade Nova de Lisboa (UNL), both co-leaders of WP2. During the Kazan Kick-off meeting, in March 2014, the Portuguese team proposed individual participation or small group participation to all the partners attending the meeting, in a strategy adapted from the «world caffè» method. In the materials provided, everyone could write his/her own insight on the definition of objectives, concepts, strategies, and priorities regarding the aims of the project, which became very relevant for the glossary's first sketch. Based on a content analysis of these written contributions, the UNL team proceeded to an initial list of indicators, thereafter categorized in fundamental and related concepts. Both related to key concepts of the project, as well as to value-based and inter-relational concepts, all the listed concepts were considered important for the comprehension of intercultural dilemmas, for their analytical possibilities, and for pedagogical answers. From the 138 listed words, the Portuguese team proposed wip (work in progress) 30 key-words for the intercultural glossary.

The UNL team, with different scientific backgrounds among its members, developed the research and theoretical framework of each concept. We tried to establish a cohesive and structured set regarding the written production and presentation, by justifying our choices through updated readings of relevant literature (in sociology, anthropology, human ecology, educational sciences and ethnomusicology). The whole document has been read, analyzed, reflected upon and completed by all the team.

It was clear from the very beginning that all tasks would be submitted to the appraisal and critical insight of all the partners of the project. The first draft of the text has been sent to KFU, and then sent to all the Russian partners, to Università di Bologna (UNIBO – coordinating team) and all the European partners in order to validate, complete, criticize and give feedback about the document. The partners' contributions have been integrated, after further analysis and reflection of the Portuguese team. Nonetheless, we consider that it still is a «work in progress» as this document yet cannot be regarded as a final and complete version. It is rather a first public version that will keep being enriched along the development of the ALLMEET project. Indeed, we stand for that the contact, dialogue and group dynamics of this project constitute a strategy in which every participant develops his/her own intercultural competences in relation with the others, throughout the whole project. The final version of the glossary will be the result, not only of the self-reflection of each UNL team member, according to each individual research experience and knowledge, but also each one's learning experience regarding interpersonal relationships that have been established throughout the project's development.

In summary, the aim is that this glossary might be the result of learning-through-living which is truly intercultural, based on the experience of the

participants. The contribution of the partners can result by adding new concepts or new perspectives and elements to the existing concepts, namely concerning language, culture, and social contexts diversity. The next steps will be defined in future meetings in order to review the contributions of the partners and to promote an open dialogue to reach our goal: to create a useful intercultural glossary for our target groups.

The final version of the Intercultural Glossary is based on the following concepts, in alphabetic order: citizenship; community; conflict; cooperation; cultural diversity; culture, globalization and change; discrimination and domination; education; equality and inequality; ethnicity; expressive behaviours; identities; ideology; inclusive society; intercultural education; language; lifelong learning; mobility and migrations; multiculturalism; nation; platform; power and empowerment; respect; social agents; social categories and social categorization; stereotype and prejudice; territorial development; tolerance; and world system.

In summary:

a) ALLMEET's Intercultural Glossary provides a shared reflection on 29 entries, the synthesis of a concept-priorities discussion within the project's partnership;

b) This glossary clarifies key areas for the development of a sustained and informed approach, committed to intercultural education;

c) The document presents six levels of concepts:

1 - Law and organization (citizenship, nation, territorial development, world system);

2 - Social structures and processes (community; cultures, globalization and change; equality and inequality; mobility and migrations; power and empowerment; social agents; social categories and social categorization);

3 - Relational concepts (conflict; cooperation; discrimination and domination);

4 - Diversity-related concepts (cultural diversity; ethnicity; expressive behaviours; identities; ideology; inclusive society; language; stereotype and prejudice);

5 - Educational concepts (education; intercultural education; lifelong learning; multiculturalism; platform);

6 - Core values (respect, tolerance).

Intercultural Good Practices in Portugal

«Work package» (WP 2) also included for each partner a proposal of literature review and analysis of : theoretical and empirical research findings; public reports; legislation; practices and policies related to migration, social stability, interethnic and interreligious conflicts management, human rights, inclusion, tolerance. The document produced by the Portuguese team, regarding the Portuguese reality, has ten main topics: 1) Background; 2) Key issues of intercultural education and tolerance in Portugal; 3) National political practices: intercultural education in governmental programs and priorities; 4) Local political practices: intercultural education at the regional, city or local level; 5) Formal educational practices: intercultural education in schools, universities and research centres; 6) The role of FCSH/NOVA in intercultural education and research; 7) Non formal practices: intercultural education in NGO's campaigns and informal groups' activities; 8) National and international

networks for intercultural education and tolerance; 9) Networks in Portugal; 10) Case studies.

Despite being a semi-peripheral country, in Portugal it is felt the effect of globalization: Portuguese educational institutions have registered an increase in the diversity of its students, considering the arrival of immigrants and a long-lasting presence of different cultural and religious communities (Gipsies, Muslims and Hindus).

At the MIPEX III evaluation, education has been marked as a positive area of Portuguese policies for migrant integration, yet needing more investment. The most positive indicators regard the easy access to education and the generalized pattern of intercultural education for all, guaranteeing the access to school to every children, with more support to vulnerable families, in an atmosphere of conviviality and diversity. The less positive indicators regard the few advantages took from new opportunities to learn from and cope with the migrant families and communities, and the lack of responses to the needs of the students, mainly in what concerns to bilingualism, special needs, teachers' training and recognition of prior knowledge.

The growing number of immigrant population with school-age children in Portugal, from 120 countries – from different continents, especially Africa (Portuguese-speaking countries), Latin America (Brazil) and Eastern Europe (Ukraine) –, makes society and different social sectors, particularly school, being confronted with a great linguistic and cultural diversity of students, which requires the adoption of appropriate strategies and policies to deal with this new reality.

The Portuguese education system currently has more than 100.000 students (corresponding to 5,6% of the total of students) from other countries, half of them in basic education (5%), especially in the 1st cycle; 23.000 (5,9%) attend

secondary school and 28.000 (7,4%) are enrolled in higher education (DGEEC, 2013). Although, by demographic factors, the number of students is decreasing, the number of immigrant children have been showing the opposite trend, confronting school with new audiences and certainly with need to coordinate effective responses to integration.

The majority of students of foreign origin attend to schools in Lisbon and surrounding region. In 2006, the School António Sérgio (Cacém) was the one that had a greater linguistic and cultural diversity in the metropolitan area of Lisbon, getting children from 17 different nationalities. Two thirds of Portuguese schools have pupils whose mother language is not Portuguese (Ramos, 2007).

Considering higher education, in addition to residence foreign students, there is also the existence of European exchange programs for students and teachers, such as Erasmus. Portugal received 9.197 foreign Erasmus students in 2011-2012, an increase of almost 10% over the previous year. In addition, in 2005 nearly 6.000 adult foreigners asked equivalence of their qualifications, more than half to study or to pursue studies.

One concern in education is academic failure and dropout: in some groups, especially Africans, rates of school failure and dropout are above average. In the case of European students there are two realities: the students from the European Union, which normally attend private schools, many in their mother language, and students from Eastern Europe. These last ones, due to different specific academic and cultural characteristics of the families, are usually exceptional students learning the language of the host country easily and with a remarkable engagement of families on the education system. In the Portuguese case there is even a school of Russian education that children and young people are attending as an educational supplement, not only to learn

their mother language but also to develop skills in scientific and technical areas that the family considers necessary.

In this article, we also present the role of Faculty of Social Sciences and Humanities of the Universidade Nova de Lisboa (FCSH/UNL) in intercultural education and research. Topics related to migrations, mainly considering multi- and intercultural questions, could not be excluded from an institution such as the Faculty of Social Sciences and Humanities of the Universidade Nova de Lisboa. This institution has always been guided by the novelty of its theoretical and practical approaches, since its official foundation (Decree-Law nº 463-A/77 from November 10) on January 2, 1978. After the revolution of 25 April 1974, the Portuguese context itself boosted the reflection about population flows from the former colonies. Therefore scientific approaches were advanced in order to present recommendations and solutions.

The European flows (resulting from political, social and economic changes) and the Brazilian ones followed the African movements towards Portugal. In such a context, many disciplines began the approach to these questions, mainly in Anthropology and Sociology, and since 1998 in Educational Sciences (even though not expressed in the name of the disciplines). Other departments progressively assumed their relevant contributions, as the case of Musicology, Languages and Literatures, among others. In the specific case of Education, this is the first FCSH area to introduce the explicit designation of «multicultural» in the title of one of its disciplines – Multicultural Education –, since the academic year of 2003-2004 in the initial training for basic and secondary education teachers. This title has been changed in 2007-2008 into Education and Multiculturalism, and since 2012-2013 into Education, Curriculum and Multiculturalism, always within the responsibility and teaching of the same

professor, and covering all Education master degrees. The seminar on Education and Multiculturalism emerges in 2006-2007, integrated in the Master degree of Educational Sciences. The Intercultural Education curricular unit is created in 2014-2015, integrated in the Post-Graduation course of Teaching Portuguese as a Non-Mother Language, and is the most recent contribution in this area, developed by the same professor.

What distinguished FCSH/NOVA from other Portuguese universities, regarding multicultural and intercultural topics, is the clear investment on the general competence and goals to achieve by the students of the initial training of teachers, as also the contents to approach, preparing them to diverse contexts within schools and educational communities. Nonetheless, this discipline is also available to any student from other courses as an optional curricular unit, keeping the same principles and objectives. Within the Department of Educational Sciences, under the responsibility of the same professor, the first Summer School of FCSH/NOVA (2006) integrated a unit on these matters, named Multicultural Educational Contexts; this unit has been kept its goals through diverse editions of the Summer School, integrating other lecturers and approaches. Nowadays there are different disciplines referring to multi- and intercultural matters, such as the Master degrees on Languages and Literatures, Portuguese and Classic Languages teaching, and (in the regular degree and in the Master degree) Sociology. Nonetheless, the highest number of curricular units is still on the Education area. The number of curricular units grows even more if we consider the migration and multi/intercultural focused units, coming from the regular degree in Sociology, the Master degree on Migrations, Inter-ethnicities and Transnationalism, the Master degree in Political Science and International Relations – Specialization in Globalization and the Environment, the Specialized

Seminar on Anthropology of Migrations, Ethnicity and Transnationalism, and the PhD on Globalization Studies.

At the scientific level, the production of PhD thesis, Master dissertations, project works and school (and other significant areas) internships' reports is considered highly relevant. The number of multi/intercultural focused productions is very high, and increases if we consider works focused on migrations, identity and citizenship topics (as well as other topics considered in the ALLMEET Intercultural Glossary), for example. More than 150 works have been done in this area so far, both by professors of FCSH/NOVA or through their tutorship. From the above mentioned production we must highlight how the works developed within the Education field allows to know the education challenges of students in Portuguese schools, as also to suggest changes and adjustments in teaching practices (namely in language teaching) and cooperation between school, family and community. The scientific contributions include insights into curriculum, disciplines, students, teachers, teacher training, administration and family. Also some PhD and Master thesis in progress or already concluded have focused other contexts rather than the Portuguese one (Brazil, Timor, China and African countries with Portuguese language).

Research projects within these topics have been developed in several research centres of FCSH/NOVA, some of which do no longer exist. It is important to mention the work produced in Anthropology (CEMME, CRIA), through the study of different ethnic and religious communities, mainly the Gipsy Portuguese community. Another important reference is the work produced in Sociology (CESNOVA, now CICS.NOVA) regarding migrations. Most of the projects have been funded by the national Foundation for Science and Technology or by diverse governmental or non-governmental entities, allowing to publish and

disclose most of the results to the scientific community and to the general public. Many of these projects resulted into nowadays accredited research areas, at the national and international scales, helping to adjust and adapt the Portuguese education system and migration policies.

It is also important to mention the importance of foreign students at FCSH/NOVA. Their hosting, teaching and upgrading of the Portuguese language, as well as the space to disclose their culture of origin through the yearly developed (Cape Verdean, Chinese, etc.) "Cultural Week", have been subject to particular care in their preparation, and foresee the direct cooperation of the foreign students.

In the same document, the Portuguese team states that:

1) Portugal has developed interesting activities and policies towards interculturalism. It is frequently taken as an example of Best practices, namely regarding family reunion, labour mobility and access to nationality;

2) It would be important to publicly integrate more research and data on diverse groups, integration policies and intercultural education, both for the political construction as for the creation of a public discussion;

3) There is a need of investment in anti-discrimination, political participation and education policies and practices, developing a more effective inclusion of all migrant groups;

4) Attention must be paid to immigrant identity questions and problems on the acquisition of Portuguese nationality; some restrictive principles promote insecurity among immigrants and the 2nd and 3rd generations;

5) Adaptation to diversity is on the move, but there is more to be done;

a) In a normative level there is a sufficient body of law from both national initiative and international ratification of conventions or EU Directives;

b) In a pragmatic level there is still work to do: school dropout and academic failure is higher among immigrant students; some violence episodes occur in a xenophobic basis; cultural events promoting interculturalism have specific publics rather than the whole society as participants.

Final considerations

The interaction with the other partners of the ALLMEET project is one of the most relevant findings and experiences in this moment of the work. In fact, the misunderstanding of cultures, ways of living, points of view, religions, concepts, meanings of words, even food, timetables, organization and dialogue, are really learning issues. Three meetings have already taken place with representatives of all the partner institutions, in different geographical regions, and in different Higher Education Institutions of the Russian Federation. With these meetings we were able to better understand one another and, altogether, perform a more grateful work.

In fact, even reflecting over the same subjects regarding intercultural education and lifelong learning, different environments, particular situations, the history of each people, the migrations in specific contexts, the experience of the communities, and the formal and non-formal conflicts are elements that change the settings, being a challenge for each team and to each individual participant.

We learn intercultural competences doing intercultural interaction!

References

Application Form TEMPUS IV – 6th Call (document).

DGEEC (2013). *Perfil do Aluno 2011/2012*, Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1112.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1112.pdf)

Intercultural Glossary (document).

Intercultural Good Practices (document).

Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41,3, 223-244.

ALMEET Project: <http://www.allmeet.org/en/>

ESTÁDIOS DE IMPLEMENTAÇÃO E O MODELO BASEADO NAS ROTINAS

Tânia Boavida, The RAM Group, tania.boavida.silva@gmail.com

Resumo: A implementação de práticas baseadas em evidência não é um evento, mas antes um processo bem definido e que implica diferentes fases ao longo de 2 a 4 anos. Nesta comunicação serão descritos os quatro estádios de implementação relativamente ao Modelo Baseado nas Rotinas: (1) Exploração – onde são identificadas as necessidades da organização (que pode ser um serviço, uma instituição, um estado ou um país) e as práticas que podem dar resposta a estas necessidades; (2) Instalação – onde se inicia a construção de novas competências através de mudanças estruturais e funcionais desenhadas no processo de planificação da implementação; (3) Implementação inicial – onde uma primeira geração de profissionais implementa as novas práticas e são realizados ajustes através de uma monitorização sistemática da fidelidade de implementação; e (4) implementação total – quando existe uma mudança do sistema e da cultura da organização e a totalidade da população alvo é abrangida pelas práticas, por exemplo todas as famílias servidas pela organização recebem a intervenção ou todos os profissionais implementam as práticas com fidelidade.

Introdução

Em intervenção precoce na infância (IPI) diversos documentos, quer no âmbito da investigação, quer no âmbito das práticas recomendadas, são consensuais relativamente às práticas baseadas em evidência, nomeadamente no que diz respeito a serem práticas centradas na família, centradas nos contextos naturais e inclusivos e centradas na funcionalidade (Division for Early Childhood, 2014; Dunst, Trivette, & Hamby, 2007; Sandall, McLean, & Smith, 2000; Workgroup on Principles and Practices in Natural Environments, 2008a, 2008b). No entanto, a investigação mostra que, muitas vezes, as práticas desenvolvidas no terreno não correspondem às práticas baseadas em evidência e recomendadas (Campbell & Halbert, 2002; Dunst, 2007).

Este problema não é exclusivo da IPI. Na verdade é comum à maioria dos serviços, e é explicado pela ciência de implementação (Fixsen & Blase, 2009). O

que tipicamente acontece é que se espera que a ciência passe para a prática de uma forma quase "automática": que os investigadores publiquem as suas descobertas e os profissionais no terreno leiam a literatura e a apliquem no seu trabalho. O que a evidência mostra é que esta passagem da ciência para a prática só acontece através de abordagens à implementação mais intencionais, ativas e eficazes. Segundo Fixsen e Blase (2009), implementação é a arte e ciência de incorporar práticas baseadas na evidência em diferentes equipas/serviços/organizações, de forma a beneficiar crianças famílias, adultos e comunidades.

Assim, se queremos que as práticas baseadas na evidência sejam utilizadas no terreno necessitamos, de um programa bem operacionalizado e de o implementar de forma intencional e eficaz. Assim, o programa a implementar deve ser claramente descrito, quanto aos seus princípios filosóficos e valores, deve haver a definição da população para a qual foi desenvolvido, uma clara descrição das funções e princípios essenciais que o definem bem como dos seus princípios ativos, nomeadamente perfis de prática e avaliação da atuação dos profissionais que o implementarão.

No campo da IPI um programa bem operacionalizado é o Modelo Baseado nas Rotinas (MBR), descrito no artigo de McWilliam e Fernández constante nas atas deste colóquio. Neste trabalho depreendem-se os estádios que devem ser seguidos para uma implementação eficaz do MBR segundo a ciência da implementação (Bertram, Blase, & Fixsen, 2014; Fixsen, Naoom, Blase, Frieman, & Wallace, 2005).

Estádios de implementação

A implementação é um processo de ajustamentos organizacionais, cuidadosamente ponderados, que se desdobram num período de 2 a 4 anos e em 4 estádios (ver figura 1).

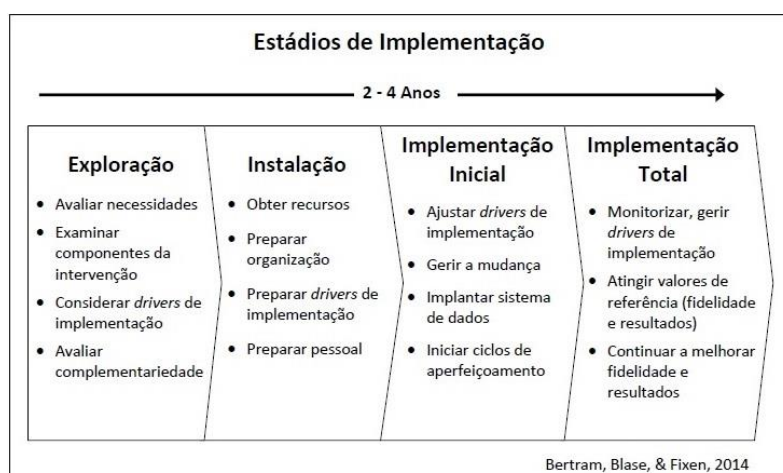


Figura 1. Estádios de Implementação

Estes estádios não são lineares, uma vez que, em qualquer momento da implementação, alterações significativas em condições socioeconómicas, financiamento, liderança, rotatividade dos profissionais, ou outros eventos podem levar a que se revejam atividades de estádios anteriores (Bertram, Blase, & Fixsen, 2014).

Exploração

O estágio de exploração tem como objectivo avaliar a complementaridade entre as características da população alvo, os recursos da organização e da comunidade e os elementos chave, actividades e fases (definição do programa ou modelo), teorias de base e teoria da mudança, de forma a ser tomada uma decisão relativamente à implementação, ou não, de um novo programa ou

modelo. Devem ainda ser examinadas barreiras potenciais e mudanças necessárias na organização e sistemas, de forma a apoiar a implementação do modelo com fidelidade e, assim, obter melhores resultados com a população alvo (Bertram, Blase, & Fixsen, 2014).

Quando uma organização considera a implementação do MBR é importante contactar o *purveyor* (pode ser traduzido por provedor) do modelo logo no estágio de exploração. Segundo Fixsen, Blase, Naoom e Wallace (2005), o *purveyor* pode ser uma pessoa ou grupo de pessoas que representam o modelo e que trabalham ativamente para o implementar com fidelidade e eficácia. No caso específico do MBR o *purveyor* será R. A. McWilliam e o Grupo RAM (grupo internacional de especialistas no MBR disponíveis para prestar formação, assistência técnica, e consultoria). Neste estágio o *purveyor* tem como função trabalhar, ativamente, em conjunto com os elementos da organização responsáveis pela possível implementação do modelo, na clarificação do modelo e de todos os seus componentes, na avaliação, motivação e adesão dos líderes da organização e dos trabalhadores.

O MBR é fruto da combinação do Modelo de Intervenção Precoce Baseado nas Rotinas (McWilliam, 2010) e do Modelo de Envolvimento na Sala de Aula (McWilliam & Casey, 2008). É um modelo compreensivo constituído 17 componentes que podem ser agrupados em práticas relacionadas com: (i) avaliação funcional e planificação da intervenção; (ii) organização de serviços; (iii) prestação de serviços a crianças e famílias; (iv) organização da sala de aula; e (v) supervisão e formação através de listas de verificação. O MBR pode ser implementado no seu todo – de uma só vez ou por fases – sendo esta a forma como é mais eficaz, ou, dependendo da realidade do local de implementação,

das necessidades identificadas e constrangimentos, serem implementados apenas alguns dos seus componentes específicos. Na exploração é importante definir quais são os componentes que a organização pretende adotar e como cada um destes responde, ou não, a necessidades identificadas. Também é importante identificar necessidades que possam não ser atendidas pelos componentes do modelo.

Além da tomada de decisão sobre a relevância e benefícios da adoção de um novo modelo (todo ou em parte), deve ser desenhado um plano de implementação claro com tarefas e cronograma, de forma a facilitar uma instalação e implementação eficientes (Bertram, Blase, & Fixsen, 2014).

Instalação

Este é o estágio que se segue a uma decisão de implementação do modelo e que precede o contacto dos usuários finais com a mudança. No estágio de instalação ocorre a organização dos apoios estruturais necessários para iniciar o novo modelo. Esta organização processa-se através de uma verificação e ajustamento de *drivers* de implementação (figura 2) (Bertram, Blase, & Fixsen, 2014). Os *drivers* de implementação são os elementos de infraestrutura necessários para uma implementação efectiva de programas de elevada fidelidade, eficazes e sustentáveis, devendo ser capazes de firmar mudanças - a nível da prática, do programa e dos sistemas - necessárias à obtenção de melhores resultados com a população alvo (Bertram, Blase, & Fixsen). Estão organizados em três classes:

1. **Drivers de competência** – têm como objectivo, como o nome indica, promover a competência e a confiança dos profissionais envolvidos na implementação do modelo através da seleção de pessoal, formação, *coaching* e avaliação das competências;

2. **Drivers de liderança** – referem-se ao papel de liderança e do *purveyor* e são operacionalizados através de estratégias de liderança técnica (mais tradicional e apropriada quando existe consenso quanto à natureza do desafio e ao curso a tomar) e de liderança adaptável (apropriada quando existe menos consenso quer na definição do problema, quer na suas soluções),



Figura 2. Drivers de Implementação

3. **Drivers de organização** – responsabilizam-se por actividades ou questões a focar nos quatro estádios de implementação, nomeadamente: (i) intervenção a nível dos sistemas (independentemente do estágio de implementação, pessoas chave de organizações relevantes devem ser envolvidas de forma a criar, facilitar e sustentar políticas, práticas ou mecanismos de financiamento para que o modelo possa ser

implementado com fidelidade e atingir os resultados esperados); (ii) intervenção como facilitador (a administração tem que ser proativa ao longo dos quatro estádios de implementação); (iii) intervenção ao nível da devolução de dados e de apoio às decisões (informação relevante, relacionada com a fidelidade ao modelo e com a sua relação com os resultados na população, deve ser fornecida atempadamente às equipas de implementação de forma a ser usada na tomada de decisões).

Estes *drivers* de implementação devem ser integrados de forma intencional, sendo complementares na medida em que a debilidade de um condutor pode ser mitigada pela força dos outros.

No estágio de instalação o *purveyor* trabalha com o local de implementação de forma a estabelecer planos e expectativas claros, preparar os intervenientes/*stakeholders*, preparar os líderes e os trabalhadores da organização, desenvolver grupos de ação de implementação e começar a estabelecer a infraestrutura necessária à concretização do programa (Fixsen, Blase, Naoom, & Wallace, 2005).

McWilliam (2014) desenvolveu um processo, para a reunião de planificação de implementação do MBR, organizado em nove passos:

1. Reunir os intervenientes/*stakeholders*;
2. Anunciar o propósito da reunião: determinar prioridades para a implementação de práticas recomendadas e cronograma, se esta é um contributo para uma entidade que irá tomar uma decisão ou se os resultados da reunião são as próprias decisões;
3. Rever o MBR de forma a assegurar que todos os intervenientes têm conhecimento suficiente de cada um dos componentes do modelo para

participarem no processo (1-2 horas dependendo da familiaridade com o modelo);

4. Fazer uma lista das práticas/componentes do modelo que o grupo está interessado em implementar;
5. “Esquecer”, por momentos, o modelo e fazer um *brainstorm* sobre as necessidades de melhoria, listando todas as ideias;
6. Voltar à lista das práticas e verificar se os itens da lista de necessidades serão considerados/atendidos pelas práticas escolhidas. Desta forma serão identificadas necessidades a que o modelo não dará resposta e que poderão ter de ser resolvidas de outra forma, que não a implementação do modelo;
7. Decidir sobre o cronograma para cada uma das práticas utilizando o formato da Figura 3. As setas a cheio indicam um período de implementação, normalmente de formação intensiva, com o objetivo de implementação total no final do período de tempo. Setas a tracejado que precedem o período de implementação representam atividades de instalação e, possivelmente, implementação inicial. Setas a tracejado que sucedem a implementação são atividades de monitorização contínuas que suportam a prática e previnem o desvio (i.e., preservam a fidelidade ao modelo). No exemplo da Figura 3, apenas com duas práticas, o grupo veria que no ano $n+1$ estaria a ocorrer a implementação de duas práticas. O grupo teria que discutir se isto seria possível ou se mudariam o cronograma para prevenir a sobreposição. Esta discussão do cronograma é a confrontação com a realidade e mostra que: (i) uma implementação séria implica preparação, formação intensiva, monitorização da execução

e manutenção; (ii) a implementação de um modelo leva tempo; e (iii) o cronograma deve ter em consideração quais as práticas base que devem ser implementadas inicialmente (e.g., EBR é quase sempre a primeira escolha);

Prática	Ano n	Ano n+1	Ano n+2	Ano n+3	Ano n+4
EBR	→				
VDBR	→	→			

EBR - Entrevista Baseada nas Rotinas; VDBR – Visitas Domiciliárias Baseadas nas Rotinas

Figura 3. Cronograma da Implementação

8. Atribuir o desenvolvimento de planos de ação para cada prática. Usar a matriz de implementação - que, para cada prática, segue a análise de estádios de implementação de Blase, Van Dyke e Fixsen, 2013 - de forma a determinar o conteúdo dos planos de acção. Nesta fase, deve ter-se em consideração todos os *drivers* de implementação, decidir sobre os autores dos esboços dos planos de ação e do cronograma e determinar o processo para rever os planos de ação;
9. Planear reuniões dos intervenientes/*stakeholders* anuais ou mais frequentes para monitorizar a adesão ao plano de implementação e tomar decisões relativas a alterações.

Implementação inicial

Os estádios de implementação não são lineares e, como se pode ver na Figura 3, diferentes práticas podem estar em diferentes estádios em diferentes momentos. No entanto, considera-se que a implementação tem início quando a primeira família e criança recebem serviços com base no modelo/práticas. Neste estágio são esperadas preocupações e incertezas sobre alterações de papéis,

responsabilidades e práticas e podem emergir constrangimentos inesperados. O sucesso da implementação requer a verificação e alteração das estruturas organizacionais, cultura e capacidade, assim como do desenvolvimento de novas competências pelos profissionais (Bertram, Blase, & Fixsen, 2014). O papel do *purveyor*, neste estágio, tem um maior enfoque na formação aos profissionais, no *coaching* e em atividades de avaliação, sem, contudo, deixar o seu trabalho de planificação, desenvolvimento organizacional e intervenção nos sistemas (Fixsen, Blase, Naoom, & Wallace, 2005). Novos programas sobrevivem e prosperam se aprenderem com os seus erros e atenderem aos desafios de forma sistemática e sistémica (Bertram, Blase, Shern, Shea, & Fixsen, 2011).

Implementação total

A implementação total ocorre quando todos os profissionais da organização estão a implementar as novas práticas, de forma regular e com fidelidade, ou quando todas as famílias servidas pela organização estão a receber a nova intervenção. Quando todos os *drivers* de implementação são aplicados, testados e ajustados, nos estádios de instalação e de implementação inicial, é mais provável ocorrer uma implementação total que levará a resultados positivos e sustentáveis na população, com fidelidade ao modelo (Bertram et al., 2011).

É importante manter atividades de monitorização contínuas que suportem a prática e previnam o desvio das práticas implementadas (i.e., que preservem a fidelidade ao modelo) (McWilliam, 2014). Neste sentido, ao longo do processo, o *purveyor* deve habilitar o pessoal da organização para serem formadores, *coaches*, avaliadores e administradores competentes, de forma a poderem manter e expandir o programa autonomamente e sem uma ajuda contínua do *purveyor*.

Conclusão

Neste artigo foi feito um resumo de como a ciência de implementação pode ser aplicada ao MBR. De forma a fazer uma implementação eficaz e obter resultados para a população alvo do seu programa, ao aplicar o MBR (todo ou em parte), uma organização deve (a) considerar cuidadosamente os componentes do modelo, (b) refletir sobre as atividades de cada estágio de implementação e sobre os ajustes que têm que ser feitos em relação aos *drivers* de implementação e (c) estabelecer parâmetros de referência para a fidelidade ao modelo.

Referências

- Bertram, R. M., Blase, K. A., & Fixsen, D. L. (2014). Improving programs and outcomes: Implementation frameworks and organization change. *Research on Social Work Practice*, 1-11. doi: 10.1177/1049731514537687
- Bertram, R. M., Blase, K. A., Shern, D., Shea, P., & Fixsen, D. L. (2011). *Implementation opportunities and challenges for prevention and health promotion initiatives*. Alexandria, VA: National Association of State Mental Health Directors. Retrieved from http://www.nasmhpd.org/docs/PreventionResources/Policy%20Research%20Brief%20on%20Implementation%20Opportunities%20and%20B_1.pdf
- Blase, K. A., Van Dyke, M. K., & Fixsen, D. L. (2013). *Stages of implementation analysis: Where are we?* Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG, NIRN. Retrieved from <http://implementation.fpg.unc.edu/sites/implementation.fpg.unc.edu/files/NIRN-StagesOfImplementationAnalysisWhereAreWe.pdf>
- Campbell, P. H., & Halbert, J. (2002). Between research and practice: Provider perspectives on early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 211-224. doi: 10.1177/027112140202200403
- Division for Early Childhood. (2014). DEC recommended practices in early intervention/ early childhood special education 2014. Retrieved from <http://www.dec-sped.org/recommendedpractices>.
- Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. Snell, & J. Black (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 161-180). New York, NY: Guilford Press.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 370-378. doi: 10.1002/mrdd.20176
- Fixsen, D. L., & Blase, K. A. (2009). Implementation: The missing link between research and practice. *NIRN Implementation Brief #1*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG, NIRN. Retrieved from <http://nirn.fpg.unc.edu/sites/nirn.fpg.unc.edu/files/resources/NIRN-ImplementationBrief-01-2009.pdf>
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2005). Purveyor roles and activities: Taking programs and practices to scale. *NIRN Implementation Insight #1*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG, NIRN. Retrieved from <http://nirn.fpg.unc.edu/sites/nirn.fpg.unc.edu/files/resources/NIRN-ImplementationInsight1-Purveyor-06-2005.pdf>

- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Frieman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- McWilliam, R. A. (2014). *McWilliam process for the implementation planning meeting*. Chattanooga, TN: Siskin Children's Institute.
- McWilliam, R. A., & Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Co.
- Sandall, S., McLean, M., & Smith, B. (2000). *DEC recommended practices in early intervention/ early childhood special education*. Longmont, CO: Sopris West.
- Workgroup on Principles and Practices in Natural Environments, OSEP TA Community of Practice-Part C Settings. (2008a, March). *Agreed upon mission and key principles for providing services in natural environments*. Retrieved from http://www.ectacenter.org/~pdfs/topics/families/Finalmissionandprinciples3_11_08.pdf.
- Workgroup on Principles and Practices in Natural Environments, OSEP TA Community of Practice-Part C Settings. (2008b, March). *Seven key principles: Looks like/ doesn't look like*. Retrieved from http://www.nectac.org/~pdfs/topics/families/Principles_LooksLike_DoesntLookLike3_11_08.pdf

IMPLEMENTING COMPONENTS OF THE ROUTINES-BASED MODEL

Robin A. McWilliam, The RAM Group, robin.mcwilliam@gmail.com;

Rosa Fernández Valero, Universidad Católica de Valencia & The RAM Group,

rosa.valero@ucv.es

Abstract: The MBR is comprised of 17 components that can generally be grouped into practices related to (a) functional assessment and intervention planning (for example, Routines-Based Interview), (b) organization of services (including location and staffing), (c) service delivery to children and families (using a consultative approach with families and teachers, integrated therapy), (d) classroom organization (for example, classroom zones), and (e) supervision and training through checklists. In this model, some practices are more relevant to some stakeholders than are others. Those practices are often the gateway to adoption of the whole model. In addition, some practices are natural first steps, such as the Routines-Based Interview, because implementation of that component leads almost naturally to the implementation of other components. In implementation science, what is being implemented is often described as a single practice or program. We have expanded this concept to plan for implementation of different components in a sequential, not concurrent, process. The session will provide examples of different programs' and countries' implementation plans.

The physicist Edward Teller once said, "A fact is a simple statement that everyone believes. It is innocent, unless found guilty. A hypothesis is a novel suggestion that no one wants to believe. It is guilty, until found effective." The Routines-Based Model, described here, is a hypothesis but, like all good hypotheses, it is built on a foundation of solid reasoning, theory, and evidence. It consists of a set of practices designed to provide children with the best opportunity possible to function, to provide families with the support to foster their children's development, and to remedy some of the mistakes the field has made (see Figure 1).

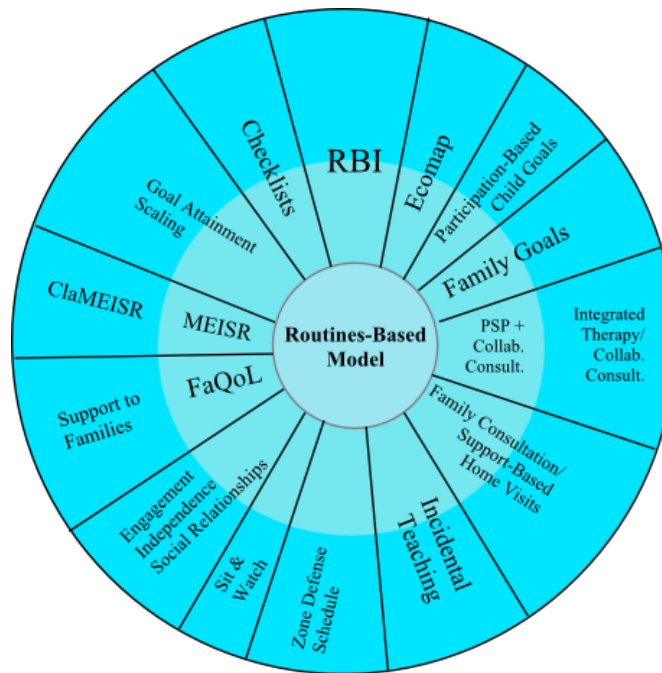


Figure 1. Components of the Routines-Based Model

One of the foundations of the model is an emphasis on function and participation by children. For example, all child goals are written in terms of the routines in which the child will participate, as a result of being able to perform the skill. Indeed, it is the parents' desire for more meaningful participation in the routine that leads to their choosing those goals in the first place. Yes, parents choose the goals, as will be described later. Participation in young children with disabilities means they are engaged in the routine, with engagement defined as the amount of time the child spends interacting with adults, other children, or materials in a developmentally and contextually appropriate manner at different levels of competence (Bernheimer & Weisner, 2007; McWilliam & Bailey, 1992; Weisner, 1997). Engagement, along with its

subdomains, independence and social relationships, are the core outcomes addressed in the Routines-Based Model. Together, these three constitute the behaviors adding up to participation in routines. A *routine* is defined as an event, time of day, or activity that occurs most days; it does not mean a set procedure or solely a caregiving activity like diaper change. Therefore, all families have routines, even if those routines are unpredictable in their order and form. In psychoanthropological terms, families orchestrate their daily routines within their ecological niche.

A second foundation of the model is working with families more than children, with the understanding that they have the opportunity, between our visits, to teach children. And we professionals really do not have that opportunity, in 1 to 5 hours a week. If the children were older, perhaps this tutoring might work, but not for children under the age of 6. Furthermore, parents or those in loco parentis are still the major influence on children's learning, whether because of increased opportunity or other, more relationship-like reasons. Still further, respecting the family is simply the right thing to do, so our supports should build on families' desires for how they want their family routines to go. Our ethical obligation is to provide information to help families make decisions (like how they want their routines to go), but it is well known that the laws of homeostasis are powerful when it comes to family routines (Weisner, Matheson, Coots, & Bernheimer, 2005). Families will not stray far from the ecocultural niches they have developed, so early intervention must be in the business of tweaking routines, not reforming them. An important part of family-centered practice is ensuring the primary caregiver's wellbeing is part of the support we provide, on the principle that she can fill her child's bucket only to the extent that her own bucket is filled. Finally, because adults can benefit from

consultation once a week, whereas children do not learn in weekly sessions, the emphasis of the early intervention visit needs to be on building parents' capacity.

The third foundation of the model is to remedy some of the mistakes professionals have been making in early intervention. McWilliam (2011) identified the top 10 mistakes:

1. Doing all the talking at intake visits,
2. Asking families about daily routines at every meeting leading up to plan development,
3. Basing goals only on what parents say they want,
4. Ignoring the participation purpose of child-level goals and skimping on measurability of goals,
5. Matching services to deficits,
6. Working directly with the child on home visits,
7. Modeling or demonstrating blindly,
8. Using the same home visiting approach for all families,
9. Focusing exclusively on the child's well-being and quality of life, and
10. Working only with children in classrooms.

Model

The Routines-Based Model is a marriage of what have been called the Routines-Based Early Intervention Model (McWilliam, 2010) and the Engagement Classroom Model (McWilliam & Casey, 2008). It is fairly comprehensive, covering functional assessment and intervention planning, organization of services, service delivery to children and families, classroom organization, and supervision and training through checklists.

Functional assessment and intervention planning

Functional assessment is the determination of a child's competence and participation in everyday routines. It differs from most assessment conducted in early intervention, which is usually done to establish eligibility and, highly erroneously, to develop intervention goals. Intervention planning is the selection of goals—the specifics of what early intervention will address. In the RBM, the components in this area are the Routines-Based Interview (RBI) (McWilliam, Casey, & Sims, 2009), the ecomap (Campbell & Sawyer, 2007; Jung, 2010), and participation-based goals (Campbell & Sawyer, 2007). The RBI is the best known component of the model, and it involves professionals' asking in-depth questions of families about child and family functioning in everyday activities and events, as preparation for families to identify their goals. All families, in the hands of a skilled interviewer, can identify 10-12 goals. These goals are for the child or for the parents. Family-level goals can be related to the child or not.

Organization of Services

Services are the supports professionals provide to families and teachers of children in classroom or group care settings. The RBM component in this area is the primary service provider, although other relevant features of the model are the use of natural environments and the frequency of visits. The primary service provider (PSP) is one early intervention professional from any discipline who is the main support to the family (Shelden & Rush, 2013). That professional is in turn supported by other professionals who make joint home visits with the PSP. In the U.S., locating services in the home or community is not a question, other than, in some states, for therapy services. The early intervention law mandates the use of natural environments to the maximum extent

possible ("Individuals With Disabilities Education Act," 2004). In other parts of the world, early intervention is still predominantly clinic based. As professionals become more family centered and routines based, they soon understand the value of working with families in the same places where the families "intervene" with their children. When plans have 10-12 goals, it is hardly surprising that weekly visits are recommended. Furthermore, between our visits, families are implementing strategies that might not work. They can't go too long before needing more consultation.

Service delivery to children and families

Once services are organized, they are provided, in the U.S., through home visits or child care visits for children under 3 and through classroom programs or visits for children 3-5. In other parts of the world without the unfortunate age-3 transition policy, the age-by-setting distinction isn't nearly as clear. The hallmark feature of the RBM in service delivery is supporting adults who spend time with children rather than providing hands-on services to children. Professionals still need to have deep knowledge about child development, interventions, and disabilities, so their work with adults is on point. Three of the RBM components addressing service delivery are family consultation, collaborative consultation to child care, and integrated therapy. Family consultation means using a collaborative approach with families, employing principles of adult learning theory. Professionals support the family to make decisions, to provide information about child and family functioning, to think through solutions (i.e., interventions), to carry out interventions between professionals' visits, and to monitor child progress. Although these responsibilities seem numerous, family consultation is also about fitting our work into families' preferences and routines, not about adding to their

stress. Collaborative consultation with child care programs similarly is built on joint solution finding and building the capacity of the child care teachers to meet the child's needs during all those hours between early intervention visits. Integrated therapy is conducted by using an approach called *individualized within routines* (McWilliam, 1996), (Aguiar & McWilliam, 2013; McWilliam, Trivette, & Dunst, 1985) in which the specialist joins the child in a regular classroom activity and weaves intervention into that play scheme, so the teaching staff can see how this integration occurs. It should be used as part of broader collaborative consultation, so more macro-level needs, such as classroom management, are also addressed.

Classroom organization

Our longstanding interest in child engagement (Aguiar & McWilliam, 2013; McWilliam et al., 1985) has included engagement in classroom settings. Our research in this area (Casey, McWilliam, & Sims, 2012) has led to the development of a model of classroom management described in the book *Engagement of Every Child in the Preschool Classroom* (McWilliam & Casey, 2008). Key components of the *engagement classroom model* (ECM) are functional goals derived from a Routines-Based Interview, incidental teaching, integrated therapy, zone defense schedule, *sit and watch* (for behavior management), and data collection. In recent years, we have recommended implementing the ECM in a Reggio Emilia-inspired approach, to encourage routines focusing on play, discovery, and creativity; to encourage the project approach (Helm & Katz, 2011); and to encourage engaging and beautiful environments.

Supervision and training through checklists

A wise person once said, “You can't expect people to do something if you don't tell them to do it.” Checklists (a) specify the steps of a practice, (b) provide a vehicle for observational feedback on performance, and (c) provide implementation fidelity data. The most challenging aspect of checklist training is finding coaches to provide checklist-based feedback. Many early intervention programs do not have enough staff members for effective performance-based feedback. Checklists can also be used by peers (e.g., coworkers) or even for self-checks. But the best use of them is by a knowledgeable professional who uses them to observe and give feedback. Feedback is a whole topic unto itself, when one considers the timing (right after or right before the session), the format (oral, written), the style (punitive, supportive), the intervals (weekly, quarterly), and the amount (one or two points, everything observed).

The model has been successfully implemented in a number of states and countries, and the process of implementation is described in Tânia Boavida's paper in the proceedings for this conference. In the next section, we discuss in particular how the components are linked logically, which can influence the order of implementation.

Component Links for Implementation

Figure 2 shows the order in which the practices occur when serving children and families. This might not be the order entities want to implement the components, but it can serve as a guide. For example, we know from experience that, when entities start with the RBI, many other things fall into place. Contrariwise, it would be hard to implement support-based home visits, for example, without a decent intervention plan. Therefore, implementation of the RBI should generally come before implementation of support-based home visits.

The 19th-century English philosopher Herbert Spencer said, "Every cause produces more than one effect." The intersecting lines in Figure 2 show that many components lead to more than one other component. The beauty of the RBM is that the components are logically linked but can be worked on separately. Working on one component intensively will produce more than one effect.

References

- Aguiar, C., & McWilliam, R. A. (2013). Consistency of toddler engagement across two settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 102-110.
- Bernheimer, L. P., & Weisner, T. S. (2007). "Let me just tell you what I do all day...": The family story at the center of intervention research and practice. *Infants and Young Children*, 20, 192-201.
- Campbell, P. H., & Sawyer, L. B. (2007). Supporting learning opportunities in natural settings through participation-based services. *Journal of Early Intervention*, 29, 287-305.
- Casey, A. M., McWilliam, R. A., & Sims, J. (2012). Contributions of incidental teaching, developmental quotient, and peer interactions to child engagement. *Infants & Young Children*, 25, 122-135. doi: 10.1097/IYC.0b013e31824cbac4
- Helm, J. H., & Katz, L. G. (2011). *Young investigators: The project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.
- Individuals With Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004).
- Jung, L. (2010). Identifying Families' Supports and Other Resources. In R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of young children with special needs* (pp. 9-26). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- McWilliam, R. A. (2011). The top 10 mistakes in early intervention—and the solutions. *Zero to Three*, 31, 11.

- McWilliam, R. A. (Ed.). (1996). *Rethinking pull-out services in early intervention: A professional resource*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd ed., pp. 229-256). Columbus, OH: Merrill.
- McWilliam, R. A., & Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Co.
- McWilliam, R. A., Casey, A. M., & Sims, J. L. (2009). The Routines-Based Interview: A method for assessing needs and developing IFSPs. *Infants & Young Children*, 22, 224-233.
- McWilliam, R. A., Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 59-71.
- Shelden, M. L., & Rush, D. D. (2013). *The early intervention teaming handbook: The primary service provider approach*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Weisner, T.-S. (1997). The ecocultural project of human development: Why ethnography and its findings matter. *Ethos*, 25, 177-190.
- Weisner, T. S., Matheson, C., Coots, J., & Bernheimer, L. P. (2005). Sustainability of daily routines as a family outcome. In M. I. Martini & A. E. Maynard (Eds.), *Learning in cultural context: Family, peers, and school* (pp. 41-73). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DAS ACTIVIDADES DE ESCRITA INVENTADA NO JARDIM-DE- INFÂNCIA

Ana Albuquerque, ISPA - Instituto Universitário, CIE - ISPA, aalbuquerque@ispa.pt

Margarida Alves Martins, ISPA - Instituto Universitário, CIE - ISPA, mmartins@ispa.pt

Resumo: Este estudo tem como principal objectivo compreender o impacto do treino de escritas inventadas na evolução do nível de consciência fonológica de crianças no jardim-de-infância. Foi realizada uma investigação de natureza experimental com 52 crianças de 5 anos de idade que não sabiam ler nem escrever. Os participantes foram divididos por um grupo experimental e outro de controlo, tendo em conta a idade, o nível de aptidão cognitiva e o número de letras conhecidas. Realizou-se um pré/pós-teste de avaliação dos níveis de consciência silábica e fonémica. Durante o período intermédio, o grupo experimental participou num programa de treino de escritas inventadas, em pequenos grupos. A intervenção foi realizada em 10 sessões de promoção da reflexão sobre a escrita de diferentes palavras. O grupo de controlo participou num programa de leitura e conto de histórias. A partir da análise dos dados obtidos, foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, verificando-se que o grupo experimental demonstrou níveis mais elevados de consciência fonológica fonémica após a participação no treino de escritas inventadas, em comparação com o grupo de controlo. Os resultados deste estudo sugerem que as actividades de escrita inventada no jardim-de-infância actuam como um factor impulsionador da aprendizagem da linguagem escrita, ao contribuir para a evolução dos níveis de consciência fonológica, considerada uma medida essencial para o sucesso na alfabetização.

Palavras-chave: escritas inventadas; consciência fonológica; jardim-de-infância

Introdução

A aprendizagem da leitura e escrita no 1º ciclo do ensino básico é essencial para o sucesso das crianças ao longo de todo o percurso escolar. Com efeito, crianças com dificuldades em dominar a linguagem escrita correm um maior risco de retenção e até de abandono escolar precoce (Abbot, Berninger & Fayol, 2010).

Diversos trabalhos de investigação realizados nos últimos 30 anos têm vindo a demonstrar que a consciência fonológica é um dos melhores preditores da

aprendizagem da leitura e escrita no início da escolaridade (Castles, & Coltheart, 2004; Goswami & Bryant, 1990; Liberman & Shankweiler, 1989; Mann, 1984; Share, 2004). Neste sentido, têm sido desenvolvidos vários programas de treino de consciência fonológica com crianças em idade pré-escolar, para que sejam capazes de reflectir de um ponto de vista formal sobre os sons da linguagem oral, o que é claramente facilitador de aprendizagens posteriores da leitura e escrita. De acordo com diversos investigadores, estudos experimentais desta natureza evidenciaram efeitos benéficos significativos não só na evolução da consciência fonológica como também, a um nível mais abrangente, nas competências de leitura (Bus, & van Ijzendoorn, 1999; Ehri et al, 2001).

Mais recentemente, a literatura neste domínio de investigação tem também chamado a atenção para o estudo das escritas inventadas, não só como um indicador da consciência fonológica, mas ainda como um contributo importante para a aquisição da literacia (Adams, 1998; Treiman, 1998). Neste sentido, têm sido realizados programas de treino de escritas inventadas com crianças de idade pré-escolar, que se têm revelado muito eficazes no desenvolvimento do pensamento metalinguístico das crianças (Alves Martins, & Silva, 2006a,b; Ouellette & Sénéchal, 2008a,b; Ouellette, Sénéchal & Haley, 2013). Alguns destes programas, nomeadamente desenvolvidos no Canadá com crianças de língua inglesa, mostraram que as escritas inventadas desempenham igualmente um papel importante no desenvolvimento da consciência fonológica. Ouellette e Sénéchal (2008b) conduziram um programa de intervenção para analisar os efeitos da escrita inventada para a aprendizagem da leitura, providenciando aos participantes do grupo experimental um *feedback* desenvolvimental adequado, isto é, acrescentando uma letra correcta à escrita que foram capazes de produzir. Os

participantes de controlo foram divididos em dois grupos: programa de treino de consciência fonológica ou programa de desenho livre. Os dados obtidos demonstraram resultados superiores do grupo experimental, comparativamente com os dois grupos de controlo, nas diversas medidas avaliadas: escritas inventadas, consciência ortográfica e leitura de palavras. Curiosamente, verificou-se ainda que, tanto o grupo de escrita inventada, como o de consciência fonológica obtiveram resultados igualmente superiores nas medidas de consciência fonológica. Os benefícios do grupo de escrita inventada foram mais além, revelando melhores resultados em tarefas de leitura de palavras, em comparação com os outros grupos do estudo. Assim, o treino de escritas inventadas associado a um *feedback* desenvolvimental adequado, promove uma abordagem analítica e facilita a aquisição da leitura, na medida em que desenvolve a integração de conhecimentos fonológicos e ortográficos. Resultados semelhantes foram obtidos em estudos com crianças de pré-escolar com competências fonológicas reduzidas, sugerindo que este tipo de programas de intervenção são também importantes na prevenção de dificuldades futuras de leitura (Sénéchal et al, 2012). Com efeito, Ouellette, Sénéchal e Haley (2013) demonstraram ainda que os efeitos benéficos do treino de escritas inventadas, realizados em programas de inspiração Vygotskiana, vão além da evolução das competências de leitura, tendo impacto nas áreas como a consciência fonológica e o conhecimento alfabético.

No entanto, em estudos desenvolvidos em língua francesa não foram encontrados efeitos significativos de programas na evolução da consciência fonológica. Rieben, Ntamakiliro, Gonthier e Fayol (2005) realizaram uma investigação experimental para avaliar o impacto de um programa de intervenção em diversas medidas, como a escrita, a leitura, o conhecimento das letras e a

consciência fonológica. Foram criadas três condições experimentais associadas a diferentes práticas de ensino: treino de escritas inventadas, cópia de palavras e treino de escritas inventadas com *feedback* correcto. Foi ainda criado um grupo de controlo com actividades de desenho. Observou-se que, na tarefa de leitura de palavras trabalhadas, o grupo experimental com treino de escritas inventadas com *feedback* correcto obteve resultados muito superiores em comparação com os restantes grupos experimentais e o grupo de controlo. No entanto, não foram encontradas diferenças entre os grupos nas tarefas de leitura de palavras não trabalhadas no programa. Além disso, curiosamente, também não se encontraram diferenças significativas nas medidas de treino de escritas inventadas e de consciência fonológica.

Contrariamente, os programas de escrita inventada desenvolvidos com crianças de língua portuguesa demonstraram os benefícios da intervenção para a aquisição do princípio alfabético (Alves Martins, Albuquerque, Salvador, & Silva, 2013; Alves Martins, Salvador, Albuquerque, & Silva, 2014; Silva, & Alves Martins, 2002; Silva & Alves Martins, 2003; Silva, Almeida & Alves Martins, 2010; Vasconcelos Horta & Alves Martins, 2011). No entanto, nem todos os estudos avaliaram o impacto na consciência fonológica e os que o fizeram, nem sempre encontraram resultados consonantes (eg. Alves Martins & Silva, 2006b; Vasconcelos Horta e Alves Martins, 2011).

Quanto aos efeitos de programas de escrita inventada na consciência fonémica, Alves Martins e Silva (2006b) conduziram um estudo experimental com crianças em idade pré-escolar, constituindo três grupos experimentais e três grupos de controlo com base na natureza das suas escritas inventadas: pré-silábica, silábica sem fonetização e silábica com fonetização. As crianças do grupo

experimental participaram em programas de natureza individual com *feedback* desenvolvimental, confrontando-se cada criança com uma escrita de nível conceptual imediatamente superior ao seu (eg. crianças com escrita pré-silábica confrontadas com escrita silábica). Genericamente, constatou-se que os grupos experimentais obtiveram resultados superiores nas provas de consciência fonémica, em comparação com os grupos de controlo. Verificou-se ainda que o impacto positivo diferiu em função do nível de escrita inicial das crianças, sendo os efeitos mais fortes em crianças de níveis mais avançados (silábico com fonetização) do que em nível pré-silábico, não só em medidas de classificação do fonema inicial, como de supressão do fonema inicial e ainda de segmentação fonémica.

Com base em princípios de investigação semelhantes, Vasconcelos Horta e Alves Martins (2011) desenvolveram um estudo experimental, também com crianças em idade pré-escolar, não encontrando correlações estatisticamente significativas entre o número global de letras correctamente escritas no pós-teste e os resultados em tarefas de consciência fonológica (silábica e fonémica).

Dado que as conclusões dos estudos realizados em diversas línguas e, nomeadamente no português, nem sempre são concordantes no que respeita aos efeitos dos programas de escrita inventada na consciência fonológica, o principal objectivo deste estudo foi compreender o impacto de um programa de treino de escritas inventadas, desenvolvido em pequenos grupos, na evolução do nível de consciência fonológica de crianças no jardim-de-infância.

Método

Delineamento experimental

Realizou-se uma investigação de natureza experimental com um pré/pós-teste de avaliação dos níveis de consciência silábica e fonémica das crianças. Os participantes foram divididos por um grupo experimental e outro de controlo. Durante o período intermédio, o grupo experimental participou num programa de treino de escritas inventadas, enquanto o grupo de controlo participou num programa de leitura e conto de histórias. Os programas iniciaram-se uma semana após o pré-teste e o pós-teste realizou-se uma semana após a última sessão de intervenção. Ambos os programas tiveram a mesma duração, sendo realizados ao longo de cinco semanas com frequência bissemanal, perfazendo um total de 10 sessões.

Participantes

Participaram neste estudo 52 crianças de meios socioculturais heterogéneos, que frequentavam quatro escolas das regiões de Lisboa e Setúbal, onde não eram desenvolvidas actividades de linguagem escrita nas salas de jardim-de-infância. Os participantes eram 28 rapazes e 24 raparigas, com uma média de idades de 66.1 meses. A língua materna era o português e apenas foram seleccionadas para participar no estudo as crianças que não sabiam ler nem escrever. As crianças foram equitativamente distribuídas por um grupo experimental (N=28) e outro de controlo (N=24), tendo em conta diversas variáveis iniciais, como a idade, o nível de aptidão cognitiva e o número de letras conhecidas. Todos os participantes, independentemente da condição (experimental/ controlo) a que foram alocados, foram divididos por pequenos grupos de quatro crianças.

Instrumentos e procedimentos

Avaliação inicial: escrita e leitura.

A selecção dos participantes foi realizada tendo por base uma avaliação inicial dos conhecimentos de leitura das crianças, sendo pedido que lessem, da melhor forma que conseguissem, um conjunto de seis palavras dissilábicas simples, frequentes e regulares. Efectuou-se também uma avaliação dos conhecimentos de escrita, pedindo-se às crianças para escreverem as mesmas seis palavras da tarefa de leitura. Estas provas foram realizadas com um intervalo de tempo de uma semana, de forma a controlar possíveis efeitos de aprendizagem e memorização. As crianças que foram capazes de ler ou escrever pelo menos uma palavra foram automaticamente retiradas da amostra, enquanto as restantes foram seleccionadas para a participação no estudo.

Avaliação do nível de aptidão cognitiva.

Para garantir a equivalência dos grupos experimental e de controlo, procedeu-se à avaliação do nível de aptidão cognitiva das crianças. Para tal, utilizaram-se as Matrizes Progressivas de Raven - versão colorida (Raven, Court, & Raven, 2001), um conjunto de escalas não-verbais para avaliação do raciocínio abstracto, composta por grupos de imagens, sendo possível obter um total de 0 a 36 pontos.

Avaliação do conhecimento das letras.

De modo a assegurar a equivalência dos grupos experimental e de controlo, procedeu-se também à avaliação do conhecimento das letras. Realizou-se uma tarefa simples em que foram apresentados às crianças, de forma aleatória, cartões com cada uma das letras do alfabeto português, em maiúsculas. A tarefa das

crianças consistia em nomear as diferentes letras, sendo a pontuação máxima possível de 26 pontos.

Avaliação nos pré/pós-testes: consciência fonológica

No pré/pós-teste realizou-se uma avaliação dos níveis de consciência fonológica das crianças, sendo utilizada a Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008). Recorreu-se especificamente às provas de classificação da sílaba inicial e à prova de classificação do fonema inicial para avaliar, respectivamente, a consciência silábica e fonémica. A avaliação consiste em apresentar à criança uma prancha com quatro imagens, que remetem para quatro palavras ditas oralmente pelo experimentador. A tarefa da criança consiste em indicar, perante as quatro imagens presentes na prancha, quais as palavras que partilham o mesmo som inicial - sílaba ou fonema. Cada prova é composta por 2 itens de exemplo e 14 de avaliação, cotando-se 1 ponto por cada resposta correcta, sendo assim possível obter a pontuação máxima de 14 pontos em cada prova. As provas foram apresentadas pelo investigador, numa sala sossegada dentro do contexto da escola, mas fora da sala de aula da turma. A avaliação foi realizada de forma lúdica e em formato de jogo, não sendo prestado qualquer *feedback* no decurso das provas.

Programa de intervenção: treino de escritas inventadas

A intervenção realizada com o grupo experimental consistiu num programa de treino de escritas inventadas, que incidiu exclusivamente sobre a componente escrita das palavras, não sendo feita qualquer intervenção ao nível da leitura ou de outras componentes linguísticas. Inicialmente foram constituídos grupos de quatro crianças. Cada grupo participou em 10 sessões de intervenção, com frequência bissemanal e duração de aproximadamente 20 minutos. O objectivo era promover

a reflexão sobre a escrita de determinadas palavras e levar as crianças a recorrer aos grafemas correctos para representar diferentes fonemas de cada palavra. A actividade proposta às crianças consistia em escrever, da melhor forma que conseguissem, diferentes palavras ditadas pelo experimentador, devendo discutir as suas opiniões e chegar a uma decisão final sobre as letras. O adulto incentivava a participação de todas as crianças na discussão. A mediação das interacções, monitorizada pelo adulto, era fundamental para incentivar as crianças a reflectir sobre a forma mais adequada de codificação dos sons das palavras. As crianças deveriam decidir as letras que consideravam estar correctas. Simultaneamente, cada uma das letras ia sendo escrita pelo experimentador num cartão em letras grandes e maiúsculas, para facilitar o acesso visual de todas as crianças à palavra escrita pelo grupo. No final da escrita de cada palavra, era apresentado às crianças um cartão com a mesma palavra na sua forma correcta convencional, sendo-lhes apenas dito que havia sido escrita por um grupo de outra escola. Embora não soubessem, as crianças eram confrontadas com a escrita convencional da palavra, sendo-lhes apenas pedido que reflectissem sobre as duas formas de escrita. Para tal, o adulto assumia o papel de facilitador, questionando-as sobre diversos aspectos da palavra, tais como o número de letras utilizadas pelas crianças hipotéticas e ainda os sons associados a essas letras. Neste sentido, as actividades potenciavam uma dinâmica de interacção que permitia a reflexão sobre o código escrito, a oralidade e as relações associadas à lógica do princípio alfabético.

Resultados

No sentido de avaliar a equivalência dos grupos experimental e de controlo

previamente ao período de intervenção, realizaram-se testes t para amostras independentes, assumindo o grupo como variável independente e as diversas medidas iniciais (idade, nível de aptidão cognitiva e conhecimento das letras) como variáveis dependentes. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para nenhuma das variáveis analisadas (idade, $t(50) = .02$; $p = .981$; nível de aptidão cognitiva, $t(50) = 1.30$; $p = .196$; conhecimento das letras, $t(50) = .68$; $p = .502$). Apresentam-se na Tabela 1 as médias e os desvios-padrão das variáveis avaliadas *a priori* para o grupo experimental e de controlo.

Tabela 1. Características iniciais dos grupos quantos às variáveis iniciais avaliadas - idade, nível de aptidão cognitiva e número de letras conhecidas.

	Idade_M		AptCog_N		Letras_N	
	M	DP	M	DP	M	DP
GE	66.11	3.64	17.21	4.72	16.54	4.60
GC	66.08	3.68	15.39	5.19	15.67	4.64

Nota. GE = Grupo Experimental; GC = Grupo de Controlo; Idade_M = Idade em meses; AptCog_N = Nível de Aptidão Cognitiva; Letras_N = Número de Letras Conhecidas.

Consciência silábica

A análise dos níveis de consciência silábica foi realizada em dois momentos, antes e após o programa de intervenção. Na Tabela 2 apresentam-se as médias e os desvios-padrão do grupo experimental e de controlo na prova de classificação da sílaba inicial, na avaliação de pré-teste e pós-teste.

Verifica-se na Tabela 2 que os resultados do grupo experimental aumentaram do pré-teste para o pós-teste, enquanto os do grupo de controlo se mantiveram. Foi realizada uma MANOVA com medidas repetidas, assumindo o grupo como variável independente e as pontuações obtidas nas provas de consciência silábica no pré-teste e no pós-teste como variáveis dependentes. Não foram encontrados efeitos

estatisticamente significativos de interação entre o grupo e os dois momentos de avaliação ($F(1,50) = 1.04$; $p = .314$).

Tabela 2. Médias e desvios-padrão dos resultados obtidos na prova de consciência silábica.

	<i>PCSI_PréTeste</i>		<i>PCSI_PósTeste</i>	
	M	SD	M	SD
GE	5.36	3.28	6.71	3.45
GC	4.83	4.05	4.92	3.55

Nota. GE = Grupo Experimental; GC = Grupo de Controlo; PCSI = Prova de Classificação da Sílabas Inicial (máx.: 14).

Consciência fonémica

À semelhança da avaliação da consciência silábica, os níveis de consciência fonémica foram também avaliados em situação de pré-teste e pós-teste. Apresentam-se na Tabela 3 as médias e os desvios-padrão dos dois grupos na prova de classificação do fonema inicial, antes e após o programa de intervenção.

Tabela 3. Médias e desvios-padrão dos resultados obtidos na prova de consciência fonémica.

	<i>PCFI_PréTeste</i>		<i>PCFI_PósTeste</i>	
	M	SD	M	SD
GE	3.14	1.67	4.61	3.21
GC	3.63	2.10	2.92	1.41

Nota. GE = Grupo Experimental; GC = Grupo de Controlo; PCFI = Prova de Classificação do Fonema Inicial (máx.: 14).

Na Tabela 3 verifica-se que do momento de pré-teste para o pós-teste, o grupo experimental obteve resultados superiores, enquanto o grupo de controlo obteve resultados inferiores. Para analisar os dados obtidos, realizou-se uma MANOVA com medidas repetidas, colocando o grupo como variável

independente e os resultados das provas de consciência fonémica no pré-teste e no pós-teste como variáveis dependentes. As análises demonstraram efeitos estatisticamente significativos de interacção entre o grupo e os dois momentos de avaliação ($F(1,50) = 10.97$; $p < .005$; $\eta_p^2 = .18$).

Discussão

Os resultados obtidos neste estudo sugerem que o programa de treino de escritas inventadas levou as crianças a melhorar os seus desempenhos em tarefas de consciência fonológica. No entanto, a intervenção não teve o mesmo impacto para as duas condições avaliadas: consciência silábica e consciência fonémica. Na tarefa de consciência silábica, a melhoria do grupo experimental do pré-teste para o pós-teste não foi superior à do grupo de controlo, na medida em que não se obtiveram efeitos de interacção estatisticamente significativos. Já para a consciência fonémica, observou-se um efeito de interacção estatisticamente significativo, tendo a evolução do grupo experimental do pré-teste para o pós-teste sido superior à do grupo de controlo. Estes resultados poderão estar relacionados com a natureza do programa, uma vez que o foco central das actividades era os sons do oral e não as sílabas das palavras.

Os dados obtidos neste estudo relativamente à evolução dos níveis de consciência fonémica das crianças vão de encontro às investigações de diversos autores, como Alves Martins e Silva (2006b), Ouellette e Sénéchal (2008b) e Ouellette, Sénéchal e Haley (2013). As principais diferenças entre o estudo aqui apresentado e estas investigações assentam nas características dos programas e no tipo de *feedback* dado às crianças. No estudo de Alves Martins e Silva (2006b), realizado com crianças portuguesas, desenvolveu-se um programa individual, tendo

as crianças sido confrontadas com uma escrita de nível conceptual imediatamente superior ao seu. No presente estudo foi realizado um programa em pequenos grupos, tendo as crianças sido confrontadas com uma escrita alfabética correcta. No estudo de Ouellette e Sénéchal (2008b), realizado com crianças de língua inglesa, foi desenvolvido um programa de ensino em que foram dadas individualmente a cada criança, ajudas adaptadas ao seu nível de desenvolvimento - cada criança foi confrontada com escritas com uma letra a mais do que a escrita que foi capaz de produzir. No presente estudo, baseado numa abordagem socio-construtivista, foi desenvolvido um programa grupal em que a ajuda foi dada pelas intervenções do adulto, adaptadas ao nível de desenvolvimento das crianças, na mediação das interacções entre elas sobre a melhor forma de escrever e em que, simultaneamente, se aproveitavam os conhecimentos e as abordagens de cada uma das crianças para as fazer evoluir. Assim, chamou-se a atenção dos participantes para os elementos da oralidade e suas letras correspondentes, promovendo-se uma reflexão metalinguística.

Podemos assim concluir que este tipo de programas de escrita inventada induzem práticas de reflexão metalinguística com impacto na capacidade de analisar os segmentos orais das palavras, constituindo-se como uma forma eficaz de desenvolvimento da consciência fonémica. Ainda assim, apontamos algumas limitações deste estudo e sugestões para investigações futuras. Por um lado, o programa foi realizado fora do contexto de sala de aula e com intervenção de um experimentador. Em estudos futuros, sugere-se o desenvolvimento de programas semelhantes, embora enquadrados dentro das práticas pedagógicas lectivas e com mediação do educador-de-infância, de forma a contribuir para uma maior aproximação às actividades curriculares no contexto de sala de aula. Por outro

lado, recomenda-se o desenvolvimento de estudos desta natureza com um maior número de participantes e com a avaliação de diferentes medidas de consciência fonológica, além da classificação da sílaba e do fonema iniciais.

Referências

- Abbott, R., Berninger, V., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology, 102* (2), 281-298.
- Adams, M. (1998). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT press.
- Alves Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2013). The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing Research, 5*, 215-237.
- Alves Martins, M., Salvador, L., Albuquerque, A., & Silva, C. (2014). Invented spelling activities in small groups and early spelling and reading. *Educational Psychology, 1*, (1), 1-15.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006a). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education, 21* (2), 163-182.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006b). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction, 16*, 41-56.
- Bus, A., & van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91* (3), 403-414.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition, 91*, 77-111.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonological awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 36*, 250-287.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Liberman, I. Y., & Shankweiler, D. (1989). Phonologie et apprentissage de la lecture: une introduction. In L. Rieben, C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 23-42). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Mann, V. A. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 259-269.
- Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2008a). A window into early literacy: Exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling. *Scientific Studies of Reading, 12*, 195-219.
- Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2008b). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development, 79* (4).
- Ouellette, G., Sénéchal, M., & Haley, A. (2013). Guiding children's invented spellings: A gateway into literacy learning. *The Journal of Experimental Education, 81*, 261-279.
- Raven, J., Court, J. & Raven, J. (2001). *Raven – Matrices Progresivas*. (3a ed.). Madrid: TEA – Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Rieben, L., Ntamakiro, L., Gonthier, B., & Fayol, M. (2005). Effects of various early writing practices on reading and spelling. *Scientific Studies of Reading, 9*, 145-166.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S., & Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: A randomized-control-trial study. *Reading and Writing, 25*, 917-934.

- Share, D. L. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 213-233.
- Silva, C. (2008). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Silva, C., Almeida, T., & Alves Martins, M. (2010). Letter names and sounds: their implications for the phonetisation process. *Reading and Writing*, 23 (2), 147-172.
- Silva, C., & Alves Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of presyllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37 (4), 466-483.
- Silva, C., & Alves Martins, M. (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, 23 (1), 3-16.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. In J. L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vasconcelos Horta, I., & Alves Martins, M. (2011). Invented spelling programmes and the access to the alphabetic principle in kindergarten. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 11, 1-23.

Comparação de uma abordagem transmissiva e construtivista nos programas de intervenção de escritas inventadas

Tiago Almeida, Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação, CIE - ISPA,
tiagoa@eselx.ipl.pt

Ana Cristina Silva, ISPA – Instituto Universitário, CIE - ISPA, csilva@ispa.pt

Resumo: O objectivo deste estudo é comparar programas de intervenção de escritas inventadas de natureza construtivista ou transmissiva. Participaram nesta investigação 78 crianças de idade pré-escolar, cujas escritas não representavam ainda os sons, tendo sido distribuídas por 5 grupos, 4 experimentais e um de controlo, equivalentes quanto à idade, inteligência, nº de letras conhecidas e consciência fonológica. Entre o pré e o pós teste, as crianças dos grupos experimentais participaram num programa de intervenção de escritas inventadas de natureza construtivista ou transmissiva, manipulando-se ainda variáveis relacionadas com as características das palavras de treino e o tipo de instruções. Só se verificou uma evolução significativa da qualidade das escritas inventadas nas crianças que participaram nos programas de intervenção de natureza construtivista.

Palavras-chave: Programas de Intervenção em Escritas Inventadas; Construtivismo; Instrução transmissiva.

Introdução

Existe uma oposição histórica entre os modelos transmissivos de aprendizagem e o modelo construtivista de aquisição de conhecimentos. O modelo de instrução baseado na perspectiva transmissiva enfatiza a memorização, a exercitação e a prática, necessárias para que haja interiorização dos conhecimentos na memória a longo prazo. Vários autores (Kirschner, Sweller & Clark, 2006) defendem que a instrução direta e explícita é aquela que providencia, com maior eficácia, as informações que clarificam e explicitam os conceitos e procedimentos que os alunos precisam de aprender. Ainda de acordo com estes autores (op. cit.) a instrução direta e explícita promove maior compreensão e apropriação dos

conhecimentos por ser mais compatível com a arquitetura cognitiva humana, nomeadamente no que respeita às relações entre a memória a curto prazo e a memória de trabalho.

As teorias construtivistas, por seu lado, defendem que os indivíduos constroem os seus próprios conhecimentos com base na interação entre conhecimentos prévios e os novos conhecimentos que estão a apreender. Assim, aprender não depende de processos passivos em que o sujeito se limita a receber de um agente mais competente informações, mas de processos ativos de construção de conhecimentos. A operacionalização pedagógica do modelo construtivista assenta em atividades de questionamento e argumentação no quadro de interações sociais (Kunh, 2005, 2007). Este modelo vai permitir aumentar a interação entre o conhecimento disponível (já adquirido) e o novo (a ser aprendido) através das autoexplicações feitas durante os períodos de discussão que estimulam a integração de nova informação na base do conhecimento já existente e armazenado na memória a longo prazo (Schmidt, Loyens, van Gog & Paas, 2006).

A abordagem construtivista tem sido aplicada ao estudo das escritas pré-convencionais das crianças de idade pré-escolar. Nesta linha teórica, as tentativas de escrita das crianças (escrita inventada) são consideradas, em certa medida, uma atividade de resolução de problemas, envolvendo procedimentos analíticos que permitam uma gradual representação das relações entre segmentos orais e escritos. Assim, os procedimentos de escrita inventada implicam um envolvimento ativo das crianças (Alves Martins & Silva, 2006).

Para Ferreira (1988, 2002), a autora mais representativa desta orientação, os mecanismos fundamentais para a evolução das escritas infantis são as descobertas que as crianças fazem (e os conflitos cognitivos desencadeados por essas descobertas) no decurso das suas tentativas de escrita. As suas investigações

pioneiras (Ferreiro, 1988; Ferreiro e Teberosky, 1986) mostraram que as conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita evoluem ao longo de três níveis essenciais. As crianças começam por escrever sequências de letras imitando palavras sem estabelecer qualquer relação com os segmentos sonoros (escritas pré-silábicas). Depois, estabelecem relações entre formas gráficas e segmentos orais, tendo como base a sílaba (escritas silábicas), evoluindo depois para uma análise mais aprofundada dos segmentos das palavras até chegarem à compreensão do princípio alfabético.

Um outro paradigma de estudo das escritas infantis prévias ao ensino formal, designado de fonológico, baseia-se no pressuposto de que a principal tarefa da criança, ao aprender a ler e escrever, consiste em apreender que as letras representam sons na pronúncia das palavras. Do ponto de vista da abordagem fonológica (Ehri, 1998), à medida que as crianças aprendem os nomes e os sons das letras, elas começam a compreender que as letras representam sons estáveis na pronúncia das palavras e começam a evidenciar essa compreensão nas suas escritas inventadas. Nesta linha, a aprendizagem das letras serve de base para as primeiras correspondências grafo-fonéticas convencionais. No entanto, esta perspetiva não explicita quais os mecanismos de aprendizagem que estão na base da apropriação das relações letras/sons.

Independentemente da abordagem teórica que se considere, é hoje consensual que a escrita inventada das crianças de idade pré-escolar constitui uma atividade que leva à descoberta do princípio alfabético, permitindo a compreensão da relação entre a oralidade e a escrita (e.g. Alves Martins & Silva, 2006; Ouellette & Sénéchal, 2008a; Silva & Alves Martins, 2002; Treiman, 1994, 2006). Estes autores (op.cit.) consideram que as atividades de escrita inventada são um instrumento importante de ajuda à compreensão do princípio alfabético, na

medida em que, quando tentam escrever, as crianças são levadas a pensar na linguagem oral e nos sons que a constituem, na linguagem escrita, e nas letras que a compõem e nas relações entre ambas.

Baseado no paradigma de instrução construtivista, Alves Martins e Silva, (2006, 2009), elaboraram um modelo de treino que utiliza o conflito sociocognitivo como fator de evolução das escritas inventadas. Nestes estudos, os autores (op.cit.) trabalharam com crianças de idade pré-escolar que ainda não relacionavam o escrito com segmentos do oral (escritos pré-silábicos), e consequentemente usavam letras de forma aleatória, submetendo-as a uma metodologia de treino inspirada em referenciais teóricos sócio-construtivistas. Durante sessões individuais, era pedido às crianças para escreverem um conjunto de palavras e para confrontarem as suas escritas com as de outra criança hipotética da mesma idade com conceptualizações sobre a linguagem escrita um pouco mais avançadas (silábicas ou alfabéticas consoante os estudos). Neste tipo de intervenção era solicitado às crianças para analisar as palavras a escrever nos seus componentes orais e ver as letras mais adequadas, para pensarem sobre os dois escritos, escolherem o mais bem escrito e para justificarem a sua escolha. Esta abordagem é claramente construtivista na medida em que é baseada nas descobertas que as crianças fazem. Eram utilizadas nas sessões iniciais palavras facilitadoras, ou seja, palavras cujo som da primeira sílaba coincidia com o nome de uma letra, ou seja, palavras que permitiam que as crianças mobilizassem mais facilmente a letra associada ao som (Treiman, 1994). Estes programas de treinos permitiram que as crianças aumentassem o número de fonetizações no pós-teste, passando a utilizar muito mais letras convencionais para representar as palavras que lhes eram pedidas para escrever e chegando em algumas palavras à escrita alfabética.

Treiman (1994), mostrou que a probabilidade das crianças de idade pré-escolar mobilizarem corretamente a primeira consoante é maior quando escrevem palavras em que a sílaba inicial coincide com um nome da letra que a criança conhece. Assim, é mais provável que a criança escreva a letra “p” na palavra “pêssego” do que na palavra “pano”. A análise de um efeito facilitador similar para palavras cuja sílaba inicial coincide com o som da letra (eg. escrever o p na palavra peru), não tem sido tão explorado, provavelmente por se saber que existe maior dificuldade por parte das crianças em aprender os sons das letras do que os seus nomes. Isto acontece porque os sons das letras correspondem a fonemas, os quais são mais difíceis de discriminar e de articular e não possuem a forma acústica de um item lexical que é natural para as crianças como o nome das letras. Apesar disso, alguns dados (Levin, Shatil-Carmon, & Asif-Rave, 2006) sugerem que as crianças obtêm ganhos equivalentes quando lhes são ensinadas o nome ou o som da letra, no que respeita à sua capacidade para reconhecer palavras. Para especificar o papel destas variáveis, Silva, Almeida e Alves Martins (2010), usando o paradigma construtivista de Alves Martins e Silva (2006), analisaram o papel do nome e som das letras, quer ao nível das características facilitadoras das palavras, quer ao nível das instruções dadas. Assim, os autores manipularam as características de algumas palavras usadas nos programas de escrita (palavras cuja sílaba inicial coincidia com o nome da letra vs. palavras cuja sílaba inicial coincidia com o som das letras) e a natureza das instruções (instruções com indicações para as crianças pensarem no nome das letras vs. instruções com indicações para as crianças pensarem no som das letras), formando assim quatro grupos experimentais (em função do cruzamento das várias variáveis) com crianças em idade pré-escolar, cujas escritas eram pré-silábicas. As crianças dos vários grupos aumentaram o número de fonetizações corretas em igual proporção, passando a utilizar muito mais

letras convencionais para representar as palavras que lhes eram pedidas. Estes resultados sugerem que todas as condições experimentais favoreceram o aumento de mobilização de letras corretas e melhoraram a qualidade das escritas inventadas. No entanto, no grupo em que as palavras facilitadoras tinham sílabas que coincidiam com o som das letras e onde as crianças eram induzidas a refletir sobre os sons das letras, o número de consoantes fonetizadas corretas era superior quando comparada com os restantes grupos.

Os vários estudos acima descritos (Alves Martins & Silva, 2006, 2009; Silva, Almeida & Alves Martins, 2010), e os respetivos programas de intervenção ao nível das escritas pré-convencionais têm implícito a superioridade dos princípios construtivistas de instrução para a evolução infantil na qualidade dos seus escritos. Contudo, não existe nenhum estudo que confirme que uma abordagem mais próxima dos pressupostos do modelo transmissivo teria piores resultados. Assim, apesar dos progressos nas escritas inventadas evidenciados após a aplicação de programas de treino baseados na metodologia construtivista usada por Alves Martins e Silva (2006), existe a necessidade de comparar a eficácia desta metodologia com outra desenhada de acordo com os princípios do modelo transmissivo com instruções mais explícitas, no sentido de clarificar quais as condições que melhor ajudam as crianças de idade pré-escolar a evoluir nas suas escritas. Sobretudo, porque, segundo os teóricos desta linha, as instruções diretas e explícitas correspondem a menor sobrecarga na memória de trabalho e as crianças desta idade apresentam claras limitações a este nível. Para se atingir este objetivo, pretendemos replicar duas das condições do estudo de Silva, Almeida e Alves Martins (2010), – nomeadamente uma condição em que as palavras facilitadoras incluem palavras cuja sílaba inicial coincidia com o nome da letra e instruções centradas no nome da letra e outra em que as palavras facilitadoras

incluem palavras cuja sílaba inicial coincidia com o som das letras e instruções centradas no som da letra – , desenhando programas de treino de acordo com uma abordagem de instrução construtivista ou uma abordagem baseada no modelo transmissivo.

Assim colocámos como questão de investigação para este estudo:

1. Será que a utilização da instrução construtivista e da instrução transmissiva nos programas de intervenção terá um impacto diferente no número total de letras corretamente fonetizadas?

Método

Desenho Experimental

Trata-se dum estudo experimental com intervenção em que os participantes realizaram um pré teste e um pós teste para avaliar o número total de fonetizações (número de letras corretamente mobilizadas). As provas realizadas no pré e pós teste foram as mesmas. As crianças foram distribuídas por cinco grupos, quatro experimentais e um de controlo de acordo com critérios de pareamento. Entre o pré e o pós testes as crianças dos grupos experimentais participaram num programa de intervenção de escritas inventadas e as crianças do grupo de controlo realizaram desenhos. Os programas dos grupos experimentais e de controlo começaram uma semana após o pré-teste e duraram cinco semanas, num total de seis sessões. O pós-teste foi realizado uma semana após o fim dos programas de intervenção.

Participantes

Para seleccionar os participantes foram avaliadas 161 crianças de idade pré-escolar de três jardins de infância privados. As crianças pertenciam a cinco salas de educação pré-escolar, todas com uma educadora diferente. As únicas atividades

regulares relacionadas com leitura e escrita eram a leitura de histórias e atividades em que as crianças tinham de escrever o seu nome. Todas as crianças tinham o Português como primeira língua.

Nesta fase foram avaliados os conhecimentos das crianças sobre o nome e o som das letras. A escrita das crianças foi avaliada, solicitando que escrevessem 8 palavras e uma frase. Só foram selecionadas para participar no estudo as crianças com escritas pré-silábicas em que as letras eram claramente escolhidas de forma aleatória.

Dos 161 participantes iniciais foram selecionados 78 crianças entre os 5 e os 6 anos de idade, cujos escritos eram então pré-silábicos. Todas as crianças selecionadas conheciam as cinco vogais (A, E, I, O, U) e as consoantes B, C, D, M, N, P, R e T. Estas consoantes eram necessárias para escrever as palavras do pré e pós teste.

As crianças foram distribuídas por cada um dos 4 grupos experimentais e de controlo em igual proporção quanto à turma de origem, sendo também equivalentes quanto à idade, ao nível intelectual, ao número de letras que conheciam e identificavam, e à pontuação nas provas de consciência fonológica (análise silábica e análise fonética). Esta distribuição foi realizada por pareamento.

Medidas

Conhecimento das letras: Para determinar quantas e quais as letras que as crianças conheciam foram apresentados um conjunto de cartões com as letras do alfabeto em maiúsculas (excluindo-se K, W e Y que são raras em português) e as crianças eram convidadas a nomear o nome de cada letra e o respetivo som. A pontuação possível deste teste ia de 0 a 23.

Desempenho cognitivo: O desempenho cognitivo foi avaliado através das matrizes progressivas coloridas de Raven (Raven, Court & Raven 2001) por se tratar duma prova pouco dependente dos aspetos verbais. Foi atribuído um ponto por cada resposta correta, fazendo a pontuação variar entre 0 e 36 pontos.

Consciência fonológica: Para avaliar o nível da consciência fonológica foram aplicados duas provas da bateria de testes fonológicos de Silva (2003): a análise silábica e análise fonémica.

Na prova de análise silábica as crianças tinham de pronunciar de forma isolada cada uma das sílabas das palavras que eram apresentadas em desenhos. A prova era constituída por 14 itens, precedidos por dois de exemplo e treino onde era realizada a segmentação silábica. A classificação na prova poderia ser entre 0 e 14 pontos.

Na prova de análise fonémica as crianças tinham de pronunciar de forma isolada cada um dos fones das palavras que eram apresentadas em desenhos. A prova era constituída por 14 itens, precedidos por dois de exemplo e treino onde era realizada a segmentação fonética. A classificação na prova poderia ser entre 0 e 14 pontos.

Escritas Inventadas no pré e pós-teste: Para avaliar os progressos resultantes dos programas de escrita foi efetuada uma prova de ditado, que serviu como instrumento de pré e pós-teste. Nesta prova, as crianças tinham de escrever, como soubessem, um conjunto de palavras. Nenhuma destas palavras foram usadas no programa. Foram ditadas 40 palavras em duas sessões em dias consecutivos (20 em cada sessão). As palavras ditadas foram as que se apresentam na tabela 1.

Na classificação dos escritos foram contabilizadas o número de letras corretas utilizadas, ou seja, o número de fonetizações adequadas, quer quanto ao número total (entre 0 e 160), quer quanto ao número de consoantes iniciais (entre 0 e 40) e

quer quanto ao número de vogais da primeira sílaba (entre 0 e 40), sendo atribuído um ponto a cada letra corretamente mobilizada.

Tabela 1 - *Palavras ditadas no pré e pós-teste.*

BABA	PAGO	DADO	TABU	RATO	VACA	MATA	FADA	NADO	RABO
BICO	PIPA	DIGO	TITO	RICO	VIDA	MITO	FITA	NICO	RICA
BOTA	PODA	DOTA	TOTA	RODO	VOTO	MODA	FOCA	NOTA	RODA
BUDA	PUTO	DUDA	TUBO	RUGA	VUDU	MUDO	FUMO	NUCA	RUMO

Programas de Intervenção

Foram desenhados dois tipos de programas de intervenção no sentido de melhorar a qualidade das escritas inventadas. Um com uma instrução transmissiva e outro com uma instrução construtivista. Em cada um destes programas manipulámos variáveis relacionadas com palavras facilitadoras e o tipo de orientação a dar à análise das palavras.

Programa de instrução transmissiva: Os grupos experimentais 1 e 2 tiveram, ao longo do programa de intervenção, uma instrução transmissiva. A instrução transmissiva caracterizava-se por ser diretiva e explícita no procedimento necessário para as crianças escreverem corretamente as palavras de acordo com critérios silábicos. No programa de intervenção com instrução transmissiva o procedimento seguido foi: 1. Era pedido à criança para escrever uma palavra da melhor forma que conseguisse; 2. Pedia-se à criança que lesse a palavra que tinha escrito e que acompanhasse a leitura com o dedo; 3. Apresentava-se uma escrita de confronto silábica que variava alternadamente entre a estrutura CV ou CC para as palavras dissilábicas e CCV, CVC, CVV ou CCC para as palavras trissilábicas; 4. O experimentador nomeava as letras da palavra escrita pela criança e da palavra de confronto; 5. O experimentador identificava a palavra escrita de acordo com os critérios silábicos; 6. O experimentador segmentava a palavra silabicamente e

quantificava o número de letras necessárias para escrever corretamente a palavra de acordo com critérios silábicos; 7. O experimentador solicitava que a criança repetisse o procedimento e quantificasse no número de letras necessárias para escrever a palavra de acordo com critérios silábicos; 8. O experimentador identificava os segmentos orais da palavra e enunciava as correspondências grafo-fonêmicas, nomeando o nome ou o som da letra consoante o grupo experimental; 9. Solicitava-se que a criança repetisse os segmentos das palavras e identificasse as letras correspondentes; 10. Pedia-se à criança para repetir o procedimento e que copiasse a palavra escrita de acordo com os critérios silábicos. Paralelamente, ao tipo de instrução foram manipuladas as variáveis palavra facilitadora e tipo de orientação para a análise das palavras.

Assim, temos dois grupos experimentais: a. **Grupo experimental 1** - instrução transmissiva x palavras facilitadoras cuja sílaba inicial coincidia com o nome da letra x identificação do nome da letra; b. **Grupo experimental 2** - instrução transmissiva x palavras facilitadoras cuja sílaba coincidia com o som da letra x identificação do som da letra.

Programas de Instrução Construtivista: Os grupos experimentais 3 e 4 tiveram, ao longo do programa de intervenção, uma instrução construtivista. A instrução construtivista caracteriza-se por orientar a reflexão das crianças sobre o nome ou som das letras necessárias para escrever determinada palavra de acordo com os critérios silábicos. No programa de intervenção com instrução construtivista o procedimento seguido foi: 1. Era pedido à criança para escrever uma palavra da melhor forma que conseguisse, pensando nas letras e no número de letras necessárias para escrever a palavra; 2. Pedia-se à criança que lesse a palavra que tinha escrito e que acompanhasse a leitura com o dedo; 3. As crianças eram confrontadas com a escrita hipotética de um menino/a hipotético/a que tinha uma

escrita conceptualmente mais evoluída, neste caso silábica; 4. O experimentador confrontava a palavra escrita pela criança com uma escrita silábica hipotética que variava alternadamente entre a estrutura CV ou CC para as palavras dissilábicas e CCV, CVC, CVV ou CCC para as palavras trissilábicas; 5. O Experimentador orientava a reflexão da criança para as letras utilizadas por ambas as crianças e para as correspondências com o oral; 6. O experimentador orientava a confrontação para a comparação entre as palavras escritas pelo menino e pelo menino hipotético, dando orientações específicas para que as crianças se centrassem no número de letras necessárias e em quais as letras pertinentes; 7. O experimentador solicitava que a criança enunciasse sozinha as correspondências grafo-fonémicas, orientando-a para o nome ou som da letra em função do grupo experimental. A criança deveria enunciar as que lhe pareciam corretas depois de comparar a sua escrita com a escrita hipotética de outro menino; 8. A criança escolhia uma das palavras escritas (do próprio ou do menino hipotético) e justificava porque é que considerava que estava melhor escrita, referindo quais as letras utilizadas e porque é que lhe pareciam que representavam os sons das palavras que ouvia.

Temos assim os seguintes grupos experimentais: a. **Grupo experimental 3** - instrução construtivista x palavras facilitadoras cuja sílaba inicial coincidia com o nome da letra x orientações para uma reflexão centrada no nome da letra; b. **Grupo experimental 4** - instrução construtivista x palavras facilitadoras cuja sílaba coincidia com o som da letra x orientações para uma reflexão centrada no som da letra.

Resultados

Para comparar a equivalência dos cinco grupos antes da intervenção, realizou-se uma ANOVA, utilizando os grupos como variável independente e a idade (em Janeiro), conhecimento do nome e do som das letras, nível de habilidade cognitiva e os resultados nas duas provas fonológicas como variáveis dependentes. O número de fonetizações correctas das crianças era zero, ou seja, no pré-teste, nas escritas inventadas de todas as crianças não eram mobilizadas nenhuma das letras corretas. Não se verificam diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis ($p > 0.1$ em todos os casos).

Para analisar as diferenças no número total de fonetizações (tabela 2) entre os grupos recorreremos a uma ANOVA utilizando o grupo experimental com variável independente e o número de letras corretamente fonetizadas como variável dependente. Recorde-se que ao nível do pré-teste nenhuma das letras mobilizadas nos escritos infantis era correta.

Tabela 2 - Médias, desvio-padrão, máximos e mínimos do número total de fonetizações no pós-teste.

<i>Instrução</i>	<i>Grupo</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Instrução Transmissiva	Grupo Controlo	15	6.67	10.16	0	37
	Grupo Exp. 1 (Nome/Nome)	16	14.44	19.82	0	61
	Grupo Exp. 2 (Som/Som)	16	16.38	21.24	0	66
Instrução Construtivista	Grupo Exp. 3 (Nome/Nome)	15	84.67	15.38	78	138
	Grupo Exp. 4 (Som/Som)	16	130.81	35.12	74	160

Os resultados obtidos sugerem que as diferenças são estatisticamente significativas entre os grupos [$F(4, 73) = 96.029$, $p < 0.01$, $\eta^2_p = 0.84$; Potência (π) = 1.00]. Pode ainda afirmar-se existe um efeito de dimensão elevada ($\eta^2_p = 0.84$) do

fator grupo experimental sobre o número total de fonetizações e que o teste utilizado é potente (Potência (π) = 1.00) para detetar efeitos estatisticamente significativos. Especificamente, através dum teste de *Pos-hoc* de Tuckey verifica-se que as diferenças são estatisticamente significativas entre os grupos experimentais cuja instrução foi construtivista (3 e 4) e os restantes grupos (controlo, 1 e 2) ($p < 0.01$). Entre os grupos cuja instrução foi transmissiva e o grupo de controlo não se verificam diferenças estatisticamente significativas. Verifica-se ainda que as diferenças entre o grupo experimental 4 e 3 são igualmente significativas, ou seja, o número de fonetizações verificadas no grupo experimental 4 é significativamente superior ao verificado no grupo experimental 3 ($p < 0.01$). É de notar ainda que muitos das palavras escritas pelos elementos deste grupo já tinham características alfabéticas, na medida em que as crianças notavam com letras todos ou quase todos os sons das palavras.

Para analisar as diferenças no número de fonetizações de consoantes iniciais (tabela 3) recorreremos a uma ANOVA utilizando o grupo experimental com variável independente e o número de consoantes corretamente fonetizadas como variável dependente.

Tabela 3 - Média, desvio-padrão, máximos e mínimos do número de consoantes iniciais corretamente fonetizadas

<i>Instrução</i>	<i>Grupo</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Instrução Transmissiva	Grupo Controlo	15	3.53	5.03	0	14
	Grupo Exp. 1 (Nome/Nome)	16	5.88	6.12	0	19
	Grupo Exp. 2 (Som/Som)	16	4.19	5.58	0	23
Instrução Construtivista	Grupo Exp. 3 (Nome/Nome)	15	19.53	16.07	0	40
	Grupo Exp. 4 (Som/Som)	16	33.75	11.57	0	40

Os resultados obtidos sugerem que as diferenças são estatisticamente significativas entre os grupos [$F(4, 73) = 28.436, p < 0.01, \eta^2_p = 0.61$; Potência (π) = 1.00]. Pode afirmar-se existe um efeito de dimensão elevada ($\eta^2_p = 0.61$) do fator grupo experimental sobre o número total de fonetizações e que o teste utilizado é potente (Potência (π) = 1.00) para detetar efeitos estatisticamente significativos. O teste *Pos-Hoc* de Tuckey evidencia que as diferenças são estatisticamente significativas entre os grupos cuja instrução foi construtivista (G. Exp. 3 e 4) e os restantes grupos (controlo, 1 e 2) ($p < 0.01$). Entre os grupos cuja instrução foi transmissiva e o grupo de controlo não se verificam diferenças estatisticamente significativas. Verifica-se ainda que os participantes do grupo experimental 4 fonetizaram significativamente mais consoantes iniciais que os participantes do grupo experimental 3 ($p < 0.01$).

Seguindo o procedimento já enunciado anteriormente, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos quanto ao número de vogais da primeira sílaba (tabela 4) corretamente fonetizadas [$F(4, 73) = 28.062, p < 0.01, \eta^2_p = 0.6$; Potência (π) = 1.00]. Existe um efeito de dimensão elevada ($\eta^2_p = 0.61$) do fator grupo experimental sobre o número total de fonetizações e que o teste utilizado é potente (Potência (π) = 1.00) para detetar efeitos estatisticamente significativos.

O teste *Pos-Hoc* de Tuckey evidencia que as diferenças são estatisticamente significativas entre os grupos cuja instrução foi construtivista e os restantes grupos (controlo, 1 e 2) ($p < 0.01$). Entre os grupos cuja instrução foi transmissiva e o grupo de controlo não se verificam diferenças estatisticamente significativas. Ao contrário das variáveis anteriores, entre os grupos 3 e 4 não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 4 - Média, desvio-padrão, máximos e mínimos do número de vogais da primeira sílaba corretamente fonetizadas.

<i>Instrução</i>	<i>Grupo</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Instrução Transmissiva	Grupo Controlo	15	2.93	6.19	0	24
	Grupo Exp. 1 (Nome/Nome)	16	3.63	5.26	0	17
	Grupo Exp. 2 (Som/Som)	16	6.19	9.12	0	31
Instrução Construtivista	Grupo Exp. 3 (Nome/Nome)	15	23.60	14.81	0	40
	Grupo Exp. 4 (Som/Som)	16	33	12.47	0	40

Discussão

Os resultados obtidos apontam para a superioridade do impacto dos programas de treino desenhados de acordo com princípios construtivistas na evolução da qualidade das escritas inventadas, quando comparados a programas de treino desenhados de acordo com princípios transmissivos. Assim, nas crianças dos grupos 3 e 4 o número de fonetizações corretas é significativamente superiores às do grupos 1 e 2, sendo que estes dois últimos grupos não diferem do grupo de controlo quando ao número letras corretamente usadas na sua escrita.

Parece ser o facto das crianças serem questionadas e confrontadas com escritos mais evoluídos e geradores de conflitos sociocognitivos, - neste caso de natureza silábica - e o facto de as crianças serem induzidas a justificar as suas posições, através das autoexplicações feitas durante os períodos de discussão que estimulam a integração de nova informação (Alves Martins & Silva, 2006; Silva, Almeida & Alves Martins, 2010). Com esta metodologia de intervenção, as crianças aumentaram o número de letras corretamente usadas para representar os sons que são identificados nas palavras.

Pelo contrário, a metodologia transmissiva em que as letras e as respectivas correspondências com os sons são explicitamente ensinadas e exercitadas através de cópia, não se traduz numa evolução significativa, quando olhamos para o número de fonetizações totais corretas. Assim, a explicitação, a memorização, a exercitação não parecem ser suficientes para conduzirem a uma reestruturação das ideias infantis sobre a natureza da linguagem escrita. O papel de notação de sons não é apreendido pelas crianças e a mera enunciação das correspondências grafo-fonéticas não parece fazer sentido para elas.

Dentro da abordagem construtivista, é de salientar a superioridade dos resultados obtidos pelo grupo experimental 4 (em que a sílaba inicial das palavras facilitadoras se aproximava ao som da letra e as crianças eram induzidas a pensar nos sons das letras) quando comparados aos obtidos pelo grupo experimental 3 (em que a sílaba inicial das palavras facilitadoras coincide com o nome da letra e as crianças eram induzidas a pensar nos nomes das letras) no que respeita ao número de fonetizações corretas. Uma das principais dificuldades das crianças na apreensão da natureza alfabética da escrita é a compreensão de que as letras representam fonemas (unidades que são altamente abstractas), o que parece ter sido facilitado no grupo experimental 4 pelo facto das crianças serem orientadas a se focarem nos sons das letras, ao mesmo tempo que usam as letras como elemento de notação desses mesmos sons. No quadro das instruções construtivistas, os resultados obtidos neste grupo parecem ir no mesmo sentido das conclusões de Caravolas, Hulme e Snowling (2001) que demonstraram a existência de relações recíprocas entre o conhecimento da correspondência letra/som e a capacidade para isolar os fonemas das palavras.

Numa análise complementar, confirmámos a superioridade do grupo experimental 4 na fonetização correta da consoante inicial quando comparado

com o grupo experimental 3 (ainda que ambos sejam superiores aos grupos 1, 2 e de controlo), embora ambos os grupos sejam equivalentes quanto à fonetização da vogal da primeira sílaba (e ambos sejam superiores aos grupos 1, 2 e de controlo). Estes resultados são consonantes com a maior frequência de escritas alfabéticas das crianças do grupo experimental 4, sugerindo ainda que as crianças do grupo experimental 3, cujas escritas são predominantemente silábicas com fonetização, recorriam sobretudo às vogais para representar os sons identificados na sílaba inicial. Esta tendência poderá ser explicada pelo facto das crianças do grupo experimental 3 terem aprendido a focar a sua atenção no nome das letras e no caso do português - muito mais do que no inglês – o som das vogais coincidir com o nome da letra (Cardoso Martins & Baptista, 2005; Pollo, Treiman & Kessler, 2008). É ainda de salientar que estas variáveis relacionadas com as características das palavras facilitadoras ou com a orientação dada às crianças na análise das palavras, não teve efeitos diferenciadores nos dois grupos experimentais que foram sujeitos a uma abordagem transmissiva.

Os resultados obtidos neste estudo revelam-se muito promissores do ponto de vista da sua aplicação pedagógica, na medida, em que identificam procedimentos facilitadores para a compreensão do valor de notação das letras por parte de crianças de idade pré-escolar. Apesar dos programas de intervenção terem sido aplicados individualmente, estes mesmos princípios poderão ser testados e aplicados em contexto de pequeno grupo, introduzindo, por exemplo, a discussão entre pares.

Referências

- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.12.005
- Alves Martins, & Silva, C. (2009). Two spelling programmes that promote the understanding of the alphabetic principle in preschool children. *Journal of Writing Research* 1 (3), 225-243.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. G. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774. doi: 10.1006/jmla.200.2785
- Cardoso-Martins, C., & Batista, A. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: Evidência de crianças falantes do português. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 18, 330-336. doi: 10.1590/S0102-79722005000300006.
- Clark, R. E. (2009). How much and what type of guidance is optimal for learning from instruction. *Constructivist Theory Applied to Instruction: Success or Failure*, 158-183.
- Ehri, L. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential to learning to read words in English. In J. L. Metsala, & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3-40). London: Lawrence Erlbaum.
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 163-179. doi: 10.1111/1467-9280.00164
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production des notations chez le jeune enfant* (pp. 18-69). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad : Unidades, niveles de análisis y consciencia metalinguística. In E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona (pp. 151-171): Geddisa editorial.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. doi:10.1207/s15326985ep4102_1
- Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kuhn, D. (2007). Is direct instruction an answer to the right question? *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. doi:10.1080/00461520701263376
- Levin, I., Shatil-Carmon, S., & Asif-Rave, O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Child Psychology*, 93, 139-165. doi:10.1016/j.jecp.2005.08.002
- Ouellete, G. & Senechal, M. (2008a) A window into early literacy: Exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling. *Scientific Studies of Reading*, 12, 195-219. doi:10.1080/10888430801917324
- Ouellete, G. & Senechal, M. (2008b) Pathways to literacy: A study of invented spelling. *Child Development*, 179, 899-913. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01166.x.
- Pollo, T. C., Treiman, R., & Kessler, B. (2008). Three perspectives on spelling development. In E. J. Grigorenko & A. Naples (Eds.), *Single-word reading: Cognitive, behavioral, and biological perspectives* (pp. 175-189). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Raven, J., Court, J. H., & Raven, J. C. (2001). *Manual Raven Matrices Progressivas*. (3ª Ed.). Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Schmidt, H.G., Loyens, S. M., van Gog, T., & Paas, F. (2006) Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 91-97. doi:10.1080/00461520701263350
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, C., & Alves Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483. doi: 10.1598/RRQ.37.4.6

- Silva, C., Almeida, T. & Alves Martins, M. (2010). The letter's names and the letter's sound: it's implication for the phonetization process. *Reading and Writing*, 23(2), 147-172. doi: 10.1007/s11145-008-9157-3
- Sweller, J. (2010). Cognitive load theory: Recent theoretical advances. In J. Plass, R. Moreno, & R. Brunken (Eds.), *Cognitive Load Theory* (pp. 29-47). New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511844744.004
- Sweller, J. (2012). Human cognitive architecture: Why some instructional procedures work and others do not. In K. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook: Theories, constructs, and critical issues* (Vol. 1, pp. 295-325). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/13273-011
- Sweller, J., Kirschner, P. A., & Clark, R. E. (2007). Why Minimally Guided Teaching Techniques Do Not Work: A reply to commentaries. *Educational Psychology*, 42(2), 115-121. doi:10.1080/00461520701263426
- Treiman, R. (1994). Use of Consonant Letters Names in Beginning Spelling. *Developmental Psychology*, 30(4), 567-580. doi: [10.1037/0012-1649.30.4.567](https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.4.567)
- Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In R. M. Joshi, & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 581-599). Mahwah, NJ: Erlbaum.

PRÁTICAS DE ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA E SUCESSO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA NO 1º ANO DE ESCOLARIDADE

Sérgio Gaitas, ISPA-Instituto Universitário / CIE-ISPA, sergiogaitas@gmail.com

Margarida Alves Martins, ISPA-Instituto Universitário / CIE-ISPA, mmartins@ispa.pt

RESUMO: Este artigo centra-se na descrição de práticas de ensino da linguagem escrita no 1º ano de escolaridade. Numa primeira etapa foram selecionados 35 professores de escolas públicas e as suas aulas observadas com recurso a uma grelha de observação que divide as atividades em atividades centradas no código, tais como relacionar letras e fonemas e codificar e decodificar palavras, e atividades centradas no significado, como por exemplo escrever um texto ou extrair o seu significado. Numa segunda etapa os alunos destes professores foram avaliados através de 3 provas de leitura: Leitura de palavras, decisão lexical e compreensão. Por fim, foram selecionados os 4 professores cujos alunos obtiveram melhores resultados, com diferenças significativas relativamente à média global, e descritas as suas práticas. A análise das práticas destes professores revelou um equilíbrio entre atividades centradas no código e atividades centradas no significado. Este equilíbrio manifestou-se igualmente entre atividades centradas na leitura e na escrita de textos, com uma ligeira superioridade das atividades de escrita. Sublinha-se a elevada frequência com que estes professores realizavam trabalho de compreensão de textos, por exemplo através do reconto de uma história ou de perguntas sobre um texto. Os materiais utilizados foram de natureza diversificada desde o manual e fichas, a livros infantis e a textos dos próprios alunos. Também a gestão de sala de aula foi diversificada com momentos de trabalho coletivo, mais ou menos centrado no professor, e trabalho individual. Algumas sequências didáticas serão utilizadas para ilustrar as descrições realizadas.

Introdução

A aprendizagem da linguagem escrita é uma das aprendizagens fundamentais a desenvolver no início da escolaridade obrigatória. Esta aprendizagem favorece não só os resultados escolares em outras áreas curriculares, para as quais o domínio da linguagem escrita é essencial, como tem importância para o futuro e para a inserção de adultos numa sociedade em que a linguagem escrita ocupa um lugar de destaque. Todavia, de acordo com as provas de aferição realizadas em 2012, aproximadamente 23 mil alunos não desenvolvem

com sucesso as suas capacidade de leitura e escrita até ao final do 1º ciclo (Ministério da Educação, GAVE, 2012). Sabe-se que vários são os fatores que podem influenciar a aquisição da linguagem escrita (a educação pré-escolar, nível de educação dos encarregados de educação, os recursos da comunidade, etc.), porém, as práticas de ensino dos professores são uma das mais importantes influências, podendo explicar até 75% da variabilidade dos resultados dos alunos (Muijs, 2006). Efetivamente, considerando que a criança se encontra confrontada com a aprendizagem da linguagem escrita e que ainda não domina o seu funcionamento, são as atividades propostas pelo professor que lhe permitem apropriar-se das suas características.

O debate clássico sobre a iniciação formal à linguagem escrita tem sido orientado maioritariamente por duas questões. A primeira diz respeito às unidades que devem ser utilizadas para ensinar as regras da leitura (unidades maiores, como as palavras? Ou unidades mais pequenas, como os grafemas e fonemas?). A segunda questão relaciona-se com a necessidade do ensino explícito. Precisa a leitura de ser ensinada ou as suas propriedades e características serão assimiladas através de uma exposição adequada? (Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky & Seidenberg, 2001; Snow & Juel, 2005).

Alguns estudos pretenderam analisar o impacto das práticas dos professores nos resultados dos alunos. Porém os resultados nem sempre vão no mesmo sentido. Por exemplo, Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider e Mehta (1998), através de um estudo comparativo de 3 abordagens distintas baseadas nos modelos clássicos de leitura (ascendentes, descendentes e interativos), revelam que os alunos dos professores que se centram em práticas de ensino relacionadas com os modelos ascendentes de leitura obtêm melhores resultados do que as outras duas

abordagens. Outros trabalhos contradizem esta superioridade do ensino do código da linguagem escrita (e.g. Connelly, Johnston & Thompson, 2001), chamando a atenção para a importância de outras variáveis, como por exemplo o estilo de interação do professor ou o tipo de materiais utilizados. (Amendum et al., 2009). Porém, outros autores apontam como principal conclusão que o efeito das práticas dos professores na aprendizagem da leitura dos alunos pode apenas ser descrito como fraco (Foorman et al., 2006).

Recentemente, a discussão em torno destas duas questões tem sido relativizada. Por exemplo, Byrne (2005) refere que a aprendizagem da leitura é o produto da interação entre o meio e o leitor e que mesmo que algumas crianças consigam com sucesso induzir as relações entre grafemas e fonemas num ambiente rico em material escrito, a maioria precisa de ver este conhecimento abordado explicitamente para o seu correto desenvolvimento. Assim, mesmo que um número reduzido de crianças não precisem de um ensino sistemático destas correspondências, estas também não serão prejudicadas. Alguns estudos sustentam esta posição (Dahl & Scharer, 2000; Hatcher, Hulme & Snowling, 2004).

A investigação sobre práticas de ensino eficazes tem também ajudado a desvalorizar a discussão sobre as unidades que devem ser utilizadas para ensinar as regras da leitura bem como a necessidade do seu ensino explícito. Os estudos que visam descrever este tipo de práticas selecionam os professores de acordo com os bons resultados dos seus alunos. Foi através destes estudos que surgiu o conceito amplamente divulgado de *balanced teaching*. Este conceito reflete a ideia que a iniciação formal à linguagem escrita deve conjugar o ensino direto e sistemático de determinadas competências com a oportunidade de ler e escrever com objetivos reais. Materializa-se na capacidade que os professores têm de promover a

utilização das correspondências grafema-fonema em atividades mais e menos contextualizadas (Pressley, 2006).

Um dos primeiros trabalhos desta natureza foi o trabalho realizado por Pressley, Rankin e Yokoi (1996). Os autores caracterizaram as práticas de 83 professores considerados excepcionais no ensino da linguagem escrita. Os resultados dos alunos foram utilizados como critério de nomeação. Pressley et al. (1996) resumem os resultados do seu estudo referindo que os professores dos alunos com melhores resultados na aprendizagem da linguagem escrita trabalham em simultâneo as correspondências grafema-fonema, as convenções da linguagem escrita, o vocabulário, a compreensão e a escrita de textos. Os autores referem ainda que estes professores caracterizam-se pela utilização de diferentes formas de agrupar os alunos para trabalhar, por exemplo leitura de textos em conjunto com o professor, escrita a pares, leitura individual e também pela utilização de materiais diversificados, em particular os livros infantis e fichas para trabalhar determinados conhecimentos de forma isolada, por exemplo, os nomes das letras, as correspondências grafema-fonema, a escrita de palavras. Outros trabalhos descrevem práticas semelhantes (Taylor, Pearson, Clark & Walpole, 2000; Taylor, Peterson, Pearson & Rodriguez, 2002; Wharton-McDonald, Pressley & Hampston 1998).

Na senda dos trabalhos referidos anteriormente Pressley et al. (2001) contrastaram as práticas de ensino de professores eficazes com as práticas de professores com resultados mais modestos. Para o efeito foram constituídos 15 pares de professores e as suas aulas observadas durante aproximadamente 30 horas. Os dados recolhidos foram complementados com entrevistas individuais. Com base na análise dos dados, Pressley et al. (2001) identificaram um conjunto de características

que distingue as práticas de ensino dos professores eficazes. Concretamente, estas práticas envolviam o ensino de estratégias múltiplas para a leitura de palavras, por exemplo, as correspondências entre grafemas e fonemas, identificação de partes de palavras, identificação global de palavras, utilização de imagens, utilização de informação semântica do contexto e pistas sintáticas. Estas práticas envolviam também o ensino de estratégias de compreensão, por exemplo, realizar antecipações, inferências, resumos. Os professores com práticas mais eficazes serviam frequentemente de suporte à realização das atividades em vez de assumirem a sua direção o tempo inteiro. Promoviam a autorregulação e o trabalho independente. Estas práticas eficazes realçavam o processo de escrita através da escrita pelos alunos, servindo de base ao desenvolvimento de outras atividades. Estas práticas distinguiam-se de práticas menos eficazes porque se focavam efetivamente na leitura e na escrita e não em trabalhos manuais, desenhos ou outras atividades. Por fim, os professores com práticas eficazes caracterizavam-se pela utilização de materiais de natureza diversificada para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita.

Trabalhos mais recentes que pretenderam identificar quais as práticas que apresentam maior impacto na aprendizagem da leitura, sem a seleção prévia dos professores característica da investigação sobre as práticas de ensino eficaz, tem reforçado o conceito de *balanced teaching* referido por Pressley (2006). Efetivamente, quando os professores combinam nas suas práticas de ensino atividades focadas no código com atividades focadas no significado os alunos obtêm melhores desempenhos de leitura (McDonald Connor et al., 2009; 2011). De acordo com os autores a mobilização de diferentes aspetos da linguagem escrita permite ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho foi o de descrever as práticas de ensino da linguagem escrita de professores cujos alunos obtiveram bons resultados no final do 1º ano de escolaridade.

Método

Design

Trata-se de um estudo descritivo das práticas de ensino da linguagem escrita de professores com práticas conducentes ao sucesso em leitura dos seus alunos. Com o objetivo de selecionar professores que se destaquem pelos bons resultados dos seus alunos, foram selecionados por voluntariado 35 professores de escolas públicas. Duas aulas de cada professor foram observadas com recurso a uma grelha de observação. As situações observadas foram escolhidas por cada um dos professores como as mais representativas da sua forma de ensinar. Os alunos destes professores foram avaliados através de 3 provas de leitura: Leitura de palavras, decisão lexical e compreensão. Por fim, foram selecionados os 4 professores cujos alunos obtiveram melhores resultados.

Participantes

Participaram neste estudo 4 professores a lecionar no 1º ano de escolaridade. Estes foram selecionados de entre um conjunto de 35 professores de escolas públicas cujas aulas foram observadas e cujos alunos foram avaliados em leitura no final do 1º ano, no quadro de um estudo mais amplo. O critério de seleção dos professores baseou-se nos resultados obtidos pelos alunos. Os 4 professores escolhidos foram aqueles cujos alunos tiveram melhores resultados, controladas outras variáveis passíveis de influenciar os resultados dos alunos como o nível de instrução dos seus pais, a idade dos alunos e os seus níveis iniciais de leitura à

entrada para a escola. Apresenta-se na Tabela 1 as principais características dos professores.

Tabela 1. *Características dos professores participantes*

Características	Professor			
	1	2	3	4
Idade (anos)	56	56	37	49
Tempo de experiência docente (anos)	32	34	13	29
Número de alunos	20	19	24	24
Escolaridade das mães dos alunos (média em anos)	12	10	11	11

Através da Tabela 1 pode verificar-se que a idade dos professores encontra-se compreendida entre os 37 e os 56 anos de idade. O tempo de experiência docente varia entre os 13 e os 34 anos. As turmas destes professores são de dimensão aproximada (entre 19 a 24 alunos). Por fim, todas estas turmas pertencem a meios socioeconómicos diversificados com a escolaridade média das mães próxima dos 11 anos de escola.

Instrumento

Foi adaptada uma grelha de observação desenvolvida por McDonald Connor et al. (2009) e McDonald Connor et al. (2011). Foram considerados três aspetos: os materiais utilizados, a organização/gestão das atividades e os conteúdos trabalhados. Foram 6 os materiais codificados: o manual, fichas, livros infantis, textos dos alunos, textos controlados do ponto de vista das correspondências grafema-fonema e a ausência de material.

Relativamente à organização/gestão das atividades foram consideradas 4 categorias: a) o trabalho em turma com gestão do professor. Por exemplo a turma inteira está a trabalhar/aprender em conjunto e a responsabilidade da atividade é

exclusivamente do professor; b) o trabalho em turma com gestão partilhada entre professor e alunos, onde existe uma interação entre professor e alunos e as participações dos alunos são consideradas no desenrolar da atividade. Por exemplo, reescrita coletiva de um texto ou questões ao autor de um texto; c) trabalho individual com apoio do professor. Por exemplo, o professor movimenta-se de aluno em aluno a apoiar no trabalho; e d) trabalho individual sem apoio. Por exemplo, o professor encontra-se a fazer outra atividade.

No que diz respeito aos conteúdos trabalhados foram consideradas 11 categorias. As categorias consideradas foram as correspondências grafema-fonema (relação entre letras e sons), a descodificação de palavras (leitura de palavras individuais), codificação de palavras (escrita de palavras individuais), leitura repetida de textos (vários alunos leem o mesmo texto), cópias/ditados (cópia ou ditado de textos aos alunos), convenções de escrita (elementos paratextuais, objetivos e estrutura de diferentes géneros textuais), vocabulário (enriquecer o vocabulário), compreensão (estimular a compreensão do significado de um texto), leitura de textos, escrita de textos e organização de palavras/frases (ordenar palavras ou frases para construir um texto com sentido).

As observações foram codificadas por dois juízes independentes. O acordo entre observadores para todas as dimensões revelou um score fiável e aceitável (Materiais=91%; Organização/gestão das atividades=87%; Conteúdos trabalhados=88%). Em caso de desacordo a codificação era discutida até se chegar a um consenso.

Procedimento

Para caracterizar as práticas de ensino destes 4 professores foram observadas duas aulas de cada professor com a duração de 60 minutos/aula. As observações

seguiram um procedimento utilizado em pesquisas anteriores (Amendum et al., 2009; Taylor et al., 2000) com algumas modificações. De 2 em 2 minutos era registrada a atividade que estava a ser desenvolvida, sendo esta a atividade codificada. Com o objetivo de contextualizar as atividades desenvolvidas, durante os dois minutos que antecederem o momento codificado o investigador descrevia detalhadamente o que estava a acontecer na sala de aula (incluindo, sempre que possível, o que o professor e os alunos diziam).

Resultados

Apresenta-se na Tabela 2 o conteúdo das práticas observadas para os 4 professores. Por motivos de economia de espaço as práticas dos professores serão agrupadas sabendo que o perfil coletivo é semelhante ao perfil individual de cada professor.

Tabela 2. *Frequência das práticas observadas*

Práticas dos professores (N=4)			
Código	Freq.	Significado	Freq.
Correspondência grafema-fonema	47	Convenções de Escrita	6
Descodificação de palavras	9	Vocabulário	6
Codificação de palavras	19	Compreensão	34
Leitura repetida de frases/textos	4	Leitura de textos	25
Cópias/ditados	32	Escrita de textos	38
		Organizar palavras/frases	8
Total	111	Total	117

Através da análise dos dados da Tabela 2 é possível verificar que as práticas destes professores revelam um equilíbrio entre atividades centradas no código e atividades centradas no significado. As atividades mais representadas

relativamente ao código são as correspondências grafema-fonema, a codificação de palavras a as cópias/ditados (verificada em todos os professores). Relativamente ao significado as atividades com maior expressão são a escrita e a leitura de textos e a compreensão (verificada em todos os professores). Verificou-se igualmente um equilíbrio entre atividades centradas na leitura e na escrita de textos, com uma superioridade das atividades de escrita (verificada em 3 dos 4 professores). Sublinha-se a elevada frequência com que estes professores realizavam trabalho de compreensão de textos (verificada em 3 dos 4 professores), por exemplo através do reconto de uma história ou de perguntas sobre um texto. Um bom exemplo deste equilíbrio é o trabalho de um professor que utilizou um livro infantil para trabalhar os diferentes sons do s. Inicia o seu trabalho com a codificação e descodificação de palavras, passa para a leitura de um livro infantil (antecipação da história pela capa e resumo pelos alunos que já conheciam a história), e terminar com a reescrita coletiva da mesma história. Ao longo deste processo foram analisadas as correspondências grafema-fonema que estavam a ser trabalhadas.

Apresenta-se na Tabela 3 a frequência dos materiais utilizados por estes 4 professores. Cada professor utilizou pelo menos 2 suportes diferentes durante as aulas observadas.

Tabela 3. *Frequência dos materiais utilizados*

Materiais	Frequência
Manual	42
Fichas	62
Livros infantis	21
Textos dos alunos	71
Textos controlados	10
Ausência de material	22

De acordo com os dados da Tabela 3 pode referir-se que estes professores mobilizam materiais diversificados como meios de suporte à leitura e escrita. Sublinham-se em particular as frequências elevadas de utilização dos textos dos alunos, utilizados por todos os professores, das fichas, utilizadas por 3 dos 4 professores, e do manual, utilizado por 2 dos 4 professores. Por exemplo, numa mesma sessão um professor pediu aos alunos para escreverem uma história a partir de um texto que tinham lido seguido de uma ficha para organizar palavras para construir frases e sílabas para construir palavras.

Por fim, apresenta-se na Tabela 4 a frequência da organização/gestão do grupo realizada por estes 4 professores. Cada professor utilizou 3 formas diferentes de organização/gestão durante as sessões observadas.

Tabela 4. Frequência da organização/gestão do grupo

Organização/gestão	Frequência
Turma – Professor	129
Turma – Partilhada	37
Individual com apoio	46
Individual sem apoio	16

As frequências presentes na Tabela 4 informam, à semelhança dos materiais utilizados, que existe uma diversidade dos modos de organização do grupo para trabalhar. A análise dos dados permite verificar a existência de uma maior expressão do trabalho em turma com gestão do professor (verificada em 3 dos 4 professores), seguido da organização em turma com gestão partilhada entre professor e alunos (verificada em 3 dos 4 professores), seguido do trabalho individual com apoio do professor (verificada em 3 dos 4 professores), e por fim, o trabalho individual sem apoio do professor (verificado em 2 dos 4 professores). Um exemplo

desta diversidade é o professor que numa sessão explica uma determinada correspondência grafema-fonema, lê uma história e faz perguntas aos alunos sobre a história, existe um momento de escrita coletiva a partir da história, e termina com a evolução da escrita coletiva para escrita individual onde o professor se desloca pela sala a apoiar o processo de escrita dos alunos.

Discussão

O objetivo deste trabalho foi o de descrever as práticas de ensino da linguagem escrita de professores cujos alunos obtiveram bons resultados no final do 1º ano de escolaridade. A análise das práticas dos professores selecionados indica que, na linha do que foi dito por outros autores (e.g., McDonald Connor et al., 2009, 2011; Pressley, 2006; Taylor et al., 2000), conjugar o ensino das correspondências grafema-fonema com a leitura e a escrita de textos, favorece o desenvolvimento da leitura no início da escolaridade. Esta combinação de atividades poderá facilitar o estabelecimento de relações entre os diferentes níveis de conhecimento (letra, palavra, frase e texto) reduzindo a complexidade da linguagem escrita e favorecendo a sua aquisição. Efetivamente, a atividade de leitura requer uma pluralidade de saberes, conhecimentos e capacidades. A sua aprendizagem implica portanto que eles sejam ensinados, praticados e desenvolvidos em sala de aula.

Esta conceção, materializada na literatura como *balanced teaching*, tem sido suportada por uma ampla pesquisa que tem demonstrando os seus bons resultados (e.g., Pressley, 2006; Pressley et al., 1996; Pressley et al., 2001; Wharton-McDonald et al., 1998). Ela representa para os alunos um duplo benefício: os alunos beneficiam por um lado de ambientes ricos em materiais escritos e de experiências

de leitura e escrita de textos e, por outro, podem aprender e sistematizar as regras das correspondências entre grafemas e fonemas tão importantes no desenvolvimento inicial de leitura. Ou ainda, de acordo com McDonald Connor et al. (2011), a conjugação de práticas centradas no código com práticas centradas no significado possibilita uma interação positiva com as necessidades dos diferentes alunos.

Face a estes resultados revela-se a importância do ensino das correspondências grafema-fonema no primeiro ano de escolaridade. Porém, este ensino deve considerar as diferenças individuais e ser desenvolvido a partir de atividades significativas para os alunos, nomeadamente através da leitura e da escrita de textos. Vários autores têm descrito este ensino (código e significado) como o elemento chave do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita (e.g., McDonald Connor et al., 2011; Pressley et al., 2001; Pressley, 2006; Snow & Juel, 2005).

Importa ainda referir o equilíbrio entre atividades de leitura e atividades de escrita característico das práticas de professores eficazes (e.g. Pressley, 2006; Taylor et al., 2000). Em particular as atividades de produção escrita parecem assumir-se como fundamentais no desenvolvimento da linguagem escrita dos alunos (Pressley, et al., 2001; Taylor et al., 2002).

A análise das práticas destes professores revelou a mobilização de formas diferenciadas de agrupar os alunos para trabalhar. Efetivamente, à semelhança de estudos anteriores (e.g. Pressley et al., 1996, 2001) estes professores não se limitavam a assumir a direção do grupo durante todo o tempo. Apesar desta forma de organização/gestão ter uma expressão significativa, provavelmente por se tratarem de turmas de 1º ano de escolaridade onde os alunos iniciam a sua conquista de autonomia, estes professores partilhavam frequentemente a gestão das atividades

com a turma e ainda propunham a realização de trabalho individual na maioria das vezes com o apoio do professor. Estas diferentes formas de trabalhar permitiam por um lado que o professor assegurasse o ensino explícito de determinadas competências a todo o grupo, e por outro, um apoio diferenciado aos diferentes alunos, em particular aqueles que mais necessitam. Por outras palavras, estes professores promovem a autonomia e a autorregulação dos alunos na realização do trabalho escolar, disponibilizando o seu apoio na realização das tarefas.

Por fim, a utilização de materiais de suporte à leitura e à escrita de natureza diversificada é também um traço característico destes professores. À semelhança de outros estudos (e.g. McDonald Connor et al., 2011), estes professores mobilizavam materiais diferentes de acordo com os seus objetivos. Esta diversidade possibilitava ainda aos alunos a assimilação das componentes da linguagem escrita, mas também das características de diferentes tipos de escritos.

Importa referir que a análise destas práticas foi realizado apenas com 4 professores e com duas sessões de observação. Seria interessante desenvolver um trabalho de observação sistemático, aumentando o número de professores e o número de observações ao longo do ano letivo. Algumas práticas retratadas na literatura como características de um ensino eficaz, por exemplo a realização de trabalho de grupo ou pares (Rayner et al., 2001) não foi observada. O que se poderá dever ao facto do número limitado de observações ou por outro lado por não ser diferenciadora das práticas dos professores com bons resultados.

Referências

- Amendum, S. L., Yongmei, L., Hall, L. A., Fitzgerald, J., Creamer, K. H., Head-Reeves, D. M., & Hollingsworth, H. L. (2009). Which reading lesson instruction characteristics matter for early reading achievement? *Reading Psychology*, 30(2), 119-147.
- Byrne, B. (2005). Theories of learning to read. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 104-119). Malden: Blackwell Publishing.

- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Connelly, V., Johnston, R., & Thompson, G. (2001). The effect of phonics instruction on the reading comprehension of beginning readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(5-6), 423-57.
- Dahl, K. L., & Scharer, P. L. (2000). Phonics teaching and learning in whole language classrooms: New evidence from research. *Reading Teacher*, 53(7), 584-594.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Mehta, P., & Schatschneider, C. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 37-55.
- Foorman, B. R., Schatschneider, C., Eakin, M. N., Fletcher, J. M., Moats, L. C., & Francis, D. J. (2006). The impact of instructional practices in grades 1 and 2 on reading and spelling achievement in high poverty schools. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 1-29.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45(2), 338-358.
- McDonald Connor, C. J., Morrison, F. J., Schatschneider, C., Toste, J. R., Lundblom, E., Crowe, E. C., & Fishman, B. (2011). Effective classroom instruction: Implications of child characteristics by reading instruction interactions on first graders' word reading achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(3), 173-207.
- McDonald Connor, C. J., Piasta, B. S., Fishman, B., Morrison, F. J., Glasney, S., Schatschneider, C.,.... Underwood, P. (2009b). Individualizing student instruction precisely: Effects of child × instruction interactions on first Graders' literacy development. *Child Development*, 80(1), 77-100.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Prova de aferição de língua portuguesa do 1.º ciclo: Relatório nacional de 2012*. Lisboa: GAVE.
- Muijs, D. (2006). Measuring Teacher Effectiveness: Some Methodological Reflections. *Educational Research & Evaluation*, 12(1), 53-74.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Pressley, M., Rankin, J., & Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *Elementary School Journal*, 96, 363-384.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C., Morrow, L., Tracey, D., ... Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35-58.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31-74.
- Snow, C. E., & Juel, C. (2005). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 501-520). Malden: Blackwell Publishing.
- Taylor, B. M., Pearson, P., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *Elementary School Journal*, 101(2), 121-65.
- Taylor, B. M., Peterson, D. S., Pearson, P. D., & Rodriguez, M. C. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the "how" as well as the "what" in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56(3), 270-279.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., & Hampston, J. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement. *Elementary School Journal*, 99(2), 101-28.

ANÁLISE DA ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO COLABORATIVA EM TAREFAS DE "ESCRITA ENCADEADA"

Maria Leocadia Madeira, Universidade Fernando Pessoa, mmadeira@ufp.ed.pt

Manuel Montanero, Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Extremadura (Espanha), manuelmontanero@gmail.com

Resumo: O principal objetivo deste estudo empírico é investigar algumas características da interação entre pares, em tarefas de escrita encadeada, com alunos do 4º ano, do 1º ciclo do Ensino Básico.

O método de investigação centrou-se na obtenção de informação qualitativa do discurso colaborativo registado nas transcrições verbais de das atividades de discussão entre pares em duas tarefas de escrita sequencializada, com e sem apoio de um sistema externo de representação (tabela narrativa).

Nas transcrições registaram-se 273 mensagens no total, agrupados em configurações conversacionais IRA e IRF. Os resultados mais relevantes põem em evidência os processos de interação estão fortemente condicionados pelo tipo de recurso de apoio ministrado. Os pares que trabalharam com o apoio da tabela narrativa registaram uma maior quantidade e qualidade de intercâmbios comunicativos, sobretudo muito mais iniciações. O guião esquemático gerou também um número muito maior de *feedbacks* estruturais e gramaticais do que a condição sem apoio. Discutem-se as implicações científicas e educativas destas e de outras conclusões e analisam-se futuras linhas de investigação.

Palavras-chave: ensino da escrita; escrita colaborativa; escrita encadeada

Introdução

A *tutoria recíproca* baseia-se num intercâmbio periódico nos papéis de tutor e tutorado, portanto algumas modalidades estão mais vinculadas a um grupo mais homogêneo, com alunos com competências de nível similar. É especialmente útil para tarefas mais abertas que requerem uma contribuição mais ou menos equitativa e simétrica dos membros do grupo, como por exemplo a redação de um texto narrativo (Durán & Monereo, 2005).

A bibliografia especializada contém várias técnicas que se podem enquadrar no conceito de tutoria recíproca. Provavelmente, o mais conhecido é o método de *ensino recíproco* de capacidades de compreensão leitora, proposto originalmente por Palinscar e Brown (1985).

No âmbito específico da composição escrita contamos com inúmeras evidências sobre os benefícios que envolvem a tutoria entre pares e outras modalidades de ajuda entre pares.

Leal e Luz (2001), desenharam um estudo direcionado a crianças do ensino fundamental, com o intuito de estudar a colaboração entre pares na produção de textos narrativos. Os resultados mostraram que os textos produzidos a pares foram melhores, comparativamente com os textos escritos individualmente. A análise dos protocolos também evidenciou que os alunos, em interação negociam informações e estratégias para a elaboração textual e apresentam diversos tipos de dinâmica de trabalho e negociação permanente em cada trecho do texto produzido.

Ao incorporar a ajuda entre pares ao seu estudioso programa de instrução SRSD, Harris *et al.*, (2006), encontraram benefícios ainda maiores na escrita de narrativas pessoais de alunos muito imaturos do que com o programa original (que por sua vez obteve melhores resultados do que uma oficina de escrita convencional).

Por sua vez, Ochoa-Angrino *et al.* (2008), baseados no estudo de Yarrow e Topping (2001), também levaram a cabo uma investigação em contexto educativo, onde avaliaram o desempenho de alunos do 3º, 4º e 5º grau, na escrita de um texto narrativo, a sua revisão e correção, antes e depois de uma pauta de correção em grupo. Os resultados mostraram que quando os alunos procederam à revisão de forma individual, centraram-se apenas em aspetos

superficiais como problemas de gramática, ortografia e pontuação, mas quando fizeram a revisão e em discussão com os seus pares identificaram erros relacionados com a estrutura do texto e corrigiram-nos, mostrando que são capazes de utilizar avançados processos metacognitivos, na sua escrita. Baseados nestes resultados os autores consideram que quando são utilizadas práticas educativas adequadas poderá traduzir-se num bom uso da capacidade de reflexão sobre a escrita. Salientam ainda que quando os alunos recebem ajuda dos professores e dos pares para avaliar aspetos estruturais como o conteúdo, coerência, objetivos da escrita e possíveis leitores, são capazes de apresentar processos e competências metacognitivas avançadas, situação que poderá contribuir, desde muito cedo, para o desenvolvimento de escritores autorregulados, nas escolas.

Santana (2007), num estudo com alunos portugueses a frequentarem o terceiro ano de escolaridade do Ensino Básico, procurou avaliar os processos de apropriação da consciência da tarefa de revisão de textos. Os participantes foram divididos em dois grupos: um trabalhou individualmente o outro tabalhou a pares. No final de um ano, todos os alunos evoluíram na conceção e nos procedimentos de revisão dos seus textos, tendo aqueles que trabalharam a pares, por comparação com crianças que trabalharam individualmente, apresentado melhores resultados quanto a uma maior consciência do processo de revisão.

Outra estratégia que demonstrou bons resultados em dinâmicas de sala de aula, na aprendizagem da escrita é denominada de coavaliação interativa com rubrica (CIR) (Montanero *et al.*, 2014). Os alunos avaliam realizações ou produções dos companheiros, oferecem sugestões de melhoria que justificam e discutem posteriormente. O processo é interativo, porque o

aluno volta a entregar o trabalho depois de ter procedido à sua revisão e antes de receber uma nova avaliação feita ou pelos companheiros ou do próprio professor. É um instrumento chave para estruturar a avaliação entre pares, é uma escala descritivo-ordinal, em formato de rubrica.

A técnica insere-se num método mais amplo da *escrita encadeada*. O professor fornece um esquema da estrutura da narrativa com perguntas (onde e quando ocorreu? quem e como eram as personagens? o que se passou no princípio? como se sentiu ou o que fez o protagonista, etc.). Entre pares, os alunos inventam e resumem uma história com este esquema. Para conseguir que ambos troquem constantemente o papel de tutor e tutorado pede-se-lhes que cada um relate uma frase ou um parágrafo. Antes de continuar a escrever, devem ler o que o companheiro escreveu e propor-lhe correções. Finalmente, ambos releem todo o texto e melhoram a sua coerência (Madeira, 2015). A investigação disponível, neste método, centra-se sobretudo em níveis educativos equivalentes aos ensinos secundário e superior, muitos deles direccionados ao inglês como segunda língua (L2), sendo escassa ou praticamente inexistente no Ensino Primário, nível de ensino onde se situa a nossa investigação.

Método

Participantes

Para esta investigação foram selecionados, por conveniência, 2 pares de alunos, do 4º ano de escolaridade, do Ensino Básico. Distribuíram-se os alunos por pares para redigirem colaborativamente um rascunho inicial das histórias, que tinham planificado previamente: um par a escrita colaborativa do rascunho foi feita sem o apoio de um sistema externo de representação

(simplesmente com um papel em branco com uma série de palavras-chave); no outro par a escrita colaborativa foi feita com a ajuda de um guião de perguntas em formato de tabela (tabela narrativa), que completaram individualmente, numa sessão prévia (Tabela 1).

Tabela 1. Apresentação de discussões entre pares na fase de escrita colaborativa do rascunho

<i>Par</i>	<i>Apoio</i>	<i>Atividade de discussão</i>	<i>Duração</i>	<i>Mensagens</i>
PC	Palavras-chave	Escolha da narrativa	4'35''	14
		Textualização do rascunho	38'28''	65
TN	Tabela narrativa	Escolha da narrativa	7'45''	45
		Textualização do rascunho	49'43''	149

Desenho

O estudo fundamentou-se na análise qualitativa da interação verbal entre os membros dos pares em dois tipos de atividades de discussão e colaboração. Partimos do pressuposto de que os conteúdos que os alunos verbalizam constituem uma poderosa ferramenta para a aprendizagem (Cazden, 1988), particularmente na aprendizagem colaborativa. O método de investigação centrou-se portanto, na obtenção de informação qualitativa do discurso colaborativo registado nas transcrições verbais de cada uma das atividades de discussão entre pares. Estas descrições podem interpretar-se, no entanto, a partir de determinados modelos teóricos, que explicam a sua produção e compreensão da tarefa no âmbito da escrita colaborativa. Para isso é necessário reduzir, categorizar, e interpretar a informação registada nas transcrições. Tomamos como unidade de análise as mensagens verbalizadas pelos alunos em cada turno de interlocução. O sistema de categorias foi

construído dedutivamente a partir de propostas teóricas antecedentes, que se resumem nas páginas seguintes.

Materiais

Para registrar os intercâmbios verbais entre os membros de cada par utilizou-se uma câmara de vídeo digital suportada por um tripé, de forma a não ser necessária a presença do investigador. Os registos audiovisuais foram posteriormente transcritos em papel.

Nas atividades de redação iniciais dos rascunhos um dos pares contou com um guia de planificação do texto, que denominamos de tabela narrativa (TN): um simples guião de perguntas, agrupadas tendo em conta as partes de uma narrativa (baseada na proposta de Thorndike, 1977), e apresentada em forma de tabela. Como alternativa, outros sujeitos contaram simplesmente com um papel com uma série de palavras-chave (PC).

Procedimento

Tal como se referiu anteriormente, a análise da interação verbal ente os pares obteve-se a partir de registo audiovisual e sua posterior transcrição, das atividades de escrita colaborativa.

Em síntese, a atividade de redação dos rascunhos começou com a escolha por parte de cada par do esquema de uma narrativa entre duas propostas que cada membro do grupo tinha planificado anteriormente, de forma individual. Depois os alunos redigiram o rascunho desta narrativa, utilizando um método de tutoria recíproca: um escrevia uma oração/frase ou um parágrafo e o outro corrigia (os papéis trocavam-se sucessivamente).

A segmentação de unidades de registo foi feita a partir de um critério de carácter social e conversacional. As unidades de amostra foram as atividades colaborativas realizadas nas diferentes modalidades de prática de escrita, as unidades de contexto, os turnos de interlocução entre cada membro do par e as unidades de registo das mensagens verbais.

Por sua vez, as mensagens vincularam-se em configurações de segunda ordem, de acordo com os critérios pragmáticos, amplamente utilizados na literatura. Concretamente, estabeleceram-se interlocuções conversacionais, compostas por turnos de iniciação e resposta de dois interlocutores, em sucessivos ciclos de interação, até que os interlocutores alcançavam geralmente um acordo (Sánchez et al., 2008). Os ciclos foram analisados de acordo com as clássicas estruturas de participação em sala de aula, descritas na bibliografia, que serão detalhadas no ponto seguinte.

Assim sendo, optou-se por uma abordagem bastante analítica (que corresponderia com os níveis 4 e 5 na proposta de classificação de níveis de análise de Montanero (2014)). Este planeamento de análise do discurso educativo pode oferecer informação mais detalhada e objetiva sobre a natureza da ajuda entre pares que pretendíamos estudar. Facilita também a complementaridade de medidas e comparações quantitativas entre as diferentes modalidades ou recursos de apoio à colaboração. Não obstante, o presente estudo contemplou de forma secundária uma análise qualitativa, de carácter macro, centrada em descrever e interpretar globalmente o desenvolvimento de cada episódio de colaboração gravada (nível 3).

O sistema de categorias para classificar as unidades de registo construiu-se com um enfoque *dedutivo*. Os núcleos categoriais foram predefinidos,

integrando e adaptando dois modelos teóricos de análise referenciados na bibliografia especializada.

O discurso em sala de aula, como quase qualquer outro ato comunicativo, é essencialmente interdependente. Se analisarmos as mensagens do locutor isoladamente, sem ter em conta a sua vinculação às mensagens previamente recebidas, se ignorarmos o papel que cada interlocutor desempenha em cada momento do processo, podemos perder informação relevante sobre o seu autêntico sentido comunicativo; daí que uma dimensão que convém considerar, particularmente na investigação sobre o discurso colaborativo, é o papel que ocupa cada turno ou mensagem na estrutura da interação que se estabelece na atividade de aprendizagem. Esta análise permite também delimitar sequências típicas ou padrões que caracterizam as diferentes situações comunicativas.

Diversos autores e clássicos da investigação sociolinguística (Edwards e Mercer, 1988; Cazden, 1991; Mehan, 1979) descreveram um padrão sistemático de comunicação característico do discurso em sala de aula. O professor pergunta ou solícita algo aos estudantes (I=Indagação/Iniciação); um deles contesta ou leva a cabo a ação (R= Resposta) e, finalmente, o professor avalia a dita resposta ou explicita um acordo (A=Avaliação). A IRA é uma estrutura comunicativa tripartida que se repete uma e outra vez, ciclicamente. Paralelamente outros autores aprofundaram as alterações desta estrutura discursiva e inclusivamente identificaram padrões com uma estrutura de participação ligeiramente diferente. É o caso da estrutura IRF, descrita por Chi (1996), Graesser, Person e Magliano (1995), Hale (2011), Sinclair e Coulthard (1975), e especialmente por Wells (2001), em que o professor não se limita a

avaliar a resposta do aluno, sem que o ajude ou incite a que ele mesmo ou o companheiro a reelabore.

A investigação sobre o discurso em sala de aula, em atividades de aprendizagem colaborativa, direcionou-se mais recentemente para a análise de padrões simétricos de comunicação, característicos das situações de ajuda entre pares. Nestas sequências, não é o professor, mas sim o próprio aluno quem inicia o intercâmbio (I), avalia a resposta de um companheiro ou contribui ativamente no processo de reelaboração (F). Graesser *et al.* (1995), propõem uma estrutura mais ampla que denominam IRFCA. Associam mais concretamente à estrutura IRF a colaboração (C) entre o aluno tutor e o tutorado, assim como a avaliação ou a expressão de acordo com a resposta final do ciclo (A). Durán e Monereo (2005), propõem uma classificação de quatro categorias de colaboração, que podem ser simétricas (indagações e uniões) ou assimétricas (insinuações e orientações).

Tabela 2. Categorias da dimensão I: estrutura da participação

<i>Categoria</i>	<i>Cod.</i>	<i>Definição</i>	<i>Exemplo</i>
1.- Iniciação	I	Suscitação inicial de um ciclo comunicativo através de uma pergunta ou indicação	A1-O Rei D. Filipe, pai da princesa falou com quem?
2.- Resposta	R	Verbalização de outro companheiro, vinculada à iniciação	A2-Falou com seus pais...
3.- Avaliação	A	- Avaliação de acordo (explícito ou implícito) - Avaliação de desacordo (explícito ou implícito)	A1-Não, falou com sua mulher, rainha...
4.- Feedback	F	Verbalização que completa a resposta ou elícita uma reelaboração da mesma	A2-Sua mulher rainha Cláudia sobre o casamento da sua filha

No nosso caso, optámos por não complicar mais o sistema clássico de categorias da estrutura de participação IRA/F (considerando a C como um tipo de F). Neste mesmo sentido, considerou-se dentro da A as denominadas

«*explicit positive assessment-EPA*», como “excelente!”, “perfeito!” Waring (2008); mas também as implícitas (incluindo aquelas que são acompanhadas de um mero consentimento não verbal).

Resultados

A atividade direcionou-se à escrita de uma história, no entanto, a metodológica para os processos de planificação e textualização foi diferente para os dois grupos. Como já foi referido, enquanto o par do grupo PC utilizou um papel em branco com o registo de palavras-chave (PC); o par do grupo TN pôs em prática o processo de planificação e textualização com o apoio de um sistema externo de representação (SER), ou seja, através da utilização de uma tabela narrativa (TN) de acordo com padrão organizativo de Thorndike (1977).

No que diz respeito à tarefa de planificação e textualização, posta em prática pelos dois pares, que nos conduz a uma análise da estrutura da participação podemos constatar diferenças entre os pares PC e TN. O par do grupo TN que utilizou a tabela narrativa para escrita do seu texto apresentou uma melhoria significativa, quer na quantidade quer na qualidade da mesma, sobretudo no processo de textualização. No que diz respeito à quantidade, o par do grupo TN desenvolveu mais do dobro de turnos conversacionais e de ajuda, comparativamente com o par do grupo PC.

Quanto à liderança, no par do grupo PC quem começa logo de início a liderar a sessão é o aluno 1, situação que se mantém até ao final. Ao longo da sessão é este aluno que inicia a maioria dos turnos de interação e também com muita frequência é o mesmo aluno que dá a resposta de imediato, não

dando espaço e oportunidade à continuidade do diálogo por parte do seu companheiro, produzindo cadeias de *interação assimétrica*, como se pode ver no exemplo seguinte:

Linha 26 (A1) (I): Aí devíamos colocar num castelo.
Linha 27 (A1) (I): Depois o cavaleiro perguntou se podia beijar a sua mão
Linha 28 (A1) (I): Mas aqui diz o cavaleiro, a princesa e os pais. E o cavaleiro perguntou se a princesa queria casar com ele.
Linha 29 (A1) (I): Pode ser?
Linha 30 (A1) (I): Ia, já vamos no fim e ainda só escrevemos 4 linhas
Linha 31 (A2) (R): Não! O cavaleiro perguntou se podia namorar com ela.

No desenrolar da sessão verificou-se com frequência este tipo de turnos conversacionais entre o par e inclusivamente registou-se também um grande número de turnos de conversação que um companheiro iniciava e o outro apenas respondia, quebrando o ciclo conversacional, apresentando uma estrutura de iniciação-resposta-iniciação-resposta (I-R-I-R...), como podemos ver na transcrição:

Linha 51 (A1) (I): Agora coloca-se para sempre, ou não? O que achas?
Linha 52 (A2) (R): Ficaram felizes para sempre!
Linha 53 (A1) (I): Então vamos ler a história. O título é: "O cavaleiro e a princesa"
Linha 54 (A2) (R): Era uma vez um cavaleiro que andava a passear e tropeçou no pé de uma bela princesa.

Registaram-se também, embora com menos frequência, funções de ajuda de *feedback*, que levaram a cadeias interativas do tipo Iniciação-resposta-feedback (I-R-F), como por exemplo:

Linha 33 (A2) (I): O cavaleiro perguntou se podia namorar com ela
Linha 34 (A1) (R): Ela respondeu..., que achas?
Linha 35 (A2) (F): A princesa respondeu que sim

É de referir ainda que o par PC quando dá o texto por terminado, procede à sua leitura e ao terminar constata e comenta que o texto está pequeno. Reinicia a escrita do texto, mas manifesta dificuldades em fazê-lo e isso é notório quando ao consultar a folha de planificação verifica que já não tem qualquer registo de palavras-chave para que possa servir de orientação. Escreve ainda mais algumas frases, mas pouco depois dá o texto por terminado e volta a lê-lo.

No par do grupo TN, o aluno 6 começou por liderar a sessão quando o seu companheiro questiona: “Vamos começar a ler?” e ele lhe responde: “Sim, podes começar tu!”. Cada elemento do par procedeu à leitura dos registos de planificação que efetuou na tabela narrativa, logo de seguida passaram à negociação para a escolha da história a escrever e nesta fase, a estrutura da participação, foi idêntica ao par PC, ou seja, direcionada ao tipo à iniciação-resposta:

Linha 43 (A6) (I): Eu já pensei a forma como devemos escrever este meu texto

Linha 44 (A5) (R): Já? Então pronto, pode ser a tua história.

Linha 45 (A5) (I): Quem vai começar a escrever?

Linha 46 (A6) (R): Se quiseres podes ser tu primeiro!

No decorrer da sessão, a estrutura de participação foi-se alterando, os turnos conversacionais e das funções de ajuda foram-se desenvolvendo, principalmente no que diz respeito a configurações de iniciação-resposta-feedback (I-R-F) como se pode ver no exemplo seguinte:

Linha 98 (A5) (I): Vamos ver se encontramos aqui mais ideias (apontando para a tabela narrativa)

Linha 99 (A6) (R): Temos que por isto tudo, mas em que as frases estejam mais elaboradas.

Linha 100 (A5) (F): No final do texto deixamos umas duas linhas e pomos a moral da história.

Porém, ao longo do texto, foi possível observar que os *feedbacks* desencadeados por um dos elementos do par permitiam que o seu companheiro continuasse o diálogo, permitindo produzir cadeias de *interação simétrica* com uma estrutura de conversação do tipo iniciação-resposta-avaliação-feedback (I-R-A-F), como podemos ver no excerto que de seguida se transcreve:

Linha 131 (A6) (I): Por isso...

Linha 132 (A5) (R): Por "iso"! Ó Bea tens aqui ...!

Linha 133 (A6) (A): É por iso ou por isso?

Linha 134 (A5) (F): Áh, falta aqui um "s". Por isso...

A escrita do texto foi-se desenvolvendo com o apoio de uma tabela narrativa que se revelou uma importante ajuda, pois permitiu que os alunos seguissem uma sequência organizada, com todas as partes que compõem a estrutura da narrativa. Depois de terem escrito a moral da história dão por terminado o texto e procedem à sua leitura, fazendo-o alternadamente.

O par TN desenvolveu um tipo de ajuda, orientada, centrada nas dificuldades que iam surgindo ao longo da sessão e onde cada elemento do par foi dando o seu contributo para a escrita do texto narrativo. Verificou-se um verdadeiro trabalho colaborativo, como comprova a análise dos turnos conversacionais e das diferentes funções de ajuda, postas em prática, no processo de planificação e textualização.

Conclusões

Os resultados põe em evidência certas peculiaridades das práticas de escrita encadeada, no 1º Ciclo do Ensino Básico. Os pares analisados mostraram o mesmo perfil discursivo: uma estrutura de participação muito

articulada, principalmente à volta de configurações de iniciação-resposta-feedback (IRF), com aproximadamente o dobro de externalizações de ideias, comparativamente, do que de integrações verbais.

Constata-se também uma tendência para a colaboração assimétrica. Apesar de se tratar de uma tutoria recíproca, com pares relativamente homogêneos quanto ao seu nível de competência de escrita, um dos membros tinha tendência a encetar a iniciação e avaliação das ideias que se partilhavam. Verificou-se, concretamente, uma percentagem de instruções muito maior em todos os pares, do que de mensagens que implicavam reciprocidade (como as indagações ou reelaborações), ao contrário de outros estudos com estudantes mais maduros (Durán & Monereo, 2005). A escassa proporção de integrações verbais sugere uma certa tendência a justapor as contribuições dos indivíduos durante a construção do texto, sem a suficiente discussão e negociação prévia. A análise qualitativa das transcrições revela, de facto, frequentes interações diretivas em que os alunos ditavam fragmentos do texto ao seu companheiro, limitavam-se a mostrar o seu acordo com uma afirmação, sem fornecer informação complementar que a enriqueceria, ou simplesmente não forneciam nenhuma retroalimentação.

Os recursos de apoio utilizados durante as atividades de escrita colaborativa tiveram um efeito discriminativo na quantidade e na qualidade da interação verbal dos pares. Os alunos que planificaram o texto narrativo com um guião registaram muito mais intercâmbios comunicativos e de maior qualidade colaborativa do que os outros.

Referências

Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.

- Chi, M. T. H. (1996). Constructing Self-Explanations and Scaffolded Explanations in Tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 10, 33-49.
- Durán, D. & Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15, 179-199.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido en el aula. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.
- Graesser, A. C., Parson, N. & Mangliano, J. (1995). Collaborative dialog pattern in naturalistic one-on-one tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 495-522.
- Harris, K. R., Graham, S. & Mason, L. H. (2006). Improving the Writing, Knowledge, and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development With and Without Peer Support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340.
- Leal, T. F. & Luz, P. S. (2001). Produção de textos narrativos entre pares: reflexões sobre o processo de interação. *Educação e Pesquisa* 27(1), 27-45.
- Madeira, M. L. (2015). *Escritura colaborativa de narraciones en la Educación Primaria: recursos de apoyo a la planificación y a la revisión entre pares*. Tesis doctoral inédita. Badajoz.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Montanero, M., Lucero, M. & Fernández, M. J. (2014). Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 184-198.
- Ochoa-Angrino, S., Aragón, L., Correa, M. & Mosquera, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta [Versión electrónica], *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 77-88.
- Palinscar, A. S. & Brown A. L. (1985). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1, 117-175.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Waring, H. Z. (2008). Using Explicit Positive Assessment in the Language Classroom: IRF, Feedback, and Learning Opportunities. *The Modern Language Journal*, 92, 577-594.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Yarrow, F. & Topping, K. (2001). Collaborative writing: the effect of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-28.

Escritas inventadas: Comparação de dois programas de intervenção que agem na zona proximal de desenvolvimento

Ana Cristina Silva, ISPA – Instituto Universitário, CIE - ISPA, csilva@ispa.pt

Tiago Almeida, Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação, CIE -
ISPA, tiagoa@eselx.ipl.pt

Resumo: A aquisição do princípio alfabético tem sido relacionada com a evolução das escritas inventadas. Alves Martins et al. (2013, 2014), e Oulette et al. (2013) levaram a cabo estudos de intervenção com impacto nos progressos das escritas inventadas e no desenvolvimento de competências precoces de leitura. Os programas de intervenção destes autores seguem de perto princípios de instrução Vygostianos, pois ambos actuam na zona proximal de desenvolvimento, usando, contudo, diferentes metodologias quanto à forma de transmitir feedback à criança relativamente às versões iniciais de escrita infantil e no que concerne à existência de interações sobre o escrito, que só acontece no paradigma de Alves Martins et al. (2014). Pretende-se assim comparar o efeito dos dois programas de treino (Alves Martins, Salvador, Albuquerque & Silva, 2014; Ouellette, Sénéchal & Haley, 2013) na qualidade das escritas inventadas e na leitura precoce. Participaram neste estudo 60 crianças de idade pré-escolar, cujas escritas não representavam ainda os sons, tendo sido distribuídas por 3 grupos, 2 experimentais e um de controlo, equivalentes quanto à idade, inteligência, nº de letras conhecidas e consciência fonológica. Entre o pré e o pós teste, as crianças dos 2 grupos experimentais participaram num dos programas de intervenção de escritas inventadas de acordo com um dos paradigmas referenciados. Os resultados apontam para a superioridade da metodologia de Alves Martins et al (2014), tanto ao nível da qualidade das escritas inventadas como na leitura precoce.

Palavras-chave: escritas inventadas, programas de intervenção, pré-escolar;

Introdução

O sucesso da aprendizagem da leitura e escrita tem sido relacionado com a aquisição de competências precoces de literacia no decurso das idades pré-escolares. Dentro dessas competências tem sido dado particular relevância nos últimos anos às escritas inventadas. Read (1971), a par de Chomsky (1971) e Clay (1972), foi dos primeiros autores a atribuir significado

linguístico à escrita inventada que pode ser definida como a tentativa de fonetizar, antes de qualquer aprendizagem formal, os sons das palavras à medida que se procura escrevê-las. Com efeito, as actividades de escrita inventada induzem práticas de reflexão metalinguística com consequências evidentes na capacidade de analisar os segmentos orais das palavras e descobrir as relações entre eles e as letras correspondentes (Adams, 1998; Treiman, 1998).

Do ponto de vista da investigação é hoje em dia relativamente consensual a ideia de que existe uma forte relação entre as escritas inventadas e a compreensão do princípio alfabético (Alves Martins & Silva, 2006; Ouellette & Sénéchal, 2008; Ouellette & Sénéchal & Haley, 2013; Silva & Alves Martins, 2002; Treiman, 1998), entre as escritas inventadas e a consciência fonémica (Alves Martins & Silva, 2006 a, b; Ouellette & Sénéchal, 2008a, b; Silva & Alves Martins, 2002) e entre as escritas inventadas e a aquisição precoce da leitura (Alves Martins, Salvador, Albuquerque & Silva, 2013; Alves Martins, Salvador, Albuquerque & Silva, 2014; Mann, 1993; McBride-Chang, 1998; Ouellette & Sénéchal, 2008a Ouellette, Sénéchal & Haley, 2013, Richgels, 1995; Shatil, Share & Levin, 2000).

Particularmente relevante, na medida em que permitem estabelecer relações causais são os programas de intervenção com programas de treino ao nível das escritas inventadas, os quais procuram avaliar o seu impacto na compreensão do princípio alfabético, na consciência fonémica e/ou nos procedimentos de leitura.

Alves Martins et al (2006, 2013, 2014), e Oulette et al (2008, 2013) levaram a cabo estudos de intervenção experimental em contexto laboratorial que claramente permitiram estabelecer um enquadramento causal para o

impacto da evolução das escritas na apreensão do princípio alfabético e no desenvolvimento de competências precoces de leitura. Ambos os programas de intervenção destes autores seguem de perto princípios de instrução Vygostianos (Vygotsky, 1989), na medida em que ambos atuam na zona proximal de desenvolvimento, usando, no entanto, diferentes metodologias.

No seu paradigma inicial de intervenção, Alves Martins e Silva (2006, 2009) trabalharam individualmente com crianças de idade pré-escolar que ainda não relacionavam o escrito com segmentos do oral (portanto, muito pouco evoluídas do ponto de vista da escrita) e submeteram-nas a uma metodologia de treino inspirada em referenciais teóricos socio-construtivistas.

Estes programas de treinos permitiram que as crianças aumentassem o número de fonetizações correctas ao nível do pós-teste, passando a utilizar muito mais letras convencionais para representar as palavras que lhes eram pedidas para escrever.

Num estudo mais recente Alves Martins et. al (2014), procuraram desenvolver programas de intervenção em grupo. Assim, no caso do estudo de 2014 (op.cit) o programa de intervenção foi conduzido em pequenos grupos de 4 crianças, heterogéneos quanto ao nível das suas escritas inventadas. Em cada uma das 10 sessões, era solicitado às crianças que escrevessem 4 palavras e que chegassem a um acordo quanto à forma de escrever a palavra. O adulto mediava a discussão com questões de natureza metalinguística, proporcionando ajudas adaptadas a cada criança e escrevia as letras que as crianças lhe ditavam. Quando a palavra estava escrita, era-lhes mostrado a mesma palavra escrita de forma alfabética escrita por um hipotético menino de outra classe. Era-lhes pedido para comparar a versão escrita deles com a hipotético menino, tentando pensar qual era a melhor,

explicitando as razões da sua escolha. Também neste estudo (2014) evidenciaram grandes progressos na qualidade das escritas inventadas, havendo também um impacto ao nível de procedimentos de leitura, competência que não tinha sido avaliada nos anteriores estudos.

Outros estudos particularmente relevantes de intervenção e que chegam a resultados semelhantes aos dos estudos anteriores são os de Ouellette et al. (2008, 2012, 2013). Estes estudos comparam programas de consciência fonológica e de escrita inventada, evidenciando a superioridade destes últimos já que as crianças deste grupo apresentaram um melhor desempenho nas escritas, na consciência fonológica, na consciência ortográfica e na leitura de palavras. No estudo de 2013, na condição de escritas inventadas, as crianças trabalhavam igualmente em pequenos grupos, mas não se incentivavam as interações. As crianças deveriam escrever 4 palavras por sessão num total de 16 sessões. As palavras eram ditas de forma normal e depois lenta pelo experimentador e repetidas pela criança. Depois da escrita de cada palavra recebiam um feedback correctivo, sendo-lhes apresentada uma produção escrita com mais uma letra correcta do que aquela que tinham conseguido produzir. Os princípios de aprendizagem subjacentes a esta abordagem são o feedback explícito e a ancoragem, na medida em que a intervenção do adulto visa conduzir a criança para além do seu nível inicial.

Tanto os programas de Alves Martins et al. (2006, 2014) como os de Ouellette et al. (2008a, 2012, 2013), revelam-se eficazes, sendo, no entanto, impossível explicitar qual deles poderá conduzir a maiores progressos até por terem um número de sessões diferentes e terem sido aplicados em línguas diferentes. É, contudo, possível apontar várias dimensões diferenciadoras dos

dois programas – utilizando como base de comparação o programa utilizado em 2014 por Alves Martins, Salvador, Albuquerque e Silva e o de Ouellette, Sénéchal e Haley de 2013. Assim, apesar de ambos os programas agirem na zona proximal de desenvolvimento, a natureza das ajudas proporcionadas pelo adulto são claramente diferenciadas. No caso de Ouellette et al. (2013) as ajudas estão associadas ao feedback proporcionado em que é mostrado às crianças uma produção escrita com mais uma letra correcta do que aquela que tinham conseguido produzir. No programa de Alves Martins et al. (2014), o feedback não é explícito (na medida que as crianças são confrontadas com um escrito hipotético de uma outra criança) e o ajustamento das ajudas acontece na orientação da actividade de reflexão metalinguística por parte das crianças quer no momento da discussão da versão inicial da palavra escrita quer quando o experimentador procede ao confronto entre as duas versões escrita (a versão inicial das crianças e a do hipotético menino).

Outro aspecto claramente diferenciador entre os programas é a dimensão interactiva que não acontece no programa de Ouellette et al. (2013). Só no programa de Alves Martins et. al. (2014) foram incentivadas interacções (na medida em que as crianças tem de chegar a acordo quanto à versão escrita inicial) verificando-se que através da mediação do adulto as discussões infantis com negociação e troca de argumentos conduziram a uma evolução colectiva quanto à qualidade das escritas inventadas.

O estado actual da arte nesta área de investigação permitiu claramente demonstrar a importância das escritas inventadas para a aquisição da literacia, nesse sentido, a análise comparativa da eficácia dos dois programas referenciados (Alves Martins, Salvador, Albuquerque & Silva, 2014;

Ouellette, Sénéchal & Haley, 2013) dar-nos-á indicações mais precisas em termos da melhor intervenção em contexto educativo e da pertinência dos princípios de instrução que seguem para os progressos na qualidade das escritas inventadas.

É objectivo do presente estudo comparar o efeito dos dois programas de treino (Alves Martins, Salvador, Albuquerque & Silva, 2014; Ouellette, Sénéchal & Haley, 2013) na qualidade das escritas inventadas e na leitura precoce. Assim colocámos como questão de investigação para este estudo:

Será que os paradigmas de intervenção referenciados (Alves Martins, Salvador, Albuquerque & Silva, 2014; Ouellette, Sénéchal & Haley, 2013), tem um impacto diferente na qualidade das escritas inventadas e na leitura precoce?

Método

Desenho experimental.

Neste estudo as crianças foram avaliadas num pré e pós-teste. Entre os dois momento avaliativos foram submetidas a dois tipos de programas de intervenção de escrita inventada, um que seguia o paradigma de Ouellette, Sénéchal e Haley (2013) e outro que seguia o paradigma de Alves Martins, Salvador, Albuquerque e Silva, (2014). As crianças do grupo de controlo leram histórias.

Participantes

Os participantes foram 60 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de três jardins de infância da zona de Lisboa. Todos falavam português como língua materna e não sabiam ler nem escrever. As crianças que eram capazes de escrever ou ler uma ou mais palavras foram excluídas

do estudo. De forma a seleccionar os participantes, passámos um teste de conhecimento de letras, tendo seleccionado crianças que conheçam pelo menos 3 vogais (A, I e O) e seis consoantes (B, D, F, P, T e V), letras que entravam na constituição das palavras usadas no pré e pós-testes ao nível da leitura e escrita. As crianças foram distribuídas de forma aleatória por duas (2) condições experimentais e por uma (1) de controlo (20 participantes por condição). Em cada sessão, as crianças dos grupos experimentais foram divididas em grupos de 4. Na formação destes grupo procuramos agrupar crianças com conhecimentos ligeiramente diferentes de acordo com avaliação da leitura e escrita efectuada no pré-teste (desde crianças que não usavam qualquer letra correcta nos seus escritos, até crianças que mobilizavam uma ou duas letras correctas). As competências cognitivas [F (2, 59) = 2.22, $p > 0.1$] e as habilidades fonológicas, através duma prova de análise silábica [F (2, 59) = 2.38, $p > 0.1$] e outra de análise fonética [F (2, 59) = 2.22, $p > 0.34$] foram avaliadas de forma a controlar a equivalência entre os dois grupos experimentais e de controlo.

Tarefas e Procedimentos

Conhecimento das letras: Foram apresentadas às crianças um conjunto de cartões com as letras do alfabeto em maiúsculas e estas eram convidadas a nomear o nome de cada letra e o respetivo som. Foi contabilizado o número de letras que as crianças identificaram, sendo atribuído um ponto por cada letra correcta, podendo a pontuação variar de 0 a 23.

Desempenho cognitivo: O desempenho cognitivo foi avaliado através das matrizes progressivas coloridas de Raven (Raven, Raven, & Court, 1998) por se tratar duma prova pouco dependente dos aspetos verbais. Foi atribuído um

ponto por cada resposta correta, fazendo a pontuação variar entre 0 e 36 pontos.

Consciência fonológica: A consciência fonológica foi avaliada através de dois testes retirados da bateria De Silva (2002): classificação da sílaba e classificação do fonema inicial

Escrita no pré e pós-teste: Para avaliar a qualidade das escritas inventadas das crianças, foi-lhes solicitado que escrevem vinte palavras contendo as consoantes B, D, F, P, T, e V e as vogais A, I, e O. Todas as palavras (5 monossilábicas e 15 dissilábicas) variavam entre duas e quatro letras, apresentavam várias estruturas silábicas embora a mais frequente fosse a CV, a qual é a estrutura silábica mais frequente na língua portuguesa. Nenhuma das palavras usada no pré e pós-teste foi usado nos programas de treino. Para efeitos de cotação foi atribuído um ponto em relação a cada letra correctamente usada para representar o respectivo fonema. O quadro abaixo indicado ilustra o sistema de cotação usado. A pontuação podia variar de 0 a 68 pontos. Foi efectuado o alfa de Cronbach e a consistência interna foi de 0.91 para o pré-teste e de 0.98 para o pós-teste. A cotação foi efectuada separadamente por dois experimentadores. O nível de concordância entre os experimentadores no que respeita à classificação palavra a palavra usando a estatística Kappa foi .95 no pré-teste e .96 no pós-teste.

O pós-teste ocorreu uma semana depois do programa de treino ter sido concluído.

Leitura no pré e pós-teste: Com o objectivo de avaliar a leitura na crianças pedimos-lhe para lerem as mesmas 20 palavras usadas na tarefa de escrita. A leitura infantil foi gravada e foram contabilizadas as palavras que as crianças liam correctamente. A pontuação em relação à leitura de palavras

podia variar de 0 a 20 pontos. Em relação a esta medida a consistência interna usando o alfa de Cronbach foi de 0.87 no pós-teste. Ao nível do pré-teste nenhum dos sujeitos foi capaz de ler qualquer palavra. O pós-teste ocorreu uma semana depois do programa de treino ter sido concluído.

Programa I de Intervenção de escrita inventada – Grupo Experimental 1

O programa de treino I seguiu a metodologia usada por Alves Martins et. al. (2014), com o objectivo de orientar crianças de idade pré-escolar a usar letras convencionais nas suas escritas inventadas. O programa teve a duração de 10 sessões. O programa foi conduzido em pequenos grupos de 4 crianças com níveis de escrita ligeiramente diferenciados. Em cada sessão, era solicitado às crianças que discutissem entre si a escrita de 4 palavras e para chegarem a um acordo. O adulto mediava a discussão e escrevia as letras que as crianças ditavam depois de chegarem a um acordo. Depois as crianças eram confrontadas com um escrito alfabético de um hipotético menino de outra classe. Neste contexto era pedido às crianças para comparar o seu escrito com o alfabético, avaliar qual é que estaria melhor escrito e justificar a escolha. O experimentador tinha a função de chamar a atenção para as letras utilizadas em ambos os escritos e para os sons das palavras no oral, nomeadamente a letra inicial e o som inicial e progressivamente para outras letras e suas correspondências no oral. Nas primeiras quatro sessões, as palavras começavam pela mesma consoante a atenção das crianças era orientada para as duas primeiras letras das palavras. A primeira palavra a escrever nessas sessões continha uma sílaba inicial que coincidia com o nome da letra de forma a facilitar a mobilização da letra correspondente. Por exemplo na palavra dedo a primeira sílaba [de]

corresponde ao nome da letra D. A consoante inicial era seguida nas restantes palavras por um I, um A e O (exemplo: Data [data], Dia [dia], Doto [dɔtu]). Nas restantes sessões as crianças eram convidadas a escrever palavras que começavam por diferentes consoantes. Todas as sessões foram gravadas e registadas.

Programa II de Intervenção de escrita inventada - Grupo Experimental 2

O programa de treino II seguiu a metodologia usada por Ouellette, Sénéchal e Haley, (2013), mas com adaptações de forma a uniformizar certos aspectos com o programa I, nomeadamente quanto ao número de sessões e as palavras escritas. O programa teve a duração de 10 sessões que foram desenvolvidas ao longo de 5 semanas. Cada palavra era apresentada pelo experimentador oralmente, acompanhada de representação gráfica da mesma. Cada palavra foi dita em voz alta, com uma velocidade de fala normal, depois de forma mais pausada e novamente de forma normal. De seguida, as crianças em uníssono repetiam a palavra em voz alta. Depois era solicitado às crianças para escreverem a palavra da forma que julgavam correta. Era dito às crianças para escreverem a palavra o melhor que podiam e que a sua forma de escrever não tinha de ser como a de um adulto, nem mesmo entre as crianças do grupo. Depois da escrita de cada palavra era imediatamente proporcionado feedback às crianças, acrescentando-se uma letra correcta à versão original da criança (por exemplo, se no seu escrito, a criança não escreveu a primeira letra corretamente é essa letra que o experimentador irá colocar, se a primeira letra foi escrita corretamente mas a última letra não, será essa a ser acrescentada). O feedback era proporcionado nos seguintes moldes: a versão escrita da criança era elogiada e mostrada outra maneira de escrever a palavra. Depois pedia-se que a

criança escrevesse de novo a palavra. Em cada sessão as crianças escreviam 4 palavras, duas vezes.

A partir da quinta sessão passaram também a ser retiradas letras que estavam a mais e discutidas entre a criança e o experimentador o número de letras que seriam necessárias. As palavras usadas foram as mesmas e com as mesmas características das escritas pelas crianças do programa de treino I, assim como a sequência apresentada.

Grupo de Controlo

O programa do grupo de Controlo foi equivalente em tempo aos dos grupos experimentais e consistiu na leitura de histórias.

Resultados

Para verificar a equivalência dos dois grupos antes dos treinos realizámos uma ANOVA one-way utilizando os grupos como variável independente e a idade, conhecimento das letras, desempenho cognitivo e resultados nas provas fonológicas como variáveis dependentes. Não existem diferenças significativas entre os grupos nas diferentes variáveis ($p > 0.1$ em todas as variáveis).

Escritas Inventadas

Relativamente às escritas inventadas, a tabela 1 mostra os valores máximos, desvio-padrão e média do número de letras corretamente escritas pelas crianças dos dois grupos experimentais e controlo no pré e pós-testes. Pretendia-se analisar se a evolução verificada entre os momentos era significativa e se era diferente em função das condições experimentais e controlo. Esta evolução entre momentos e o efeito das condições experimentais foi avaliada através de uma 3 (condições de intervenção:

programa I vs. programa II vs. controlo) x 2 (momento de teste: pré teste vs. pós-teste) análise de variância com medidas repetidas. Verifica-se que existem diferenças significativas entre os momentos pré e pós-teste [$F(2, 57) = 113.94, p < 0.01$], condição experimental [$F(2, 57) = 16.01, p < 0.01$] e na interação momento x condição [$F(2, 57) = 35.52, p < 0.01$]. Embora se verifique evolução nas duas condições experimentais do pré para o pós-teste, o teste *post hoc* de Tuckey indica que os participantes do grupo experimental 1 representaram corretamente mais letras nas palavras escritas do que os participantes do grupo experimental 2 ($p < 0.01$) e do que o grupo de controlo ($p < 0.01$) no pós-teste. O mesmo teste indica ainda que os participantes do grupo experimental 2 representaram mais letras nas palavras escritas do que os participantes do grupo de controlo ($p < 0.05$).

Tabela 1. Média, desvio-padrão, máximos e mínimos do número de letras corretamente escritas pelas crianças na tarefa de escrita inventada.

	Escrita				
	Max	Pré-teste		Pós-teste	
		M	SD	M	SD
G.E.1 (20)		17.20	6.45	49.30	17.58
G.E.2 (20)		18.60	7.95	28.00	13.44
G.C. (20)		13.45	7.51	17.80	10.81

Leitura

Relativamente à leitura, a tabela 2 mostra os valores máximos, desvio-padrão e média do número de palavras lidas corretamente pelas crianças dos dois grupos experimentais e controlo no pós-teste. Relembre-se que no momento do pré-teste as crianças não conseguiram ler qualquer palavra.

Tabela 2. Média, desvio-padrão, máximos e mínimos do número de palavras lidas corretamente pelas crianças na tarefa de leitura.

	Max	Pós-teste	
		M	SD
G.E.1 (20)	16	7.50	4.32
G.E.2 (20)	8	4.60	2.26
G.C. (20)	8	0.90	2.45

Os resultados obtidos indicam que existem diferenças significativas entre os grupos na leitura de palavras [$F(2, 57) = 22.06, p < 0.01$]. O teste *post hoc* de Tuckey indica que os participantes do grupo experimental 1 leram, significativamente, mais palavras corretamente do que os participantes do grupo experimental 2 ($p < 0.01$) e do que o grupo de controlo ($p < 0.01$) no pós-teste. O mesmo teste indica ainda que os participantes do grupo experimental 2 leram corretamente mais palavras escritas do que os participantes do grupo de controlo ($p < 0.05$).

Discussão

A evolução registada nos dois grupos experimentais evidencia o impacto que ambos os programas de intervenção têm na evolução da qualidade das escritas inventadas e na leitura, confirmando, em certa medida, os resultados obtidos por Alves Martins, Salvador, Albuquerque e Silva, (2014) e por Ouellette, Sénéchal e Haley, (2013). Esta conclusão é suportada pelo aumento significativo de ambos os grupos no número de letras convencionais correctamente mobilizadas na escrita e pela superior performance em leitura

quando comparada ao grupo de controlo. Deste modo, aprofundando pesquisas que se realizam desde há quase uma década por Alves Martins et al (2006a, 2013, 2014), e Oulette et al (2008, 2013) é mais uma vez evidenciado como a intervenção nas escritas inventadas com crianças de idade pré-escolar, no quadro de uma abordagem em que se age dentro da zona proximal de desenvolvimento, conduz as crianças ao desenvolvimento de escritas mais sofisticadas - nas quais muitos dos sons das palavras passam a ser correctamente representados por letras convencionais e adequadas - e à evolução de comportamentos de leitura. No entanto, quando comparados os dois paradigmas de intervenção, constata-se que o programa de treino inspirado nos trabalhos de Alves Martins et. al (2014) apresenta resultados significativamente superiores aos do programa inspirado nas pesquisas de Oulette et al (2013), tanto ao nível da qualidade das escritas inventadas no momento do pós-teste como nos comportamentos de leitura. Alguns aspectos fundamentais poderão explicar as diferenças encontradas. Em primeiro lugar, a natureza do feedback proporcionado às crianças e a forma como o experimentador age na zona proximal de desenvolvimento. No caso de Ouellette et al. (2013) a ancoragem ocorre quando é mostrado às crianças uma produção escrita com mais uma letra correcta do que aquela que tinham conseguido produzir, correspondendo esta descrição ao procedimento adoptado no programa de treino II. No caso de Alves Martins et al. (2014) as ajudas adaptadas às crianças decorrem da mediação do adulto nas interacções infantis, incentivando-se a reflexão metalinguística, quer no momento da escrita da versão inicial da palavra, quer no momento do confronto com a escrita de um hipotético menino. Assim, de acordo com o anterior paradigma, as ajudas proporcionadas no programa de treino I agem

dentro da zona proximal de desenvolvimento na medida em que o adulto vai enfatizando as propostas mais avançadas feitas pelas crianças e orientando a discussão no que respeita às letras mais adequadas. Por outro lado, o confronto entre as duas versões escritas (a inicial e outra alfabética escrita por um hipotético menino), e o potencial conflito provocado neste contexto, também induz a reflexão por parte das crianças sobre a natureza das relações entre os segmentos orais das palavras e as letras correspondentes.

A estas diferenças, acresce a dimensão interactiva entre as crianças que só existe no programa de treino I que parece ter dado um importante contributo para a maior evolução das crianças deste grupo. Na mesma linha do que foi demonstrado por Pontecorvo (2005), o facto das crianças negociarem significados, compararem soluções ou fazerem diferentes interpretações da forma de escrever cada um dos segmentos das palavras, parece ter um papel importante na evolução infantil nas suas competências de leitura e escrita.

Resumindo, a maior eficácia do programa de treino I parece estar ligada às ajudas adaptadas proporcionadas pelo experimentador e à discussão e argumentos usados pelas crianças no que respeita ao recurso a determinadas letras para notarem determinados sons, dimensões que terão conduzido à destabilização da forma como as crianças representam o código escrito.

A relevância destes resultados, a juntar a um corpo de investigação de quase uma década, sugere a importância, em contextos educativos naturais, da intervenção das escritas inventadas no pré-escolar com uma abordagem com princípios de instrução que assentam na zona proximal de desenvolvimento e em ajudas adaptadas ao nível das crianças, devendo esta

abordagem ser gradualmente incorporada nas práticas e metodologias usadas por educadores na sala de aula.

Referências

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.12.005
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2009) Two spelling programmes that promote understanding of the alphabetic principle in preschool children. *Journal of Writing Research* 1(3), 225-241.
- Alves Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2013). The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing Research*.5. (2), 215-237
- Alves Martins, M., Mata, L., & Silva, (2014). Conceptualizações Sobre a Linguagem escrita. *Percursos de Investigação. Análise Psicológica*, 32, 2, doi.org/10.14417/ap.841
- Chomsky, C. (1971). Write first, read later. *Childhood Education*, 47, 296-300.
- Clay, M. (1972). *Reading: The patterning of complex behaviour*. London: Heinemann.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre [Writing before the letter]. In H. Sinclair (Ed.), *La production des notations chez le jeune enfant [The production of notations in young children]* (pp.18-69). Paris: Presses Universitaires de France.
- Mann, V. A. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 259-269. doi: 10.1177/002221949302600404
- McBride-Chang, C. (1998). The development of invented spelling. *Early Education and Development*, 9, 147-160. doi: 10.1207/s15566935eed0902_3
- Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2008). A window into early literacy: Exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling. *Scientific Studies of Reading*, 12 (2), 195-219. doi: 10.1080/10888430801917XXX
- Ouellette, G., Sénéchal, M. & Haley, A. (2013). Guiding Children's Invented Spellings: A Gateway Into Literacy Learning . *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 261-279. doi:10.1080/00220973.2012.699903
- Pontecorvo, C. (2005). Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem [Discussing, arguing and thinking in school. The adult as a regulator of learning]. In C. Pontecorvo, A. M. Alejo, & C. Zuccheromaglio (Eds.), *Discutindo se Aprende: Interação social, conhecimento e escola [Discussing promotes learning: Social interaction, learning and school]* (pp. 65-88). Porto Alegre: Artemed Editora.
- Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- Richgels, D. (1995). Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30 (1), 96-109.
- Sénéchal, Ouellette , Pagan & Lever (2012) The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: A randomized-control-trial study. *Reading and Writing*, 25, 917-934
- Shatil, E., Share, D. L., & Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy: a longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21, 1-21.
- Silva, C. (2002). *Bateria de provas fonológicas [Battery of phonological tests]*. Lisboa: ISPA.

- Silva, C., & Alves Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483. doi: 10.1598/RRQ.37.4.6
- Sulzby, E. (1989). Assessment of emergent writing and children's language while writing. In L. Morrow & J. Smith (Eds.), *Writing in real time: Modelling production processes* (pp. 83-109). New York: Longman.
- Treiman, R. (1994). Use of consonant letter names in beginning spelling. *Developmental Psychology*, 30, 567-580. doi: 10.1037/0012-1649.30.4.567
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. In J. L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vygostky, L.S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

ANÁLISE PSICOLINGUÍSTICA DOS ERROS DE LEITURA EM CRIANÇAS DO 1º AO 4º ANO DE ESCOLARIDADE

Edlía Simões, CIE-ISPA- Instituto Universitário, edliasimoes@gmail.com

Margarida Alves Martins, CIE -ISPA- Instituto Universitário, mmartins@ispa.pt

Resumo: A investigação sobre leitura indica a importância de se avaliar a leitura oral de palavras. Esta avaliação permite caracterizar os erros de leitura no sentido de identificar as estratégias que lhes subjazem e assim compreender o processo de aquisição da leitura. O presente estudo teve como objetivo uma análise psicolinguística dos erros de leitura de crianças a frequentar do 1º ao 4º ano de escolaridade, no caso específico da ortografia portuguesa, que se caracteriza como uma ortografia semitransparente. Foi administrada uma prova de leitura oral de palavras, constituída por 17 itens em que são contempladas a maioria das correspondências grafema-fonema da ortografia portuguesa. Os erros foram categorizados em duas grandes categorias: fonológicos e lexicais. Os erros fonológicos foram divididos em 5 subcategorias: erros de substituição, adição, supressão, acentuação e inversão. Os resultados mostraram uma evolução da acuidade de leitura do 1º ao 4º ano. Os erros fonológicos diminuem ao longo da escolaridade e os lexicais aumentam do 1º para o 2º ano, estabilizando em seguida. Os erros que ocorrem com maior frequência em todos os anos são os de substituição. Contudo, o padrão de tipos de erro do 1º ano apresenta-se diferente do padrão dos restantes anos. Uma análise qualitativa permitiu identificar as estratégias utilizadas pelas crianças ao longo da escolaridade na tentativa de resolução de diversos casos problemáticos da leitura do português. São analisadas as implicações educacionais destes resultados.

Introdução

Vários autores consideram que a análise de erros na leitura oral de palavras pode revelar as estratégias utilizadas pelas crianças na leitura (McGeown, Medford & Moxon, 2013) e permite perceber as mudanças que ocorrem ao longo do seu processo de aquisição.

Estudos e instrumentos de avaliação internacionais apresentaram diferentes propostas para a caracterização dos erros na leitura oral de palavras isoladas. Diversos autores consideram que existem erros fonológicos e erros lexicais, erros esses que podem reenviar para a utilização de duas vias diferentes na leitura de

palavras isoladas. Os erros fonológicos refletem uma dificuldade em usar a via indireta para aceder ao léxico mental. Os erros lexicais refletem a via lexical ou direta de acesso ao léxico mental (Jiménez e Hernandez, 2000; McGeown, Medford & Moxon, 2013). Os erros fonológicos, designação mais unânime na literatura, são aqueles em que existe uma alteração nalguma correspondência grafema-fonema da palavra resultando numa não-palavra, em que pode existir erros de substituição; supressão; adição; inversão, acentuação e tonicidade, regularizações, entre outros, conforme os autores (Ávila, Kida, Carvalho, & Paolucci, 2009; Cunha & Capellini, 2010; Defior, Martos & Cary, 2002; Goikoetxea, 2006; Loff & Vale, 2007). Os erros lexicais são aqueles em que ocorre a substituição da palavra-alvo por uma palavra real visualmente ou foneticamente similar (Ávila et. al., 2009; Pinheiro, 2008).

Vários estudos comparativos entre ortografias, que variam na sua transparência ortográfica, conseguiram perceber que existe uma prevalência das estratégias fonológicas na leitura de palavras, especificamente nas fases iniciais de aquisição da leitura (Defior, Martos & Cary, 2002; Goikoetxea, 2006; Jiménez & Guzmán, 2003; Pinheiro, 2008; Seymour & Erskine, 2003). Em relação ao português, verifica-se que as crianças cometem com maior frequência erros do tipo fonológico, sendo dominante os erros de substituição, sendo no estudo de Loff e Vale (2007) nas vogais onde as crianças mais erram. Os erros lexicais estão sempre em minoria em relação aos erros fonológicos. No entanto, as crianças parecem construir um léxico ortográfico logo a partir do 1º ano de escolaridade, mas a estratégia de leitura continua a ser maioritariamente a decodificação fonológica até ao final do 1º ciclo (Cunha & Capellini, 2010; Loff & Vale, 2007). Em relação ao padrão de tipologia de erros, Cunha e Capellini (2010) encontraram o mesmo padrão ao longo dos quatro anos, enquanto que no estudo de Loff e Vale (2007)

estes verificaram que o padrão se alterava no 4º ano (i.e. mais erros de regularização do que falhas no processo de decodificação).

Estudos efectuados em diversas línguas demonstram que as complexidades grafémicas, assim como a estrutura silábica afetam a aquisição da leitura (Barca, Ellis & Burani, 2007; Sprenger-Charolles & Siegel, 1997). Por isso, existem estudos que concentram esta análise dos erros de leitura em determinadas correspondências grafo-fonológicas ou estruturas silábicas.

Em relação às substituições das consoantes e vogais, os resultados no espanhol, indicaram que os erros de substituição de consoante eram mais frequentes que os erros de substituição da vogal. Dos erros de substituição da consoante, era muito mais frequente os erros nas consoantes dependentes do contexto (Goikoetxea, 2006; Valle-Arroyo, 1989). Também, Cossu, Shankweiler, Liberman e Gugliotta (1995), no italiano, uma ortografia transparente, verificaram que os erros nas consoantes foram em muito maior número que os erros nas vogais.

Em várias ortografias, as crianças apresentam, também, dificuldades no caso dos dígrafos. Nunes e Aldinis (1999), no português, também verificaram que as crianças nos seus primeiros anos de escolaridade cometiam mais erros em palavras que continham dígrafos em oposição às que não continham, assim como os leitores mais fracos tinham maiores dificuldades com os dígrafos. Avançam a hipótese destes leitores não entenderem a necessidade do dígrafo consonantal para representar um som por dificuldades fonológicas (e.g. diferença entre o <n> e o <nh>), ou então, pela dificuldade do uso de grafemas que envolvem mais do que uma letra. Mesmo na linguagem oral, os dígrafos apresentam uma determinada ordem de aquisição, sendo que o dígrafo <nh>, consoante nasal [ɲ] é o primeiro a ser adquirido, seguidos do <ch>, consoante fricativa [ʃ] e do <lh>, consoante lateral

[A] (Freitas et. al, 2012). Em relação aos dígrafos que implicam consoantes duplas, Treiman (1993), no inglês, verificou que as crianças percebiam desde cedo que existem consoantes que não é permitido serem duplicadas, assim como aspetos em relação à forma, isto é, as consoantes geminadas apenas podiam surgir no meio ou final das palavras. No entanto, a sua função de tornar a vogal precedente fechada não era percebida tão corretamente.

No português, também, existem regras de posição, isto é, as consoantes duplas apenas poderão surgir no meio de duas vogais e nunca no início ou final das palavras. Rego e Buarque (1999) verificaram que as crianças nos primeiros anos de escolaridade optam por substituir o dígrafo <rr> por <r>, talvez por estar a basear a sua escrita no princípio alfabético, de que uma cada som corresponde a uma letra.

Em relação á estrutura silábica, Gomes (2001) verificou numa análise de erros de leitura de crianças do 1º ao 3º ano de escolaridade que a maioria dos erros foram cometidos em palavras com sílabas complexas.

Goikoetxea (2006) e Monteiro e Soares (2014) também verificaram que as crianças apresentavam muitas dificuldades na leitura deste tipo de sílabas e utilizavam estratégias de leitura de modo a transformar as sílabas mais complexas em sílabas canónicas. Segundo Monteiro e Soares (2014), a conjugação de uma consoante com uma vogal seria o seu modelo de descodificação – base, ao qual as crianças voltariam quando enfrentam dificuldades com as sílabas complexas.

Este estudo pretende focar-se no estudo dos processos cognitivos da leitura, especificamente naqueles subjacentes aos tipos de erros de leitura. Ao ter por objectivo estudar qualitativamente os padrões de tipologias de erro procura contribuir para a compreensão das estratégias utilizadas no confronto com diferentes complexidades gráficas da ortografia portuguesa.

H1: Existem diferenças significativas entre os erros de leitura fonológicos e lexicais, entre as crianças dos 4 anos de escolaridade.

H2: O padrão de subtipos de erros fonológicos altera-se ao longo dos 4 anos de escolaridade.

Método

Participantes

Foram selecionados 640 alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade de 6 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (4 escolas públicas e 2 escolas privadas) do Distrito de Lisboa para participar neste estudo. A amostra era constituída por 307 participantes do sexo feminino e 333 do sexo masculino. Foi pedido a autorização de participação às escolas, assim como aos pais de todos os sujeitos neste estudo. Foram excluídas as crianças com necessidades educativas especiais.

Instrumentos

A leitura oral de palavras foi avaliada através da aplicação da Prova de Leitura Oral de Palavras (Alves Martins & Simões, 2008) para o 1º e 2º ano de escolaridade e da Prova de Leitura de Palavras para o 3º e 4º ano de escolaridade (Simões & Alves Martins, 2014). Foram utilizadas as 17 palavras comuns destas duas provas de modo a poder fazer comparações transversalmente aos 4 anos de escolaridade. Estas palavras foram selecionados de acordo com regularidade, frequência, tamanho e estrutura silábica.

Procedimento

A prova de leitura ocorreu na escola, fora da sala de aula e foi de administração individual.

A prova de leitura oral de palavras foi aplicada individualmente. A leitura foi gravada em formato áudio e transcrita a forma escrita da palavra lida oralmente.

Para proceder à cotação dos erros de leitura, construímos uma grelha de cotação adaptada a partir dos trabalhos de diversos autores (Alves Martins & Romeira, 2010; Ávila et al., 2009; Pinheiro, 2008; Salles & Parente, 2007). Considerámos duas grandes categorias de erros: fonológicos e lexicais. Erros fonológicos – substituição (eg. arroz lido como 'arraz', adição (e.g., <trincha> lido como *tirincha*) supressão (e.g. próximo lido como *póximo*), inversão (e.g. <blusa> lido como *bulsa*), ou mudança de acentuação de grafemas/fonemas na palavra-alvo (eg. <hortelã> lido como *hortéla*). Erros lexicais - uma palavra-alvo é lida como outra palavra real, sendo esta leitura provocada por proximidade ortográfica ou fonológica com a palavra-estímulo (e.g. <vozes> lido como vocês; <blusa> lido como *bolsa*).

Resultados

Começaremos por analisar a acuidade de leitura nos 4 anos de escolaridade. Apresentamos na tabela 1 as médias e desvios-padrões da pontuação obtida nas 17 palavras.

Tabela 1

Acuidade (número de palavras lidas corretamente) na Leitura por Ano de Escolaridade

	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Acuidade	8.71	5.86	13.75	2.8	14.42	2.97	15.4	1.48

Realizamos uma análise de variância (ANOVA) de forma a verificar se houve um efeito do ano de escolaridade sobre a acuidade na leitura, tendo obtido

diferenças estatisticamente significativas $F(3,634)= 105.15$, $p<.001$, $\eta^2 = .33$. O número de erros diminui ao longo dos 4 anos. Comparações post-hoc através do teste Games-Howell indicaram que existem diferenças estatisticamente significativas entre todos os anos de escolaridade ($p< .001$), exceto entre o 2º e o 3º ano ($p=.166$).

Quanto à tipologia de erros apresentamos na tabela 2 as médias e desvios-padrão dos erros fonológicos e lexicais ao longo da escolaridade.

Tabela 2

Médias e Desvios-padrão dos Erros Fonológicos e Lexicais ao Longo da Escolaridade

Tipos de Erro	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Fonológicos	5.31	4.42	2.71	2.66	1.80	1.94	1.21	1.12
Lexicais	0.18	0.44	0.37	0.64	0.40	0.62	0.31	0.58

Foi conduzida uma análise de variância (ANOVA) para verificar se os tipos de erros variam significativamente ao longo dos anos de escolaridade. Os resultados mostram que existem diferenças estatisticamente significativas para os erros fonológicos $F(3,636)= 66.24$, $p<.001$, $\eta^2 = .24$; e para os erros lexicais, $F(3,636)= 4.89$, $p<.005$, $\eta^2 = .02$.

Relativamente aos erros fonológicos, comparações post-hoc com o teste Games-Howell mostraram que existem diferenças estatisticamente significativas entre o 1º ano e todos os outros ($p<.001$); entre o 2º e o 3º ano ($p<.01$) entre o 2º e o 4º ano ($p<.001$); e entre o 3º e o 4º ($p<.005$), havendo uma progressiva diminuição destes tipos de erros.

No que toca aos erros lexicais, comparações post-hoc com o teste Games-Howell mostraram que existem diferenças estatisticamente significativas entre o 1º

ano e 2º ano ($p<.05$) e entre o 1º e o 3º ($p<.005$), havendo um aumento de erros lexicais até ao 3º ano.

Apresentamos na tabela 3 as estatísticas descritivas dos subtipos de erros fonológicos.

Tabela 3

Estatísticas Descritivas dos Subtipos de Erros Fonológicos

Tipos de Erro	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Adição	1.25	2.2	0.34	0.76	0.13	0.59	0.07	0.26
Supressão	1.14	1.8	0.4	0.76	0.4	1.15	0.17	0.51
Inversão	0.35	0.72	0.21	0.55	0.09	0.37	0.04	0.19
Acentuação	1.26	1.22	0.92	0.94	0.7	0.78	0.54	0.62
Substituição	4.95	5.19	2.09	2.91	1.33	2.02	0.72	0.99

Como se pode verificar a partir da Tabela 3, em todos os anos de escolaridade os erros de substituição são os mais frequentes. Em segundo lugar, os erros de acentuação destacam-se como sendo os mais frequentes. De seguida, no 1º ano de escolaridade são os erros de adição que as crianças mais cometem, enquanto do 2º ao 4º ano são os erros de supressão. Estes no 1º ano, encontram-se em penúltimo lugar em relação à frequência com que ocorrem. O erro menos frequente em todos os anos de escolaridade é o erro de inversão. Podemos concluir que no 1º ano o padrão é diferente dos restantes anos de escolaridade. Uma análise de variância (ANOVA) foi conduzida para perceber se existem diferenças significativas para cada tipo de erro relativamente aos 4 anos de escolaridade.

Os resultados mostraram que existem diferenças significativamente diferentes para todos os tipos de erros: erros de substituição, $F(3, 636)=55.11$, $p<.001$, $\eta^2 = .21$; erros de acentuação, $F(3, 636)=18.83$, $p<.001$, $\eta^2 = .08$; erros de adição, $F(3, 636)=$

32.53, $p < .001$, $\eta^2 = .13$; erros de supressão, $F(3,636) = 20.43$, $p < .001$, $\eta^2 = .09$; erros de inversão, $F(3,636) = 12.41$, $p < .001$, $\eta^2 = .06$. Comparações post-hoc utilizando o teste Games-Howell mostrou que, para os erros de substituição, existem diferenças significativas entre o 1º ano e todos os outros ($p < .001$); entre o 2º e o 3º ano ($p < .05$) e 4º ano ($p < .001$); entre o 3º e o 4º ano ($p < .005$).

Em relação aos erros de acentuação existem diferenças estatisticamente significativas entre o 1º e 2º ano ($p < .05$); entre o 1º com o 2º e 3º ano, assim como do 2º com o 4º ano ($p < .001$). No que toca aos erros de adição existem diferenças estatisticamente significativas entre o 1º ano e os restantes ($p < .001$); 2º com 3º ano ($p < .05$); 2º com 4º ano ($p < .001$). Relativamente aos erros de supressão verificamos diferenças estatisticamente significativas entre o 1º ano com os restantes ($p < .001$) e 2º com o 4º ano ($p < .05$). Por fim, em relação aos erros de inversão existem diferenças estatisticamente significativas entre o 1º e o 3º e 4º anos ($p < .001$); e entre o 2º ano com o 4º ano ($p < .05$).

Análise qualitativa por tipo de erro

Iremos analisar as estratégias empregues na leitura das palavras com maior número de erros para cada categoria de erro.

Erros Fonológicos

Substituição da Consoante

As palavras em que ocorreu este tipo de erro mais frequentemente ao longo da escolaridade foram: <arroz> lido como *arroze*, vozes como *vozesse*; <blusa> lido como *blussa*; <girassol> lido com *guirassol* e <zarolho> como *zarrolho*. Neste grupo de palavras as crianças substituem a consoante pelo seu valor fonético mais comum. Também na leitura de palavras irregulares ocorre este procedimento como *táxi*, *próximo* ou *exerço* em que a consoante <x> é lida [j]. Estes erros de substituição

da consoante mantém-se com maior frequência no 3º e 4º ano de escolaridade apenas em relação às palavras *zarolho* e *exerço*.

Substituição da vogal

Este tipo de erro ocorre majoritariamente no 1º e 2º ano de escolaridade, nas palavras <arroz> lido como *arruz*; <próximo> lido como *prúximo*; <jovens> lido como *juvens* e <girassol> lido como *girassul*. No 3º ano o padrão de erro na substituição da vogal mantém-se e no 4º ano já não existem erros desta natureza.

Erro no dígrafo consonantal

Os erros ocorreram nas seguintes palavras: *arroz*; *águas*; *zarolho*; *trincha* e *girassol*. Os erros nos dígrafos consonantais ocorreram com maior frequência no 1º ano de escolaridade. Na palavra <arroz>, no 1º ano, os alunos substituíram a leitura do dígrafo <rr> por [r], lendo por exemplo <arroz> por *aroz*. A partir 2º ano a leitura deste dígrafo parece estar adquirida pelas crianças. Na palavra <águas>, tanto no 1º ano como no 2º ano, as crianças mantêm o fonema [g] e [u], resultando em [gu] (eg. *águ-ias*). Também ocorre, especialmente no 1º ano de escolaridade os alunos substituírem a leitura do <gui> pela leitura [ʒi] resultando na leitura de <águas> por *ágias*. Não existem muitos erros desta natureza no 3º e 4º ano de escolaridade. Em relação à palavra <girassol>, no 1º ano os alunos substituíram majoritariamente o dígrafo <ss> por [z], aplicando a regra de que o grafema <s> que no meio de duas vogais se lê [z]. A partir do 2º ano a leitura deste dígrafo parece estar adquirida pelas crianças.

Nesta palavra <trincha>, o dígrafo <ch> é substituído pelo [ɲ] e [k] tanto no 1º ano como no 2º ano, isto é, sendo lido como *trincha* ou *trinca*. Nos erros que existem no 3º e 4º ano, o <ch> é substituído por [k], sendo a palavra *trincha* lida como a palavra real 'trinca'. Em relação à palavra <zarolho>, verificamos que tanto no 1º

ano como no 2º ano, o dígrafo <lh> é substituído majoritariamente pelo fonema [ɲ], lido como *zaronho*. No 3º e 4º ano, os erros são muito pouco frequentes e o dígrafo <lh> é, também, substituído por [l].

Erro no dígrafo vocálico

Os erros ocorreram nas palavras *trincha*, *plantei*, *serpentes* e *jovens*. No 1º ano, o erro na leitura do dígrafo pode acontecer por dois mecanismos: supressão da nasal, (e.g. <trincha> lido como *tricha* ou <serpentes> lido como *serpetes*), ou por outro lado, adicionar uma vogal, (e.g. *trinecha*, *serpenetes* ou *jovénes*). Nos outros anos os alunos fazem somente erro por supressão.

Erros de adição

Os erros de adição ocorreram com maior frequência, no 1º e 2º ano de escolaridade, nas palavras iniciadas pela sílaba CCV, como em *plantei*, *trincha*, *próximo*, *blusa* e *glutões*. Nestas palavras as crianças adicionavam uma vogal à sílaba CCV (e.g. <blusa> lido como *belusa*). A adição é sobretudo de vogais, nomeadamente o [e]. No 3º e 4º ano os erros de adição foram muito pouco frequentes e não existiu o mesmo padrão de erro. A adição de vogais foi pontual. Apenas no caso da palavra <plantei> lida como *planteia*, próximo da palavra real *plateia*.

Erros de acentuação

Os erros de acentuação são frequentes ao longo de todos os anos de escolaridade, embora ocorram apenas nas palavras: *raiz*, *vozes*, *águas*, *hortelã* e *exerço*. Nas palavras <águas> e <hortelã>, as crianças retiram a acentuação das palavras resultando na leitura de *aguas* e *hortéla*. Nas palavras <vozes> ou <exerço> as crianças alteram a tonicidade de vogais, resultando na leitura de *vozés* e *exérço*. Na palavra <exerço>, pensamos que o [e] é substituído por [ɛ] devido a

este valor fonético ser o mais comum e também por ser o nome da letra. O mesmo acontece com a palavra vozes. Por último, na palavra <raiz>, as crianças leram *rais*, i.e. ignoraram o hiato.

Erros de supressão

Os erros de supressão ocorreram em diversas palavras tais como: <vozes> lido como voz; <jovens> lido como *jovem*, resolvendo assim a leitura do plural; <plantei> lido como *pantei* ou <trincha> lido como *tincha* para resolver a leitura de sílabas CCV e em palavras como <zarolho> lido como *zaro* para resolver a leitura do dígrafo.

Erros de inversão

Os erros de inversão ocorrem majoritariamente no 1º ano de escolaridade embora menos frequentes que outros tipos de erro, sendo quase inexistentes nos restantes anos de escolaridade. Este tipo de erro ocorre nas palavras <próximo> lido como *póximo*; <blusa> lido como <bulsa> e serpentes lido como *seprentes*.

Erros Lexicais

Os erros lexicais ocorrem nas seguintes palavras: <raiz> lido como *reis*; <quadros> como *quadrados*; <blusa> como *bolsa*; <vozes> como *vocês*. Este tipo de erros ocorre de forma menos frequente no 1º e aumenta a sua frequência de ocorrência no 2º ano de escolaridade para depois estabilizar no 3º e 4º ano.

Discussão

Em relação à primeira hipótese, conseguimos perceber que se confirma a existência de diferenças significativas entre os erros de leitura fonológicos e lexicais, entre as crianças dos 4 anos de escolaridade, sendo que as crianças utilizam principalmente a estratégia fonológica ao longo da escolaridade, embora se

verifique a construção de um léxico ortográfico logo na fase inicial de aprendizagem. Estes resultados parecem assim suportar as conclusões já apontadas por vários autores (Ávila et. al., 2009; Cunha e Capellini, 2010; Defior, Martos & Cary, 2002; Goikoetxea, 2006; Jiménez & Hernandez, 2000; Loff & Vale, 2007).

Em relação à segunda hipótese, podemos afirmar que o padrão de subtipos de erros fonológicos altera-se ao longo dos 4 anos de escolaridade, sendo o padrão do 1º ano bastante diferente dos restantes. Os erros de substituição são os mais frequentes ao longo da escolaridade, o que está de acordo com os resultados de outros autores (Gomes, 2001; Goikoetxea, 2006; Jiménez & Hernandez, 2000; Loff & Vale, 2007; Romeira & Martins, 2010). A partir da análise qualitativa podemos perceber que a substituição fonética na consoante foi mais frequente que na vogal, especialmente no que toca às consoantes dependentes do contexto, e a consoante substituta tem o valor fonético mais frequente da consoante original, tal como encontrado noutros estudos (Cossu, Shankweiler, Liberman, & Gugliotta, 1995; Goikoetxea, 2006; Valle-Arroyo, 1989).

Em relação ao erro de substituição de vogal, este ocorre mais frequentemente na vogal <o>, e, verifica-se um padrão de substituição desta vogal pelo valor fonético [u]. O grafema <o> tem diversos valores fonéticos o que poderá levar a esta confusão entre os fonemas [o] e [u], especialmente nesta fase inicial de aprendizagem da leitura. Delgado-Martins (2002) refere que esta confusão é também, observada na fala, especialmente devida à relação grafo-fonética do <o>.

No grupo de dígrafos consonantais ocorrem diversos erros essencialmente do tipo de substituição de um fonema por outro, sendo que tanto no dígrafo <ch> como no <lh> existe a substituição pelo dígrafo [n]. Esta substituição poderá ser

eventualmente explicada devido ao dígrafo [n] ser o mais precocemente adquirido na linguagem oral (Freitas et. al, 2012).

Em relação ao erro nos dígrafos vocálicos, as crianças suprimem a nasalização, através de dois mecanismos: leitura da vogal ou adição de uma vogal à sílaba CVC, transformando-a em CVCV. No entanto, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade este segundo mecanismo não acontece, o que parece evidenciar que é um processo mais básico. Este processo também se verifica nos erros de adição que ocorrem frequentemente em palavras com sílabas complexas CCV que são transformadas em CVCV. Segundo Monteiro e Soares (2014) as crianças quando enfrentam dificuldades na leitura de sílabas complexas têm tendência a voltar a um modelo de decodificação característico do início da sua alfabetização – caracterizado por sílabas CV. As dificuldades encontradas na decodificação de sílabas CCV também se poderão dever ao facto de o ataque ramificado (CC) ser a última estrutura silábica a ser adquirida pelas crianças portuguesas (Freitas, Frota, Vigário e Martins, 2005).

O erro de inversão é de pouca relevância, tal como os resultados obtidos por Romeira e Martins (2010) também indicam; no entanto, quando ocorre é geralmente para transformar sílabas CCV em sílabas CVC ou CV, isto é, para simplificar a estrutura silábica da palavra. Autores como Gomes (2001) e Goikoetxea, (2006) também verificaram que a complexidade silábica influencia o desempenho na leitura.

Finalmente, no que toca aos erros lexicais, que reflectem o uso da via direta de acesso ao léxico mental, pensamos que ocorrem devido ao facto das representações lexicais estarem ainda pouco consolidadas. Com efeito, no início da escolaridade estas representações estão em construção, não estando ainda

totalmente definidas na memória lexical (Share, 1999), o que pode levar a que as palavras sejam confundidas com outras visualmente próximas.

O conhecimento da evolução dos padrões de erros na leitura oral de palavras poderá ter implicações educacionais relevantes, na medida em que poderá permitir uma melhor compreensão dos processos usados pelas crianças na resolução dos problemas que as características da língua portuguesa lhes colocam quando tentam ler, levando assim a que se possam delinear estratégias educativas conducentes a um maior sucesso na aprendizagem da leitura.

Referências

- Alves Martins, M., & Simões, E. (2008). Teste de reconhecimento de palavras para os dois primeiros anos de escolaridade. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Ávila, C., Kida, A., Carvalho, C. & Paolucci, J. (2009). Tipologia de erros de leitura de escolares brasileiros considerados bons leitores. *Pró-fono, Out-dez*, 21 (4). São Paulo.
- Barca, L., Ellis, A. W., & Burani, C. (2007). Context-sensitive rules and word naming in Italian children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20, 495-509. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-006-9040-z>.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I.Y., & Gugliotta, M. (1995). Visual and phonological determinants of misreading in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 235-256.
- Cunha V.L.O., Capellini A.S. (2010). Caracterização dos tipos de erros na leitura de escolares de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. *Temas sobre Desenvolvimento*; 17(98):74-8.
- Delgado-Martins, M. R. (2002). *Fonética do Português: Trinta anos de investigação*. Lisboa, Portugal: Editorial Caminho.
- Defior, S., Martos, F., & Cary, L. (2002). Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: portuguese and spanish. *Applied Psycholinguistics*, 23, 135-148.
- Freitas, M.J., Frota, S., Vigário, M., & Martins, F (2005). Efeitos prosódicos e efeitos de frequência no desenvolvimento silábico em Português Europeu. In *Seleção de Comunicações apresentadas no XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*.
- Freitas, M.J., Rodrigues, C., Costa, T., & Castelo, A. (2012). *Os sons que estão dentro das palavras: Descrição e implicações para o ensino do português como língua materna*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.
- Gomes, I. (2001). *Ler e escrever em português europeu*. Dissertação apresentada à Universidade do Porto: Porto.
- Goikoetxea, E. (2006). Reading errors in first and second-grade readers of a shallow orthography: Evidence from Spanish. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 333-350.
- Jiménez, J. E., & Hernández, I. (2000). Word identification and reading disorders in the Spanish language. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 44-60.

- Loff, A., & Vale, A.P. (2007). Análise do padrão de erros de leitura de palavras em língua portuguesa nos quatro anos do 1.º ciclo do ensino básico. Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.). *Número Extraordinário da Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 1047 – 1059.
- McGeown, S.P., Medford, E. & Moxon, G. (2013). Individual differences in children's reading and spelling strategies and the skills supporting strategy use. *Learning and Individual differences*, 28, 75-81.
- Monteiro, S., & Soares, M. (2014). Processos cognitivos na leitura inicial: Relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educação e Pesquisa*, 40(2), 449-465. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000006>
- Pinheiro, A., Cunha, C., & Lúcio, P. (2008). Tarefa de leitura de palavras em voz alta: uma proposta de análise dos erros. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (2), 115-138.
- Rego, L.L.B., & Buarque, L.L. (1999). Algumas fontes de dificuldade n aprendizagem de regras ortográficas. In A. G. Morais (Ed.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Romeira, L. & Alves Martins, M. (2010). Leitura oral de palavras nos dois primeiros anos de escolaridade. In Actas do I seminário *Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (1429-1441), Universidade do Minho.
- Salles, J.F., & Parente, M. P. (2007). Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª serie : abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2), 220-228.
- Seymour, P. H.K., Aro, M., Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Share, D.L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, 294-305.
- Sprenger-Charolles, L., & Siegel, L. S. (1997). A longitudinal study of the effects of syllabic structure on the development of reading and spelling skills in French. *Applied Psycholinguistic*, 18, 485–505.
- Simões, E., & Alves Martins, M. (2014). Teste de leitura para o 3º ano de escolaridade. In Atas do IX Congresso Iberoamericano de Psicologia e 2º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Lisboa: Centro Cultural de Belém.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York:Oxford University.
- Valle-Arroyo, F. (1989). Reading errors in Spanish. In P.G Aaron & R.M. Joshi (Eds.). *Reading and Writing Disorders in Different Orthographic Systems*. 163-175. Kluwer Academic Publishers.
- Vigário, M., Martins, F., & Frota, S. (2006). A ferramenta FreP e a frequência de tipos silábicos e classes de segmentos no Português. In Seleção de Comunicações apresentadas no XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística.

CAPACITAÇÃO DE PAIS COM FILHOS COM DEFICIÊNCIA

Sandra Dias, ISPA-Instituto Universitário, sandraccdias@hotmail.com

Júlia Serpa Pimentel, ISPA-Instituto Universitário / CIE-ISPA, julia.pimentel@ispa.pt

Resumo: O modelo de 3.^a geração de Dunst (2000) valoriza o papel dos pais no desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos filhos, que se reflete no bem-estar da família (Cruz & Ducharme, 2006). Estando as famílias que têm filhos com deficiência sujeitas a elevado stresse, importa promover a sua competência a fim de conseguirem interpretar as suas necessidades e mobilizar os recursos formais e informais necessários para as satisfazer.

Baumrind (1991) comprovou empiricamente a influência dos estilos e das competências parentais no desenvolvimento dos filhos e Dunst (2013) relacionou-os com a competência parental percebida.

O projeto Oficinas de Pais, desenvolvido em Portugal pela Associação Pais em Rede (março 2011- outubro 2014), visa a capacitação dos pais de pessoas com perturbações neurodesenvolvimentais para que sejam capazes de gerir o projeto de inclusão dos seus filhos. Este está estruturado em 3 módulos sequenciais: Apoio Emocional (GAE); Corresponsabilização (COR); Pais Prestadores de Ajuda (PPA).

Para avaliar a eficácia das Oficinas utilizaram-se questionários e entrevistas presenciais: 494 pais (dos 547 que participaram nos GAE) preencheram 2 escalas de auto-avaliação de suporte social e rede de apoio (Dunst et al, 1988) imediatamente antes e depois do GAE; Dos 145 pais que participaram nos COR, temos respostas válidas de 102 pais relativas à auto-competência parental percebida, antes e depois deste módulo.

Serão apresentados os dados destes instrumentos, no global, por idade e patologia do filho.

Palavras-chave: Famílias; Deficiência; Capacitação; Necessidades e Redes de Suporte

Introdução

A justificação da intervenção na vida das pessoas com perturbações no desenvolvimento decorre da evidência científica e empírica da bioecologia do desenvolvimento humano, onde se enfatiza o contexto microsistémico familiar e o estilo e as funções parentais (Bronfenbrenner, 1994).

Na parentalidade, salientam-se as funções básicas de organização ambiental, de estímulo cognitivo, de afetividade e de socialização que os pais (designação abrangente dos principais cuidadores da pessoa com deficiência) exercitam

segundo estilos próprios, que Baumrind (1991) caracterizou através das dimensões da responsividade, i.e. a sensibilidade dos pais às necessidades emocionais e de afecto dos filhos e da exigibilidade, i.e. a afirmação paterna de valores morais e regras de conduta e o controlo do seu cumprimento pelos filhos.

A história mostra-nos que o papel da família foi evoluindo dum posicionamento passivo, dependente dos profissionais que se centram nas limitações e incapacidades do “deficiente”, para um progressivo empoderamento pela família que, em conjunto com os profissionais, assume responsabilidades num processo de intervenção abrangente focado nas potencialidades da pessoa com deficiência (PEP - Proactive Empowerment through Partnerships, Dunst, 1985).

Atualmente, o objetivo da intervenção junto desta população é a promoção do bem-estar da pessoa com deficiência e da sua família, tendo em conta as características e os padrões de interação dos seus elementos (Guralnick, 2005). Nas práticas internacionalmente recomendadas, em Intervenção Precoce, a capacitação da família é uma condição necessária para que esta assuma responsavelmente o papel central na intervenção, designadamente na deteção das necessidades e na consequente procura de recursos, através da mobilização de redes formais e informais, bem como na seleção das opções terapêuticas ou outras (Dunst, 2000). No entanto, frequentemente, os profissionais carecem de formação para assumirem uma atitude cooperativa com a família, fornecendo informação útil, facilitando o acesso aos recursos, alertando para os riscos das opções e participando conjuntamente na avaliação da estratégia prosseguida (Gronita, 2008). De facto, “ser centrado na família” é um rótulo que muitos programas/ intervenções exibem mas nem sempre respeitam (Pimentel, 2005).

Para melhorar a qualidade de vida das famílias, Lacasta (2003) propõe três tipos de estratégias complementares: programas específicos para as famílias; colaboração estreita dos profissionais envolvidos no apoio à família, com ela, entre si e com as redes de apoio social; serviços de apoio familiar.

As necessidades identificadas pelas famílias portuguesas com pessoas com deficiência a seu cargo são, na síntese de estudos realizada por Fonseca, Nobre e Almas (2005): informação acerca da doença (etiologia, sintomatologia, tratamento); informação sobre gestão de situações quotidianas e de crises; informação sobre a disponibilidade de apoios sociais; partilha de informação e experiência inter-pares; participação no processo de intervenção.

O levantamento das necessidades familiares permite identificar os recursos necessários que serão obtidos através da mobilização de redes formais, constituídas por entidades especializadas ou informais. A generalidade dos investigadores concluiu que o apoio informal é mais mobilizado do que o formal, designadamente na ajuda à família para lidar com o dia-a-dia, na sua capacitação e na redução do *stress*; o apoio formal, é considerado importante mas insatisfatório até por ser fortemente unidirecional e impessoal (Serrano, 2003; Carvalho, 2009).

Outra das componentes da capacitação da família é a intervenção junto dos pais, com vista ao reforço das competências parentais efetivas, nas dimensões emocionais (subjacentes à responsividade), de orientação e controlo (subjacente à exigência) e, especialmente se houver filhos com deficiência, de resistência ao *stress*. Jones e Prinz (2005) relacionam a competência parental efetiva com o desenvolvimento do filho num ciclo intermediado pela competência parental percebida (i.e. pela auto-percepção da competência parental). Os resultados da competência parental exercida no desenvolvimento do filho reforçam, no mesmo

sentido, a auto-percepção de competência parental e esta reforça a própria competência parental (Dunst, 2013).

Foi inspirado no modelo de intervenção centrado nas famílias que foi concebido o projeto Oficinas de Pais, desenvolvido pela Associação Pais-em-Rede, e dirigido à capacitação dos pais de filhos com perturbações neurodesenvolvimentais. As Oficinas estão estruturadas em 3 níveis: Apoio Emocional (GAE); Corresponsabilização (COR); formação de Pais Prestadores de Ajuda (PPA). Enquanto no GAE a intervenção parental participativa é dirigida às competências emocionais e de resistência ao stress, no COR a capacitação dos pais é essencialmente uma responsabilização, aumentando o seu nível de informação e, através da análise das suas rotinas, capacitando-os para o processo de gestão do dia-a-dia da criança (Pimentel & al, 2012; Dias, 2014).

Objetivo

A investigação apresentada, na continuidade do trabalho de Dias (2014), trás novos dados sobre as percepções dos pais participantes no projeto Oficinas de Pais.

Estabeleceram-se, como hipóteses de investigação, que a participação no GAE e no COR se traduziria em alterações nas necessidades (H1), redes de apoio (H2) e competência parental percebida (H3) e que estas podiam variar consoante a idade e a patologia do filho.

Método

Participantes

A amostra global para a análise das redes de apoio é constituída por 497 pais (ou mães), que frequentaram, entre 2011 e 2014, o nível 1 – GAE do projecto Oficinas de Pais. As suas idades variam entre os 21 e os 74 anos (média de 42,2

anos); a maioria, 90%, são mulheres; quanto à situação conjugal, 76% são casados ou vivem em união de facto, 16% são divorciados ou separados e 5% são solteiros; as habilitações académicas são médias (40% com formação universitária, e, no outro extremo, 10% com a frequência, ainda que incompleta, do ensino básico, até ao 9.º ano); 58%, são assalariados, 18% estão desempregados, 8% são empresários e 10% são domésticas.

A idade dos filhos varia entre 0 (menos de 1 ano) e 56 anos (média de 11,6 anos); a maioria, 64%, são do sexo masculino; em 15% dos casos são filhos únicos. Por idades, há: 162 casos dos 0-6 anos; 161 casos dos 7-12 anos; 84 casos dos 13-17 anos, e; 90 casos dos ≥ 18 anos. Por patologia, há: 117 casos de Perturbação do Espectro do Autismo; 186 casos de deficiência intelectual; 66 casos de alterações neuro-musculo-esqueléticas, e; 73 casos com outras dificuldades do desenvolvimento e da aprendizagem.

Destes 497 participantes, iniciais, foram retiradas duas sub-amostras: uma, para a análise das necessidades de apoio, constituída por 194 pais (ou mães) que frequentaram, entre 2011 e 2012, o nível 1 – GAE do projecto Oficinas de Pais, e; outra, para a análise da auto-percepção da competência parental, constituída por 85 pais (ou mães) que frequentaram, entre 2011 e 2014, o nível 2 – COR do projecto Oficinas de Pais.

Instrumentos

1 - Questionário de caracterização demográfica (QC) construído por Dias (2014). Neste questionário são recolhidos dados demográficos do participante e do filho com deficiência.

2 - Questionário de caracterização das necessidades (Q1) adaptado por Dias (2014), da Support Functions Scale (Dunst, Trivette & Deal, 1988). É constituído por

uma lista de 15 necessidades (ex. "Alguém com quem possa conviver ou distrair-se"), pedindo-se ao participante que, para cada uma, assinale a frequência com que sente essa necessidade. Num primeiro momento utilizou-se uma escala de 5 pontos (nunca; quase nunca; às vezes; muitas vezes; quase sempre) mas a evidência da atração do ponto central justificou que, em 2013, tenha sido alterada para 4 pontos. Neste trabalho, apresentam-se apenas os dados de 2011 e 2012, relativos a 194 participantes que completaram o GAE. Dados referentes aos participantes de 2013 foram analisados, de forma semelhante, por Carvalho (2014). A consistência interna do Q1 foi validada por testes Alfa de Cronbach com os dados da amostra global e das subamostras por idade e por patologia, tendo-se obtido valores superiores a .80.

Para facilitar a exposição, foi efetuada a redução de variáveis através de análise factorial das componentes principais (após verificação dos pressupostos pelos testes de Pearson, Bartlett e KMO), resultando num modelo (variância 56,8%) com 3 factores extraídos pelo método da correlação e o critério do valor próprio ≥ 1 (Dias, 2014), a que chamámos; Factor 1 - necessidades práticas; Factor 2 - necessidades emocionais e relacionais; Factor 3 - necessidades técnicas. Factores semelhantes foram também encontrados por Carvalho (2014).

3 - Questionário de caracterização da rede de apoio (Q2), também adaptado por Dias (2014) da Social Support Scale (Dunst, Trivette & Deal, 1988). É constituído por uma matriz de 15 necessidades (as mesmas do Q1) por 11 tipos de redes de apoio social, pedindo-se ao participante que, para cada necessidade, indique as redes de apoio que mobiliza. A consistência interna do Q2 foi validada por testes Alfa de Cronbach com os dados da amostra global e das subamostras por idade e por patologia, tendo-se obtido valores superiores a .80.

4 - Questionário de Competência Parental (QCP) constituído por uma escala construída de raiz. Dias (2014), designa este questionário como Escala de Auto-avaliação de Competência Parental - EACP. É composto por 20 afirmações (de "A" a "T"), que têm por objeto sempre o filho, graduáveis numa escala Lickert 6 (de "discordo fortemente" a "concordo fortemente"). A consistência interna da escala foi verificada através da aplicação do índice Alfa de Cronbach aplicada à amostra global, tendo-se obtido valores superiores a .80.

Na concepção do QCP estabeleceu-se, conceptualmente uma relação entre os 20 itens e 4 componentes principais, que tem suporte num modelo factorial de extração impositiva (tendo sido verificados os pressupostos pelos testes de Pearson, Bartlett e KMO), explicativo de 55,15% da variância.: (1) competência de orientação, que se refere à compreensão das necessidades e à avaliação da opção tomada; (2) competência de controlo que se refere à extensão e intensidade do controlo das opções de vida do filho; (3) competência emocional, que se refere ao impacto que a situação do filho tem no seu estado emocional; e (4) resistência ao stress que se refere à forma como lida com situações difíceis relacionadas com o seu filho.

5 – Questionário de auto-percepção da mudança (QMP) (DIAS, 2014) em que, para cada um dos 20 itens, e tendo por referência a competência parental expressa no QCP, a mudança é indicada através de sinalização dicotómica (manteve-se/alterou-se), podendo o participante explicitar o sentido desta alteração em comentário livre.

Procedimentos

Todos os participantes preencheram, antes de iniciarem o GAE (momento I), o questionário de caracterização demográfica (QC), o questionário de

caracterização das necessidades (Q1) e o questionário de caracterização da rede de apoio (Q2). Após a conclusão do GAE (momento II), repetiram o preenchimento do Q1 e Q2.

Destes participantes, 85 pais frequentaram posteriormente o COR e, preencheram, antes de o iniciarem (momento III), o questionário de caracterização da competência parental percebida (QCP) e, após o concluírem (momento IV), o questionário de auto-avaliação da mudança competência parental percebida (QMP).

Análise dos dados

Os dados foram tratados com recurso ao SPSS v.22. Dado que as escalas usadas são ordinais, utilizaram-se testes não paramétricos para análises das diferenças, com um nível de significância de .05, para cada uma das 15 necessidades. Nas análises sincrónicas foram usados os testes de Kruskal-Wallis e Mann-Whitney para amostras independentes; nas análises diacrónicas, relativas aos momentos I e II, usaram-se os testes de Wilcoxon para amostras relacionadas, quer para a amostra global quer para as subamostras de idades e patologias.

Resultados

Necessidades de apoio (dados da amostra 2011/2012)

Apesar de termos efetuado a redução de variáveis através de análise factorial das componentes principais, para efeitos expositivos, tendo em conta o carácter exploratório deste trabalho, os dados serão apresentados por item e não por fator.

Analizamos apenas os dados das necessidades de apoio dos participantes que, no ano de 2011-12, completaram os GAE. Esta amostra é, assim, apenas de 194 participantes, diferentes da amostra de Dias (2014), já que nesse trabalho apenas

foram usados os dados dos pais que participaram na maioria ou totalidade das horas dos GAE.

No momento I (antes do GAE), na amostra global e nas subamostras por idades e patologias, merecem destaque os seguintes resultados: os participantes nunca/quase nunca necessitam de ajuda para explicar o problema do seu filho (F) e muitas vezes/quase sempre, precisam de alguém com quem falar das coisas que o preocupam (D), o que indicia sentimentos de solidão. Exceptuam-se, relativamente à última variável, os pais da subamostra dos 13-17 anos. Encontramos resultados idênticos no momento II.

Aprofundando a análise nas subamostras por idades, evidencia-se a homogeneidade entre as subamostras 13-17 e ≥ 18 anos e que o leque de diferenças estatisticamente significativas é reduzido, quer no momento I quer no momento II, sendo as necessidades técnicas mais frequentes para os pais com filhos mais novos. Ainda nas subamostras por idade, a análise diacrónica entre os momentos I e II evidencia algumas alterações estatisticamente significativas, de que se destacam a maior frequência das necessidades emocionais de convívio (E) e aconselhamento (G), na subamostra 7-12 anos, e de encorajamento (H) na subamostra ≥ 18 anos.

Por ter sido possível clarificar muitos dos diagnósticos, as classificações por patologia são também diferentes das de Dias (2014).

Nas subamostras por patologia, as análises sincrónicas nos momentos I e II mostram, também, um reduzido leque de diferenças estatisticamente significativas. As diferenças singularizam o autismo face às restantes patologias, pela maior frequência nas necessidades técnicas.

Nas mesmas subamostras por patologia, a análise diacrônica, entre os momentos I e II, evidencia as seguintes alterações, estatisticamente significativas: no Autismo, a redução da frequência da necessidade técnica para explicar o problema (F); na Deficiência Intelectual, a redução da frequência da necessidade emocional de falar do que o preocupa (D); nas Alterações neuro-musculo-esqueléticas, o aumento da frequência da necessidade emocional de convívio (E) e das necessidades técnicas para explicar o problema (F) e contatar outros em situação semelhante (I); nas Outras Dificuldades de Desenvolvimento e Aprendizagem, o aumento da necessidade técnica junto de serviços (B).

Redes de apoio

Na amostra global de 497 pais, destacam-se, com $\geq 30\%$ de referências, as seguintes redes de apoio social comuns aos momentos I e II: para as necessidades práticas, o cônjuge e os familiares em linha reta; para as necessidades técnicas, os profissionais e o cônjuge (e também no momento II as instituições); para as necessidades emocionais e relacionais, o cônjuge e os amigos (e também: no momento I, os irmãos; no momento II, os profissionais).

Considerando as subamostras etárias, destacam-se, nos momentos I e II: diferenças das subamostras dos 0-6 anos e ≥ 18 anos entre si e com os restantes; recurso ao cônjuge e aos familiares em linha reta (maior no escalão 0-6 anos e menor no escalão ≥ 18 anos); recurso decrescente aos pais/sogros com a maior idade do filho; nas necessidades técnicas, maior recurso aos outros filhos no escalão ≥ 18 anos; e o maior recurso aos profissionais no escalão 0-6.

Considerando as subamostras por patologia, nos momentos I e II, evidencia-se que, para as necessidades práticas, os pais recorrem ao cônjuge e aos pais; para as necessidades técnicas recorrem ao cônjuge e aos profissionais; para as

necessidades emocionais e relacionais recorrem essencialmente ao cônjuge, familiares, amigos e, em menor escala, aos profissionais. O recurso a profissionais é mais abrangente na subamostra do autismo e nas outras dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem e menos abrangente nas alterações neuro-músculo esqueléticas.

Não se verificaram alterações importantes, entre os momentos I e II, nas redes de apoio social mobilizadas para cada necessidade, embora nas subamostras por patologia se detete uma maior homogeneização das mesmas.

Competência parental percebida

A análise da frequência relativa das 20 variáveis do QCP teve em conta apenas as variáveis que colheram mais de 50% das preferências em qualquer um dos níveis da escala, i.e. que tiveram uma avaliação muito positiva (acima de 75% nos níveis 5+6 ou, se inversa, 1+2), muito negativa (acima de 75% nos níveis 1+2 ou, se inversa, 5+6), positiva (entre 50,01% e 75% nos níveis 5+6 ou, se inversa, 1+2) ou negativa (entre 50,01% e 75% nos níveis 1+2 ou, se inversa, 5+6).

Os dados da amostra global evidenciam:

- avaliação positiva nos seguintes itens da competência de orientação: impacto na vida do filho (A); influenciar os profissionais (E); responder às necessidades (I); e garantir terapias (M), sendo os valores de E e M os mais elevados;
- avaliação mista nas competências emocional (positiva em J – ânimo; negativa em N - sentimento de incompetência) e de resistência ao stress (positiva em K - deixar o filhos com outros; negativa em G – angústia quanto ao futuro, destacando-se, este último).

Os resultados das análises feitas tendo em conta as idades dos filhos são similares aos referidos na amostra global, salientando-se a transversalidade da

angústia quanto ao futuro do filho (G – resistência ao stress) e o facto da apreciação positiva das opções educativas (T – competência de controlo), durante a idade escolar do filho, se tornar negativa quando este atinge a vida adulta.

Destacam-se, ainda, valores mais elevados e diferenciados: nas competências de orientação nas subamostras 0-6 anos (item E) e 13-17 (item M); na competência emocional uma avaliação positiva apenas nos participantes que têm filhos até aos 17 anos relativamente à angústia e uma avaliação negativa, apenas para pais da subamostra 0-6 anos no sentimento de “centração” no filho. Ainda nesta dimensão, apenas os pais de filhos entre os 7 e os 12 não exprimem sentimentos de incompetência.

A análise das subamostras relativamente às patologias dos filhos evidencia, em todas as patologias, a maior incidência nas competências de orientação, com avaliação positiva nas variáveis influenciar profissionais (E) e assegurar apoios/terapias (M); na dimensão resistência ao stress é também saliente em todas as subamostras a angústia quanto ao futuro dos filhos (G).

Com parâmetros diferenciadores salienta-se: na percepção de competência de orientação um número superior de variáveis com avaliação positiva nos casos de Outras Dificuldades de Desenvolvimento e Aprendizagem e nos de Autismo (em comparação com as outras deficiências): na percepção de competência emocional avaliações mais variáveis com avaliação negativa nos casos de Alterações Neuro-Musculo-Esqueléticas.

No que respeita à autoavaliação da mudança na competência parental percebida, tendo em conta os dados da amostra global, destacam-se (com 30% ou mais de sinalizações positivas) um número muito reduzido das variáveis das

competências de orientação (A-impacto positivo), de controlo (D - questões educacionais; L - eficácia do que faz) e de resistência ao stress C (ansiedade).

Relativamente às subamostras por idade, a subamostra 0-6 anos é aquela onde se constata mais alterações, registando-se, com 30% ou mais de sinalizações positivas, 12 itens nas diferentes dimensões de perceção de competência (existindo em todos os itens de competência emocional) enquanto na subamostra dos 13-17 anos, sinalizações positivas (com mais de 30%) apenas existe numa variável (J) das competências emocionais.

Conclui-se que a extensão das mudanças diminui drasticamente com a idade do filho e que as alterações incidem especialmente nas competências emocionais, se o filho tem até 6 anos, e nas competências de controlo, se o filho tem de 7 aos 12 anos.

Atendendo às subamostras por patologia verifica-se que as mudanças foram extensas, envolvendo as quatro dimensões do QMP, nas subamostras de Outras Dificuldades de Desenvolvimento e de Aprendizagem (existentes em 50% dos itens) e de Autismo (em 35% dos itens). Nesta última patologia, as alterações incidiram especialmente na competência de controlo, dimensão em que não eram salientadas competências na auto-avaliação da competência parental inicial. Pelo contrário, as sinalizações positivas foram menos extensas nos casos de Alterações Neuro-Músculo-Esqueléticas e quase inexistentes na subamostra Deficiência Intelectual.

Discussão e conclusões

Pretendeu-se avaliar o impacto do projeto de capacitação parental, concretizado na Oficinas de Pais, através da perceção dos participantes

relativamente às necessidades e redes de apoio e competência parental. Este projecto, centrado nos pais, pode considerar-se semelhante aos que Lacasta (2003) considera deverem implementar-se para melhorar a qualidade de vida das famílias. De facto, os GAE atuam no fortalecimento das redes de apoio social, na mesma perspectiva de Dunst (2000, 2013) e o COR favorece uma colaboração estreita entre os pais e o profissional que dinamiza o grupo e que, baseando-se nas rotinas de vida de cada participante, procura capacitar os pais para que assumam o controlo do projeto de vida dos seus filhos com deficiência,

No seu conjunto, as Oficinas de Pais parecem responder às necessidades salientadas por Fonseca, Nobre e Almas (2005), que referem que os pais desejam informação sobre a disponibilidade de apoios sociais, partilhar experiências interpares e ter uma participação ativa no processo de intervenção.

A análise das necessidades evidenciou homogeneidade entre as subamostras 13-17 e ≥ 18 anos e que as necessidades técnicas são mais frequentes para os pais com filhos mais novos, o que parece natural face à menor informação e experiência.

A participação no GAE terá tido influência na intensificação da necessidade de convívio e de aconselhamento na subamostra 7-12 anos e, porventura pelo reviver de situações passadas, de encorajamento na subamostra ≥ 18 anos. Por patologia, as diferenças singularizam o autismo face às restantes pela maior frequência nas necessidades técnicas.

No que respeita a redes de apoio, destacam-se o recurso ao cônjuge em todas as necessidades, ao profissional nas necessidades técnicas, à família nas necessidades práticas e aos amigos nas necessidades emocionais e relacionais, confirmando os resultados encontrados por Serrano (2003) e por Carvalho (2009).

Os pais da subamostra 0-6 são os que mais recorrem mais aos profissionais, eventualmente pelo menor tempo decorrido desde o diagnóstico e maior necessidade de acompanhamento médico pediátrico. São também estes pais que referem maior recurso ao conjuge e aos familiares em linha reta, possivelmente por falta de experiência e conhecimentos. Ao contrário, na subamostra ≥ 18 anos, há um recurso decrescente aos pais/sogros, possivelmente devido ao seu envelhecimento.

Considerando a patologia, o recurso a profissionais é mais abrangente no Autismo e nas Outras Dificuldades De Desenvolvimento E Aprendizagem e menos abrangente nas Alterações Neuro-Músculo Esqueléticas.

Não se verificaram alterações importantes, entre os momentos I e II, nas redes de apoio social mobilizadas para cada necessidade embora nas subamostras por patologia se detete uma maior homogeneização eventualmente fruto do GAE.

Salienta-se, a transversalidade da angústia quanto ao futuro do filho (em todas as idades e em todas as patologias). Salienta-se, ainda, o facto da apreciação positiva das opções educativas, durante a idade escolar do filho, se tornar negativa quando este atinge a vida adulta. No que respeita à auto-avaliação da mudança na competência parental percebida, o resultado mais saliente é diminuição drástica da extensão das mudanças nos pais de filhos mais velhos.

Estes resultados merecem reflexão posterior e adequação do projecto das Oficinas de pais quando lida com progenitores de filhos mais velhos.

A amostra desta investigação salienta-se pela dimensão e pela diversidade, contribuindo, assim, para a caracterização das famílias de pessoas com deficiência.

Referências

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds). *International Encyclopedia of Education* (2º Ed.), vol. 3, (pp. 1643-1647). Oxford: Elsevier.
- Carvalho, C. (2014). *Famílias de membros com incapacidade: necessidades de apoio e redes de suporte*. (Tese de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico do Porto
- Carvalho, I. (2009). *Família com filhos com deficiência mental*. (Tese de Mestrado não publicada). Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.
- Dias, S (2014). *Capacitação de pais de pessoas com deficiência: projecto oficinas de pais*. (Tese de Doutoramento não publicada). ISPA – Instituto Universitário, Lisboa.
- Dunst, C. (2000). Revisiting "Rethinking Early Intervention". *TECSE*, 20:2, 95-104.
- Dunst, C. (2013). *Family Capacity-Building Practices: Model, Characteristics, and Consequences*. Orelana Hawks Puckett Institute. Disponível em: www.puckett.org
- Dunst, C., Trivette, C. & Deal, A. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Gronita, J. (2008). *O anúncio da deficiência da criança e suas implicações familiares e psicológicas*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.
- Guralnick, M. J. (2005). Early Intervention for Children with Intellectual Disabilities: Current Knowledge and Future Prospects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 313-324.
- Jones, T., & Prinz, R. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: a review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341-363.
- Pimentel, J. (2005). *Intervenção focada na família: desejo ou realidade*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
- Pimentel, J., Dias, S., Santos, M. J., Beltrão, L. (2012) (Poster). Oficinas de Pais/Bolsas de Pais: a project to support families with disabled children. In *Proceedings do 1st International Early Childhood Intervention Conference/Eurlyaid Annual Conference 2012*, Braga.
- Serrano, A. (2003). *Formal and Informal Resources Among Families With Young Children With Special Needs in the District of Braga, Portugal*. (Tese de Doutoramento não publicada). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.

A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM PEA NAS ACTIVIDADES DA ESCOLA REGULAR

Inês Teixeira de Matos, ISPA-IU, inespctm@gmail.com

José Morgado, ISPA-IU / CIE-ISPA, jmorgado@ispa.pt

Resumo: Este estudo, incluído num estudo mais abrangente, aborda a participação dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) na escola regular. Caracterizou-se a participação destes alunos através de um questionário realizado aos seus colegas de turma do ensino regular, um questionário ao professor da turma/director de turma e uma entrevista realizada a quatro assistentes operacionais. Pretendeu-se também compreender a associação entre a qualidade da participação e a idade dos alunos, hipotetizando-se uma associação negativa.

Os resultados permitiram perceber que existe uma percepção positiva face aos alunos com PEA e seu comportamento, comportamentos pouco frequentes de interacção com os mesmos, sentimentos positivos relativamente à sua presença na escola e na sala de aula e uma aceitação positiva dos mesmos no grupo de pares dos alunos com desenvolvimento normal, resultados maioritariamente concordantes entre as diferentes fontes de informação. Verificou-se uma associação negativa entre a qualidade da participação e a idade.

Palavras-chave: Inclusão; Perturbação do Espectro do Autismo; Participação.

Introdução

A Educação Inclusiva pretende proporcionar a todas as crianças uma educação que responda às suas necessidades em interacção com os pares e nas suas comunidades (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). Implica também uma participação da criança com NEE no modelo educativo da escola, comum a todos os alunos, acomodando e respondendo às suas necessidades (Jiménez, 1993). Apesar dos progressos que se têm verificado, mantém-se uma discrepância entre a teoria inclusiva e as práticas quotidianas (Arnaut & Monteiro, 2011; Avramidis & Norwich, 2002; Ferreira & Rodrigues, 2006; Humphrey & Lewis, 2008; Whitaker, 2004), assim como uma diversidade inter-escolas (Humphrey & Lewis, 2008; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon, & Sirota, 2001).

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é um transtorno do desenvolvimento, ao longo de toda a vida, implicando dificuldades sociais, comunicativas e comportamentos e interesses restritivos (APA, 2013; Lima, 2012).

Embora os alunos com NEE desafiem a escola, os alunos com PEA representam um desafio acrescido, apresentando dificuldades em domínios cruciais para as actividades escolares (e.g. interacção social, comunicação, aprendizagem, comportamento, dificuldades sensoriais e dificuldade em lidar com a imprevisibilidade) (Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2006; Ferreira, 2006; Humphrey & Symes, 2010). Contudo, é também nos ambientes inclusivos que os alunos com PEA podem colmatar as dificuldades, nomeadamente sociais, confrontando-se com modelos de comportamento adequados dos seus pares, evoluindo também nas restantes áreas do desenvolvimento (Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007; Mota, 2013; Whitaker, 2004). Com a perspectiva inclusiva a proliferar na comunidade educativa e o aumento da prevalência das PEA, são cada vez mais os alunos com PEA incluídos em salas de aula, com poucos estudos que abordem esta realidade, colocando-se a hipótese de que existem poucas crianças verdadeiramente incluídas, em consequência da falta de preparação das escolas (Camargo & Bosa, 2009; Mesibov & Shea, 1996).

Os estudos acerca desta realidade demonstram poucas relações, e qualitativamente fracas, entre os alunos com PEA e os pares com desenvolvimento normal, sendo frequente a presença física destas crianças mas não a sua Inclusão social (Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007; Gena, 2006; Hall & McGregor, 2000; Hestenes & Carroll, 2000; Martins, 2012; Mota, 2013; Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008), sendo que quando a Inclusão não é de qualidade pode não representar melhor qualidade de vida para estes alunos,

podendo até produzir efeitos negativos (Camargo & Bosa, 2009; Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2006; Humphrey & Lewis, 2008; Mesibov & Shea, 1996).

Assim o objectivo deste estudo é compreender como se processa a Participação dos alunos com PEA que frequentam o Ensino Básico de um agrupamento de escolas regular.

Problemática

Análise Descritiva. Caracterizar a participação dos alunos com PEA na escolar regular.

Análise Inferencial. “Idade” – Hipótese: Quanto maior a idade dos sujeitos, menor a qualidade da participação dos alunos com PEA nas actividades da escola regular do Ensino Básico (Hestenes & Carroll, 2000; Humphrey & Lewis, 2008; O'Brien & O'Brien, 1996; Strain, McGee, & Kohler, 2001; Vayer & Roncín, 1992; Whitaker, 2004).

Método

Participantes

- Alunos de duas escolas da rede pública da Grande Lisboa, com Unidade de Ensino Estruturado. 165 Alunos do ensino regular (50,3% - masculino; 49,7% - feminino), distribuídos pelos 3º, 4º, 6º, 7º e 9º anos de escolaridade. A média de idades é de 10,96 ($s = 2,54$; Min=8; Máx=16); 10 Professores (correspondentes a cada turma); 4 Assistentes operacionais não pertencentes às UEE, género feminino.

Instrumentos

Questionário aos Alunos. Questionário adaptado de Martins (2012) e Mota (2013), aplicado aos alunos do ensino regular com três partes: 1ª - Recolhe alguns dados pessoais; 2ª - (Escala II e E) Interações sociais e percepções/representações que os alunos têm do colega com PEA; 3ª - (Escala III) Aceitação dos colegas com PEA no grupo de pares.

Questionário ao Professor. Caracteriza a turma e pormenores da Inclusão do aluno com PEA.

Entrevista. Assistentes Operacionais: Guião baseado num dia-a-dia escolar típico.

Procedimento

Após atingir a versão final do questionário, este foi aplicado aos alunos elegíveis e voluntários para tal em simultâneo com o questionário ao professor de cada turma, sendo os dados posteriormente analisados estatisticamente. Para as entrevistas foram seleccionadas duas assistentes de cada escola, auto-propostas e voluntárias, tendo-lhes sido indicado que a sua participação era totalmente anónima e confidencial. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para uma análise do seu conteúdo.

Resultados

Análise Factorial e Propriedades Psicométricas do Questionário aos Alunos

Em cada escala foi realizada uma análise factorial exploratória, extraindo os factores através do método das componentes principais e com rotação Varimax (quando aplicável). Obtivemos quatro variáveis de estudo da participação: "Percepção Face ao Colega com PEA (Percepção)"; "Comportamentos Face ao Colega com PEA (Comportamentos)", "Sentimentos Face ao Colega com PEA

(Sentimentos)" e "Aceitação dos Colegas com PEA no Grupo de Pares (Aceitação)".

Análise Descritiva

Questionário aos Alunos. "Percepção": $M=2,69$; $s=0,77$ – Os respondentes situam-se, aproximadamente, na categoria "Algumas Vezes", ou seja, ligeiramente acima do nível intermédio.

"Comportamentos": $M=2,31$; $s=0,72$ – Corresponde, aproximadamente, a "Poucas Vezes", indicando pouca frequência dos comportamentos dos alunos do ensino regular face aos colegas com PEA.

"Sentimentos": $M=3,24$; $s=0,56$ – Os alunos do ensino regular sentem-se, aproximadamente, "Contentes" face ao colega com PEA e sua presença na sala de aula.

"Aceitação": $M=3,33$; $s=0,61$ – Os alunos do ensino regular "Concordam em Parte", aproximadamente, com a presença dos seus colegas com PEA no grupo de pares.

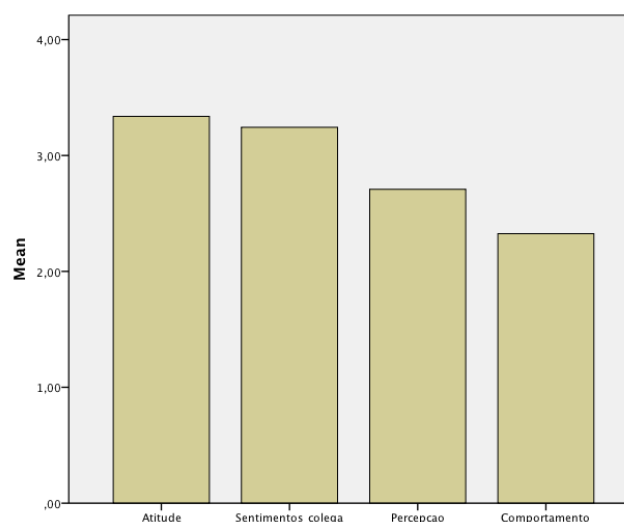


Figura 1 - Médias das variáveis do questionário aos alunos

*Questionário aos Professores. Localização do Aluno com PEA**Quadro 1 - Distribuição de Frequências "Localização do Aluno com PEA"*

	Percentagem
Sozinho	9,7
Ao Lado de Outro Colega	63,0
Junto de um Professor/Auxiliar	15,8
Colega e Professor/Auxiliar	11,5
Total	100,0

*Tempo de Permanência na Sala de Aula**Quadro 2 - Distribuição de Frequências "Tempo de Permanência na Sala de Aula"*

	Percentagem
Tempo Inteiro	21,2
Até 5h/Semana	34,5
Entre 5 e 10h/Semana	32,7
Períodos Durante o Dia	11,5
Total	100,0

*Ambiente de Sala de Aula**Quadro 3 - Ambiente de Sala de Aula - Questão de Resposta Fechada*

	Percentagem
Muito Bom	35,8
Bom	64,2
Total	100,0

Quadro 4 - Distribuição de Frequências Questão de Resposta Aberta Sobre Ambiente de Sala de Aula

	Percentagem
Sem Perturbações Significativas	21,8
Efeito Calmante Turma	6,7
Normal	40,6
Nao Responde	9,1
Nao tem conhecimento	21,8
Total	100,0

Entrevistas. Assistentes Operacionais

Presença dos Alunos com PEA nas Actividades Escolares: - ½ - Os alunos com PEA não brincam/interagem com os colegas, fazendo-o apenas entre si, salientando uma, da escola dos 2º/3º Ciclos, que os do regular se afastam;

- 3 - Os alunos com PEA participam quando incentivados a tal e a outra afirma depender bastante da criança com PEA.

Relação Entre Alunos com PEA e Alunos do Ensino Regular (Intervalos): - 3 - Não existe relação;

- 1 (1ºCiclo) - Existe, nem sempre existindo aceitação por parte das pessoas com desenvolvimento normal.

Refeições: -3 - Nos casos em que os momentos são comuns, não existe interacção entre os alunos com PEA e os restantes. Refere-se facilidade de controlo dos alunos com PEA ao juntá-los e que se sentam em mesas separadas por directiva dos funcionários/professores;

- 1 - Não tem conhecimento.

Trabalho Conjunto: - ½ (2º/3º Ciclos) - Não sabe;

- ½ (1º Ciclo) - O aluno com PEA trabalha com a assistente operacional numa mesa à parte.

Integração em Grupos: - Todas - Os alunos com PEA não estão integrados em grupos com alunos com desenvolvimento normal, embora uma delas (1º Ciclo) saliente que existe iniciativa por parte dos últimos.

Saídas da Escola/Visitas de Estudo: - 3 - Os alunos participam nas visitas de estudo com as suas turmas regulares, acompanhados por uma assistente operacional, havendo tentativas da turma em acolher e comunicar com o colega com PEA, nem sempre correspondidas, segundo uma das entrevistadas.

- 1 - Os alunos com PEA só frequentam as visitas de estudo da UEE.

Saídas da Escola (apenas 2º/3º Ciclos): - 1 - Os alunos com PEA não têm permissão para sair da escola;

- 1 - Os alunos com PEA só frequentam as saídas da escola da UEE.

Tentativas de Comunicação Alunos com Desenvolvimento Normal – Alunos com PEA: - 3 - Pouca frequência, havendo uma (1º Ciclo) que defende que, embora pouco frequentes, dependem bastante das características do aluno com PEA

- 1 (1º Ciclo) - Existe comunicação.

Tentativas de Comunicação Alunos com PEA – Alunos com Desenvolvimento Normal: - 2 (2º/3º Ciclos) - Não existem tentativas de comunicação;

- 1 - Existem poucas tentativas;

- 1 - Existem tentativas sem sucesso devido à inadequação social.

Relação Existente: - Todas - Pólo da ajuda por oposição ao pólo da amizade.

Aceitação dos Alunos com PEA: Todas - Os alunos com PEA são bem aceites e recebidos.

Intervenção das Assistentes Operacionais: - 1 – Papel de acompanhamento da criança com PEA e contribuição para o seu bem-estar;

- 1 - Papel difícil e de promoção da relação entre os diferentes alunos;
- 1 - Ajuda à criança com PEA;
- 1 - Papel difícil e de gestão do comportamento do aluno com PEA.

Posição Face à Inclusão: - 2 (1ºCiclo) - Defesa da Inclusão, alegando a estimulação do desenvolvimento quando em contacto com crianças com desenvolvimento normal e a necessidade de existirem condições para tal.

- 2 (2º/3º Ciclos) - Os alunos com PEA deveriam frequentar escolas de ensino especial, alegando melhor acompanhamento, não prejudicando a aprendizagem dos alunos com desenvolvimento normal, embora considere o benefício para os alunos do ensino regular ao aprenderem a lidar e crescer com a diferença, preparando-os para a vida em sociedade. Outra alega que estes alunos não se integram nas escolas regulares, acabando também por prejudicar a aprendizagem dos outros alunos.

Análise Inferencial

"Idade"

Quadro 5 - Análise Inferencial Variável "Idade"

Percepção	($r=-0,14$; $p=0,07$; $n=164$)
Comportamentos	($r=-0,24$, $p=0,002$; $n=164$)
Sentimentos	($r=-0,38$; $p<0,001$; $n=162$)
Aceitação	($r=-0,41$; $p<0,001$; $n=162$)

Sendo todas as correlações negativas e apenas uma não significativa, mas no sentido da hipótese definida, podemos confirmar, com cautela, a hipótese.

Discussão

Existem aspectos concordantes com os valores inclusivos e aspectos que necessitam de evolução, à semelhança de outras conclusões de que, embora exista uma educação inclusiva em evolução, esta ainda apresenta muitas falhas tanto a níveis políticos mais gerais como ao nível de práticas de sala de aula (Ferreira & Rodrigues, 2006). As escolas, apesar do esforço e atitude positiva, ainda não estão preparadas para uma verdadeira Inclusão, não a praticando integralmente (EADSNE, 2001), parecendo também ser essa a situação encontrada. Verifica-se, uma percepção, aceitação e sentimentos positivos face à presença destes alunos na escola, contudo, esta ainda aparenta ser mais física do que um efectivo envolvimento em todos os momentos do dia-a-dia escolar, existindo contudo algum grau de participação.

Os alunos do ensino regular apresentam uma percepção parcialmente compreensiva da personalidade do seu colega com PEA, o que é benéfico, visto que uma compreensão positiva do outro é um factor importante para a relação/interacção com o mesmo (Bukowski, Motzoi, & Meyer, 2009), significando que se os colegas do regular tiverem uma percepção positiva e acessível do colega com PEA, provavelmente, maior será a predisposição para a relação/interacção. Os "Comportamentos", em média, embora existentes, não são muito frequentes, apesar da sua presença na sala de aula e de uma percepção positiva (Anderson, Moore, Godfrey, & Fletcher-Flinn, 2004; Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007; Gena, 2006; Hall & McGregor, 2000; Hestenes & Carroll, 2000; Martins, 2012; Mota, 2013; Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008). Apesar de pouco frequentes, os comportamentos existem, existindo, efectivamente,

uma interacção entre os alunos do regular e os com PEA e todos os possíveis benefícios (Arnaut & Monteiro, 2011; González, 2003; Jiménez, 1993; Marchesi, 2001; O'Brien & O'Brien, 1996; Strain, McGee, & Kohler, 2001). Os "Sentimentos" são de contentamento face à presença do aluno com PEA na sala de aula regular, indicando-nos que o aluno com PEA é bem recebido, que os colegas ficam contentes com a sua presença e com a possibilidade de estar junto dele e de o ajudar, embora pouco frequente. As atitudes positivas face aos colegas com deficiência e o controlo percebido sobre o seu comportamento (interacção percebida como acessível, comparável à "Percepção") predizem as suas intenções comportamentais para com esses colegas mas não se associam ao comportamento interactivo verificado, reduzido, indicando que os alunos com deficiência não se encontram plenamente incluídos apesar de atitudes positivas por parte dos colegas (Roberts & Smith, 1999), como também parece ser aqui o caso. Relativamente à "Aceitação", embora exista uma aceitação positiva parcial, pelo menos hipotética, aparentemente, não se traduz em comportamentos activos, questionando-se a efectiva Inclusão destes alunos (Mota, 2013).

As informações do Questionário aos alunos são maioritariamente concordantes com as restantes fontes, indicando de uma participação incompleta dos alunos com PEA nos ambientes inclusivos (Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007; Gena, 2006; Hall & McGregor, 2000; Hestenes & Carroll, 2000; Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008).

Verificou-se uma associação negativa entre a idade e cada uma das dimensões da Participação, confirmando-se a hipótese. A literatura indica que a preferência das crianças com desenvolvimento normal por interagirem com os pares com deficiência, e efectiva interacção, é influenciada pela idade,

diminuindo à medida que esta avança (Hall & McGregor, 2000; Hestenes & Carroll, 2000; Mota, 2013). Resultado explicável pelo facto de, à medida que a idade avança, poder aumentar o risco de desfasamento do nível de desenvolvimento mental entre os alunos com desenvolvimento normal e os alunos com PEA (Hall & McGregor, 2000; Hestenes & Carroll, 2000; Vayer & Roncín, 1992), nomeadamente naqueles que apresentam Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (Dawson & Toth, 2006; Lima, 2012; Lima, Garcia, & Gouveia, 2012), aumentando também a exigência académica e diminuindo a disponibilidade mental e temporal.

Referências

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders - fifth edition*. Arlington: American Psychiatric Association.
- Anderson, A., Moore, D., Godfrey, R., & Fletcher-Flinn, C. (2004). Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*, 8 (4), 369-385. doi: 10.1177/1362361304045216
- Arnaut, A., & Monteiro, I. (2011). NEE - a (in) certeza da inclusão . *Revista do Centro de Estudos em Educação e Formação*, 1, 78-85.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Bukowski, W., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendships as process, function, and outcome. In K. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217-231). New York: Guilford Press.
- Camargo, S., & Bosa, C. (2009). Competência social, inclusão escolar e Autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21 (1), 65-74.
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2006). Involvement or isolation? the social networks of children with Autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (2), 230-242. doi: 10.1007/s10803-006-0164-4
- Dawson, G., & Toth, K. (2006). Autism Spectrum Disorders. In D. Cicchetti, & D. Cohen, *Developmental psychopathology* (2nd ed., Vol. III, pp. 317-357). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2001). *Inclusive education and effective classroom practices*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ferreira, A., & Rodrigues, D. (2006). Culturas inclusivas na escola: percepções dos docentes dos três ciclos do ensino básico (estudo de caso). In D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em educação inclusiva* (Vol. I, pp. 45-76). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34 (2), 105-115.

- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*, 41 (6), 541-554. doi: 10.1080/00207590500492658
- González, M. C. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos. In L. M. Correia (Ed.), *Educação Especial e Inclusão - Quem Disse que uma Sobrevive sem a Outra Não Está no seu Perfeito Juízo* (pp. 57-71). Porto: Porto Editora.
- Hall, L., & McGregor, J. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *The Journal of Special Education*, 153, 114-126.
- Hestenes, L., & Carroll, D. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2), 229-246.
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). What does "inclusion" mean for pupil on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8 (3), 132-140. doi: 10.1111/j.1471-3802.2008.00115.x
- Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 77-91. doi: 10.1080/08856250903450855
- Jiménez, R. B. (1993). Uma Escola Para Todos: A Integração Escolar. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Lima, C. (2012). As perturbações do espectro do autismo: diagnóstico. In C. Lima (Ed.), *As perturbações do espectro do autismo - manual prático de intervenção* (pp. 1-11). Lisboa: Lidel.
- Lima, C., Garcia, F., & Gouveia, R. (2012). As comorbilidades nas PEA. In C. Lima (Ed.), *Perturbações do espectro do autismo - manual prático de intervenção* (pp. 23-35). Lisboa: Lidel.
- Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e Diferença - Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp. 94 - 108). Porto: Porto Editora.
- Martins, C. (2012). *Face a face com o Autismo: será a Inclusão um mito ou uma realidade?* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2562/1/ClaudiaMartins.pdf>
- Mesibov, G., & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26 (3), 337-346.
- Mota, N. (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4085>
- O'Brien, J., & O'Brien, C. (1996). Inclusion as a force for school renewal. In S. Stainback, & W. Stainback, *Inclusion - a guide for educators* (pp. 29-45). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., & Sirota, K. (2001). Inclusion as a social practice: views of children with autism. *Social Development*, 10 (3), 399-419.
- Owen-DeSchryver, J., Carr, E., Cale, S., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23 (1), pp. 15-28. doi: 10.1177/1088347608314370
- Roberts, C., & Smith, P. (1999). Attitudes and behaviour of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (1), pp. 35-50. doi: 10.1080/103491299100713
- Strain, P., McGee, G., & Kohler, F. (2001). Inclusion of children with Autism in early intervention environments. In M. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: focus on change* (pp. 337-363). Baltimore: Paul H. Brooks.
- Vayer, P., & Roncín, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Whitaker, P. (2004). Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: approaches, outcomes and experiences. *British Journal of Special Education* , 31 (4), 215-222.