

Psicologia

Educação

Cultura

Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XXVI, Nº 1, maio de 2022

- ✚ **A CONSTRUÇÃO E ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DA GARRA: VERSÃO INTERNACIONAL EM LÍNGUA PORTUGUESA (EAGrit-LP)**
- ✚ **TEORIA FUNCIONALISTA DOS VALORES HUMANOS: ADEQUAÇÃO NO INTERIOR DO NORDESTE BRASILEIRO**
- ✚ **AS ESTRATÉGIAS DE ESCRITA TEXTUAL NAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DO ENSINO BÁSICO**
- ✚ **O PAPEL PREDITOR DAS ATITUDES E USO DO TINDER PARA O COMPORTAMENTO SEXUAL DE RISCO**
- ✚ **REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE SALUD MENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS COLOMBIANOS DE PSICOLOGÍA**
- ✚ **REFLEXÕES SOBRE ENVOLVIMENTO PATERNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA**
- ✚ **ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE UM ESTUDO DE CASO**
- ✚ **A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE SER IDOSO: A ZONA MUDA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**
- ✚ **CONSTRUÇÃO HOLÍSTICA: VISÃO DO NEUROEDUCADOR NOS EIXOS DE OBSERVAÇÃO NO CONTEXTO DE CRECHE**
- ✚ **ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**
- ✚ **PROPOSTA DE GRELHA PARA CRECHE**

ISPGAYA
instituto superior politécnico


CENTRO DE INVESTIGAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO
DO ISPGAYA

Vol.
XXVI
Nº 1

Ficha Técnica

Diretor	José Carlos Pereira de Morais	
Diretor Adjunto	António Nunes	
Editor	ISPGAYA	
Conselho Editorial	António Nunes (U. Lusófona do Porto) Amâncio Pinto (U. do Porto) Ana Paula Cabral (Queen Mary U. London) Félix Neto (U. do Porto)	Joaquim Ferreira (U. de Coimbra) José Carlos Morais (ISPGAYA) Lino Tavares Dias (ISPGAYA) Mário R. Simões (U. de Coimbra)
Conselho Consultivo	António Roazzi (U. Federal de Pernambuco) António Nunes (U. Lusófona do Porto) Avelino Oliveira (U. Fernando Pessoa) Cândida Alves (U. Fernando Pessoa) Celeste Malpique (U. do Porto) Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto) Dorothy Bedford (U. Roehampton) Etienne Mullet (É. P. H. Études, Paris) Elizabeth Pinto da Costa (U. Lusófona do Porto) Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa) Iria Brzezinsky (U. Católica de Goiás) Francisco Rocha Gonçalves (U. Porto) Isabel Alarcão (U. de Aveiro) José Carlos Morais (ISPGAYA) João Teixeira Lopes (U. do Porto) Rui Leandro Maia (U. Fernando Pessoa) José A. Cruz (U. do Minho)	José Tavares (U. Aveiro) José Vasconcelos Raposo (U. T. A. D.) Manuel Ferreira Patrício (U. de Évora) Manuel Loureiro (U. da Beira Interior) Manuel Viegas Abreu (U. de Coimbra) Margarita Pino (U. de Vigo) Maria Belém Ribeiro (U. Lusófona) Maria Corrêa Jacques (U. F. de R. G. do Sul) Miguel Ricou (U. Porto) Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra) Paulo Schmitz (U. de Bona) Piedade Alves (U. Fernando Pessoa) Raquel Z. Guzzo (P. U. Católica de Campinas) Rui A. Santiago (U. de Aveiro) Rui Trindade (U. do Porto) Susana Oliveira Sá (I. de Estudos Superiores de Fafe)
Coordenação Revisão Editorial	José Carlos Pereira de Morais	
Propriedade	Instituto Superior Politécnico Gaya CEP – Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL	
NIPC	501962433	
Sede de Redação	Av. dos Descobrimentos, 333; 4400-103 Vila Nova de Gaia Tel. 22 374 57 30/3 Fax 22 374 57 39	
ISSN	0874-2391	
Depósito Legal	117618/97	
I.C.S	121587	
Frequência	Triannual - Vol. XXVI Nº 1 Maio de 2022	

Índice

	p.
EDITORIAL	5
José Carlos Morais	
A CONSTRUÇÃO E ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DA GARRA: VERSÃO INTERNACIONAL EM LÍNGUA PORTUGUESA (EAGrit-LP)	8
Ana Paula Noronha, Leandro Almeida	
TEORIA FUNCIONALISTA DOS VALORES HUMANOS: ADEQUAÇÃO NO INTERIOR DO NORDESTE BRASILEIRO	24
Emerson Diógenes de Medeiros, Paulo Gregório Nascimento da Silva, Paloma Cavalcante Bezerra de Medeiros, Patrícia Nunes da Fonseca, Ana Carolina Martins Monteiro Silva, Valdiney Veloso Gouveia	
AS ESTRATÉGIAS DE ESCRITA TEXTUAL NAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DO ENSINO BÁSICO	38
Isabel Festas, Sara Ferreira	
O PAPEL PREDITOR DAS ATITUDES E USO DO TINDER PARA O COMPORTAMENTO SEXUAL DE RISCO	52
Thais Emanuele Galindo Pessoa, Tamyres Tomaz Paiva, Luiza Armanda Pinto dos Santos, Carlos Eduardo Pimentel	
REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE SALUD MENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS COLOMBIANOS DE PSICOLOGÍA	66
Francisca Daniele Nogueira Albuquerque, Claudiana Pinheiro da Silva, Yenny Salamanca Camargo, Mateus Egilson da Silva Alves	
REFLEXÕES SOBRE ENVOLVIMENTO PATERNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA	81
Carine Valéria Mendes dos Santos, Janicleide Marcelino da Silva, Jeanine Nayara de Faria, Joice Beatriz Efigênio dos Santos, Marielle Giovanna da Silva Teixeira, Naricla Mariana dos Santos Batista	
ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE UM ESTUDO DE CASO	94
Layse Pereira da Costa, Adriana de Andrade Gaião e Barbosa	
A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE SER IDOSO: A ZONA MUDA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	113
Jefferson Luiz de Cerqueira Castro, Mateus Egilson da Silva Alves, Gutemberg de Sousa Lima Filho, Jéssica Gomes de Alcântara, Ludgleydson Fernandes de Araújo, Ludgleydson Fernandes de Araújo	

CONSTRUÇÃO HOLÍSTICA: VISÃO DO NEUROEDUCADOR NOS EIXOS DE OBSERVAÇÃO NO CONTEXTO DE CRECHE.....	134
Ana Filipa Magalhães, Dina Leite, Pedro Teixeira, Tânia Leite, Susana Sá	
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	145
Juliana Martins da Silva, Ádilo Lages Vieira Passos, Cássio Adriano Braz de Aquino	
PROPOSTA DE GRELHA PARA CRECHE.....	160
Andrea Nóbrega, Diana Pinto, José Mota, Susana Sá	

EDITORIAL

Em véspera do 4º congresso internacional de psicologia, educação e cultura, a decorrer em setembro de 2022, apresentamos o número de maio de 2022, com 11 artigos que nos trazem contributos do Brasil e de Portugal, mas incluímos também um artigo oriundo de uma investigação realizada na Colômbia, e escrito em espanhol.

O primeiro artigo intitulado «a construção e estudos psicométricos da escala de avaliação da garra: versão internacional em língua portuguesa (eagrit-lp)», relata três estudos sequenciais centrados na construção e na validade de conteúdo da Escala de Avaliação da Garra: Versão Internacional em Língua Portuguesa (EAGrit-LP). Os autores apresentam, a versão da escala formada por 12 itens em duas dimensões: Consistência de Interesses e Perseverança do Esforço. Apontam-se futuros estudos de construção e de validação de uma versão final da escala.

O segundo artigo, intitulado «teoria funcionalista dos valores humanos: adequação no interior do nordeste brasileiro» pretende verificar a adequação das hipóteses de conteúdo e estrutura da teoria funcionalista dos valores humanos. Participaram 262 pessoas concluiu-se que a teoria em análise foi adequada no contexto estudado.

Um terceiro artigo intitulado «as estratégias de escrita textual nas aprendizagens essenciais do ensino básico», a tendeu à importância das estratégias na composição escrita, e procurou estudar de que modo elas são contempladas no currículo do Ensino Básico, nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português. Através da análise deste documento curricular, verificou-se que essas estratégias ocupam um lugar significativo nos primeiros três ciclos de escolaridade. No entanto, nem sempre o modo como as mesmas estão representadas e sequenciadas obedece a princípios consagrados pela investigação na área. Algumas merecem pouca ou nenhuma atenção, outras nunca são individualizadas, e parece não existir um princípio que presida à sua distribuição pelos diferentes anos. São apontados estudos futuros que devem aprofundar se estas limitações são colmatadas com outros aspetos do currículo e da prática pedagógica.

Num terceiro artigo, muito interessante, intitulado «o papel preditor das atitudes e uso do tinder para o comportamento sexual de risco», analisam-se as relações amorosas na era digital. Os resultados das correlações entre comportamento e uso, comportamento e atitudes, ainda a relação entre uso e atitudes frente ao Tinder foram positivas e significativas. As regressões indicaram que maior uso de tinder e atitudes mais favoráveis a plataforma predizem o comportamento sexual de risco. portanto, a pesquisa exploratória demonstra indicativos do carácter preditivo de atitudes favoráveis e uso frequente do tinder em realizar comportamentos sexuais de risco.

O quarto artigo intitula-se «representaciones sociales sobre salud mental en estudiantes universitarios colombianos de psicología» e procurou identificar e analisar as representações sociais sobre saúde mental de estudantes de uma universidade pública da Colômbia. O teste de associação de palavras livres foi utilizado para a recolha de dados e a técnica de redes semânticas foi utilizada para a análise. O estudo identificou representações de stressores sobre ser um estudante universitário, a perspectiva adoptada pela abordagem psicológica do curso e as suas concepções sobre a saúde mental no ambiente académico. Conclui-se que as representações sociais são da maior importância para compreender as possíveis implicações sobre a saúde mental e a qualidade de vida dos estudantes universitários da instituição e os seus significados.

O quinto artigo chama-se «reflexões sobre envolvimento paterno na educação infantil brasileira: revisão narrativa de literatura», e considerando a importância do pai para o desempenho educacional, objetivando-se discutir sobre as articulações entre paternidades e Educação Infantil no Brasil. Empreendeu-se, assim, uma revisão narrativa na área da Psicologia, em busca de publicações sobre o tema entre 2010 e 2021. Constatou-se escassez de produção científica sobre o tema.

Um sexto artigo, de nome «assessoramento psicopedagógico no ensino superior: relato de um estudo de caso», expõe as características e delineamento das ações avaliativas e interventivas realizadas no assessoramento psicopedagógico de uma estudante encaminhada para um Centro de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (CAPpE) com a suspeita de Dislexia. Após a intervenção, a aprendente apresentou: uso das estratégias, aumento da motivação e autonomia para os estudos, melhora no rendimento académico e nas relações sociais.

O sétimo artigo intitula-se a «construção social de ser idoso: a zona muda das representações sociais». Os autores pretenderam identificar e comparar as representações sociais de ser idoso e de como as pessoas os veem a partir da visão de idosos participantes de grupos de convivência (grupo 1) e idosos não-participantes (grupo 2). Verificou-se que o(a)s participantes idosos compartilharam aspectos mais positivos sobre ser idoso, mesmo que houvessem pequenas diferenças entre os grupos. Todavia, ao representarem o idoso como a sociedade os vê, emergiram conteúdos negativos para ambos. Conclui-se que a imagem construída pela sociedade sobre ser idoso ainda exerce grande peso sobre as representações construídas por idosos.

Um oitavo artigo, intitulado «construção holística: visão do neuroeducador nos eixos de observação no contexto de creche» chega-nos de investigadores portugueses e aborda a questão da observação do neuroeducador relativamente ao processo de desenvolvimento da criança, para tal é apresentada uma grelha de observação mais sintetizada de forma a simplificar as orientações

lúdicas, com base na grelha utilizada numa instituição da zona norte de Portugal. Como metodologia é utilizado um estudo de natureza qualitativa, em que é esperado futuramente ser validado e implementado em investigação-ação. Também é feito um enquadramento relativamente à questão da creche e da importância do neuroeducador, assim como de que forma as neurociências contribuem para a construção holística em participação.

O nono artigo intitula-se «ensino remoto emergencial e saúde mental de professores do ensino fundamental» e objetiva compreender a percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a própria saúde mental no contexto do ensino remoto na pandemia covid-19. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados obtidos na pesquisa mostraram que, embora o ensino remoto emergencial tenha sido importante para a manutenção das atividades escolares e, até mesmo, para ampliar a autonomia dos estudantes, a saúde mental dos professores foi afetada negativamente, entre outros fatores, pela sobrecarga de trabalho, falta de capacitação e de apoio institucional.

O décimo artigo intitula-se «proposta de grelha para creche», Este trabalho pretende apresentar uma proposta de grelha simplificada no contexto creche, em Portugal, ajustada aos progressos das neurociências dos últimos anos. O termo avaliação parece-nos desajustado e foi substituído pelo termo evidências. Quanto à metodologia, realizou-se uma triangulação com outros países para termos uma breve noção de como se avalia a primeira infância em contextos internacionais, como: Espanha, Alemanha, Holanda, Finlândia e Brasil. Foi possível extrair elementos específicos que forneceram informações fundamentadas que alicerçaram este estudo. Temos como ponto de convergência a necessidade de um registo semestral de fácil aplicabilidade de carácter aberto. Esta proposta de grelha ainda não está em vigor, sendo que os resultados, irão ser, posteriormente, analisados depois da implementação da mesma.

O diretor da Revista de Psicologia, Educação e Cultura

José Carlos Pereira de Morais

A CONSTRUÇÃO E ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DA GARRA: VERSÃO INTERNACIONAL EM LÍNGUA PORTUGUESA (EAGrit-LP)

Ana Paula Porto Noronha¹

Leandro S. Almeida²

Resumo

Este artigo relata três estudos sequenciais centrados na construção e na validade de conteúdo da Escala de Avaliação da Garra: Versão Internacional em Língua Portuguesa (EAGrit-LP). Partindo da literatura de instrumentos na área, um conjunto de itens foram construídos pelos autores, aos quais se acrescentaram outros sugeridos por pequenos grupos de estudantes. Realizou-se uma análise da relevância e compreensão dos itens por um grupo de juízes, ao que se seguiu um pequeno estudo piloto com estudantes e recém graduados para finalizar a análise do conteúdo. Apresenta-se, assim, a versão da escala formada por 12 itens em duas dimensões: Consistência de Interesses e Perseverança do Esforço. Apontam-se futuros estudos de construção e de validação de uma versão final da escala.

Palavras-chave: Grit, garra, construção de escala, validade de conteúdo, versão Portuguesa.

¹ Psicóloga, Mestre em Psicologia Escolar e Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Brasil. Bolsista produtividade em pesquisa 1A – do CNPq. E-mail: ana.noronha8@gmail.com

² Psicólogo, Doutor em Psicologia pela Universidade do Porto. Professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Investigador do Centro de Investigação em Educação (CIEd). E-mail: leandro@ie.uminho.pt

Introdução

Muito se tem discutido atualmente sobre a obtenção de bons resultados que evidenciem sucesso, embora a temática não seja recente. Após várias décadas enfatizando as habilidades cognitivas, nos últimos anos, a investigação tem apontado para o contributo decisivo de variáveis não cognitivas na explicação do desempenho, seja na área académica seja na área profissional (Areepattamannil & Khine, 2017; Clark & Malecki, 2019; Collantes-Tique et al., 2021; Credé et al., 2016; Li et al., 2018; Marentes-Castillo et al., 2019). Particularmente nos contextos de realização, educacional ou de trabalho, merece destaque a compreensão do que leva o indivíduo a ter um desempenho que signifique o atendimento de suas metas pessoais e a sua persistência mesmo diante de adversidades.

Garra, entendida como tradução para português do termo *Grit* usado em inglês, e adotado neste estudo, é um constructo relacionado à personalidade, sendo assumido como relativamente estável e relevante em processos de conquista de realizações (Cormier et al., 2019). Ele define também a Perseverança para o alcance de metas, ainda que em situações adversas; e a paixão, retratada pela Consistência de Interesses, por um longo prazo temporal (Duckworth et al., 2007). É nesse ensejo que se apresenta a presente pesquisa, cujo objetivo é descrever o processo de construção de uma escala psicológica de garra e os estudos de análise de juízes e piloto. Assim, neste artigo, apresentamos as atividades e as análises realizadas a propósito da construção e da validação de conteúdo deste novo instrumento de avaliação. Pela sua relevância, também em parte decorrente dos avanços da Psicologia Positiva enfatizando as fortalezas pessoais dos indivíduos no seu desenvolvimento psicossocial e história de vida, faz sentido o desenvolvimento de instrumentos com qualidades psicométricas comprovadas tendo em vista a sua avaliação.

Duckworth et al. (2007) e Duckworth e Quinn (2009) construíram duas escalas para a avaliação de Garra, a original e a reduzida, respectivamente, com 12 e 8 itens. Em ambas, há uma estrutura de dois fatores, nomeados de Consistência de Interesses e Perseverança do Esforço. Por Consistência de Interesses deve ser entendida a manutenção das metas e das preferências; mais especialmente, refere-se à sustentação do compromisso em manter o foco naquelas metas por um período prolongado de tempo. Por sua vez, Perseverança do Esforço diz respeito à sustentação do empenho em direção a uma realização ou concretização (Duckworth & Gross, 2014).

Embora o conceito se assemelhe a outros construtos da ciência psicológica, não faltam tentativas teóricas de sua diferenciação face a conceitos com alguma proximidade, por exemplo o construto de Resiliência e o traço Conscienciosidade. No que se refere ao primeiro, na diferenciação entre os conceitos Garra e Resiliência, tal como defendido por Perkins-Gough (2013), Garra não

implica apenas transpor dificuldades, mas a manter-se fiel aos seus planos, por anos se necessário, ainda que o indivíduo sofra reveses.

Quanto à personalidade, em uma meta-análise, Credé et al. (2016), ao revisitarem 88 amostras, totalizando 66.807 participantes, afirmaram que existe forte correlação entre a Conscienciosidade e a Garra. Analisando esta relação, Schmidt et al. (2018) apontam para fragilidades metodológicas em várias pesquisas investigadas na meta-análise por Credé et al. (2016). Mais concretamente, relacionando a versão alemã da *Grit Scale Short* e o NEO PI-R em uma amostra de 943 pessoas, os autores verificaram que essa relação parece ser explicada pela proximidade de certas facetas de Conscienciosidade do NEO PI-R (competência, ordem, dever, esforço de realização, autodisciplina, deliberação) e não pelo constructo da conscienciosidade no seu todo. Especialmente, a Persistência do Esforço (*Grit*) esteve grandemente representada pela autodisciplina, enquanto a Consistência de Interesses (*Grit*) apresentou forte relação com a faceta diligência (Schmidt et al., 2018).

Um dos temas que suscita controvérsia entre os investigadores refere-se à estrutura dimensional da escala de *Grit* na versão original e reduzida propostas pelos autores (Duckworth et al., 2007; Duckworth & Quinn, 2009). Disabato et al. (2018) fizeram uma pesquisa com ampla amostra de 7.617 pessoas, entre adolescentes e adultos, de 109 países, pertencentes a sete continentes (excetuando-se a Antártida). Testando vários modelos fatoriais, verificaram que o modelo de um fator geral de Garra mostrou índices muito pobres de ajuste. O modelo de dois fatores, sem a introdução de modificações através de cargas cruzadas e de erros relacionados, também gerou coeficientes pobres de ajuste. Por último, um modelo bifatorial, assumindo especificidades e comunalidade dos valores nas duas dimensões, apresentava níveis aceitáveis de ajuste, embora não tenham sido excelentes.

A controvérsia na área tem originado o aparecimento de novos instrumentos de avaliação, nomeadamente procurando medidas mais próximas das realidades culturais das pessoas. Por exemplo, a *Multi-dimensional Scale of Grit*, elaborada para a Índia por Singh e Chukkali (2021), formada por 12 itens distribuídos em quatro fatores (adaptabilidade a situações, perseverança do esforço, capacidade de enfrentar situações com energia positiva e iniciar ações, e perseverança), é defendida por seus autores no sentido de que esta escala atende melhor à realidade cultural das populações orientais, tendencialmente com culturas mais coletivistas.

Em uma direção diferente de Singh e Chukkali (2021), está a pesquisa de Areepattamannil e Khine (2017). Os autores também se preocuparam com a investigação de Garra em um estado árabe, de cultura coletivista, o Golfo Pérsico. Para tanto, eles usaram a escala original de Duckworth

et al. (2007), composta por 12 itens, e aplicaram o Modelo de Rash. Os autores sugeriram a unidimensionalidade da escala, embora tenham encontrado índices adequados para evidenciar sua qualidade. Alertam, no entanto, que um item não apresentou resultado satisfatório (item 11), o que levou os autores a sugerirem novas investigações, sobretudo aquelas que comparam culturas diferentes. Como implicações futuras, eles sugerem que métodos de Teoria de Resposta ao Item sejam usados em novas análises, em detrimento da Teoria Clássica dos Testes.

A validação da *Short Grit Scale* para Espanha foi realizada por Arco-Tirado et al. (2018). Os autores realizam a tradução e adaptação e, em seguida, testaram a estrutura fatorial. No tocante aos índices de precisão, o relativo ao fator Consistência de Interesses gerou valor aceitável ($\alpha = .77$), mas o mesmo não aconteceu com o fator Perseverança do Esforço ($\alpha = .48$). Quanto à análise fatorial confirmatória, o modelo de dois fatores gerou índices aceitáveis, mas quando covariâncias foram associadas aos itens 4 (*soy muy trabajador*) e 8 (*soy diligente*), o modelo que melhor se ajustou foi o unifatorial.

Um estudo com amostra polonesa foi realizado Wyszynska et al. (2017). Foram usadas *Grit Scale – Original* e *Grit Scale – Short* e foi testada a Análise Fatorial Confirmatória, em um modelo unidimensional e de dois fatores. Os autores concluíram que a estrutura de dois fatores apresentou índices de ajustes mais adequados do que o unidimensional. Em acréscimo, foi investigada a validade por meio da relação com um instrumento de avaliação da procrastinação. Os coeficientes foram moderados e negativos para ambos os fatores, sendo $r = -.61$ com Perseverança do Esforço e $r = -.56$ com Consistência de Interesses.

Datu e Zhang (2020) pesquisaram a *Triarchic Model of Grit Scale* (TMGS) com estudantes chineses para avaliação da Consistência de Interesses, da Perseverança do Esforço e da adaptabilidade para objetivos de longo prazo. Foram testados dois modelos, um de três fatores e outro unidimensional. Os índices de ajustes para o primeiro foram bons, mas não foram para a solução de um fator. O estudo também comparou os fatores com os componentes do Bem-estar Subjetivo (satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos). O maior coeficiente encontrado foi entre afetos negativos e Consistência de Interesses ($r = 0,33$), seguido de afetos positivos e Adaptabilidade ($r = 0,30$).

A Garra também vem sendo investigada em contextos específicos, como o esporte (e.g. Mosewich et al., 2021, Rumbold et al., prelo). Presentemente, importa-nos relatar o estudo de Clark e Malecki (2019), cujo objetivo foi analisar as propriedades psicométricas da *Academic Grit Scale* (AGS) para jovens. Foram elaborados 30 itens, que foram descartados ao longo das análises. Embora o pressuposto teórico dos autores fosse de uma estrutura de três fatores, a saber,

determinação, resiliência e foco, a análise fatorial confirmatória indicou a solução unifatorial como a mais adequada. As análises de correlação entre a AGS e medidas de desempenho acadêmico e de bem-estar subjetivo indicaram coeficiente de $r = .42$ com GPA (*grade point average*), $r = .51$ com a satisfação com a escola e $r = .63$ com a *Grit Scale – Short*.

Outro exemplo de novo instrumento é a *Oviedo Grit Scale* para o contexto espanhol, proposta por Postigo et al. (2020), a qual foi já adaptada e estudada em Portugal (Mendes, 2022; Mendes & Almeida, 2022). Esta última escala possui 10 itens abarcando as duas dimensões usuais de Garra e as análises fatoriais confirmam a existência de um único fator, defendendo os autores que isso ocorre porque todos os itens estão formulados pela positiva enquanto a escala de Duckworth et al. (2007), ao possuir uma dimensão avaliada através de itens formulados pela positiva e outra avaliada por itens formulados pela negativa, faz emergir dois fatores (Postigo et al., *in press*).

Isto posto, o que se observa até aqui é que as escalas Duckworth et al. (2007) e Duckworth e Quinn (2009) foram testadas para contextos culturais distintos. No entanto, os achados não foram consensuais: foram encontradas soluções unifatoriais e de dois fatores. Assim, com o presente estudo pretende-se construir uma escala de Garra, a qual possa servir investigadores e profissionais dos campos da Psicologia e da Educação nos países de Língua Portuguesa. O objetivo geral deste artigo é, então, apresentar o processo de construção da Escala de Avaliação da Garra: Versão Internacional em Língua Portuguesa (EAGrit-LP), envolvendo análises de estudantes do Brasil e de Portugal, assim como profissionais (juízes) desses dois países e igualmente de Angola e de Moçambique.

Método

Estudo 1 – Construção da versão preliminar da escala

Foram elaborados pelos autores uma versão preliminar da escala com 16 itens, dos quais 8 para avaliar a Consistência de Interesses e 8 para avaliar a Perseverança do Esforço, com base nos pressupostos de Duckworth et al. (2007). Foram seguidas as orientações da AERA et al. (2014) e da International Test Commission (ITC, 2010) relativas à construção e validação de instrumentos de avaliação psicoeducacional. Mais especificamente, os itens deveriam estar centrados na avaliação de cada uma das dimensões da escala, as frases deveriam estar formuladas pela positiva, redigidas de forma compreensível e curtas.

Participantes

Procurando integrar frases que pudessem estar mais próximas das vivências dos estudantes do ensino superior, solicitou-se a um grupo de mestrados a sua colaboração. Participaram 12 estudantes de um mestrado na área da educação de uma instituição pública de ensino superior de Portugal. As idades variaram de 21 a 45 anos ($M = 26.9$, $DP = 7.37$), sendo todas do sexo feminino.

Procedimento

Durante uma aula de metodologia de investigação, com a autorização do docente, os pesquisadores explicaram às alunas o objetivo da tarefa e conceituaram o construto em avaliação, definindo as dimensões Consistência de Interesses e Perseverança do Esforço. Foram organizados quatro grupos de trabalho (com três pessoas em cada grupo), de modo que dois deles deveriam escrever seis itens para Consistência de Interesses e outros dois grupos escreveriam seis itens para Perseverança do Esforço. Foram necessários 25 minutos para a finalização desta tarefa.

Estudo 2 – Análise da validade dos itens por juízes

Um segundo passo no processo de construção e de validade de conteúdo da escala passou pela análise de juízes. Neste caso, o objetivo da avaliação passava pela recolha das suas opiniões sobre a relevância, representatividade e compreensão dos itens da versão da escala em construção.

Participantes

Participaram seis juízes, dos quais cinco homens, sendo três deles professores de pós-graduação de instituições de ensino brasileiras, um doutor em psicologia que atua como psicólogo clínico no Brasil, uma psicóloga de um serviço de orientação de estudantes universitários de Portugal, com Mestrado em Psicologia, e um docente de curso de formação de professores de Angola.

Instrumentos

Foi elaborada uma grelha destinada à avaliação dos juízes. Nela, foram dispostos os itens na primeira coluna e outras duas colunas, de modo que, após os itens, foi solicitado que o juiz indicasse se o item era referente à Consistência de Interesses ou Perseverança de Esforço (segunda coluna). Na última coluna, por sua vez, eles deveriam indicar se o item permaneceria ou não face à sua relevância e compreensão.

Procedimentos

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, deu-se início à coleta de dados. Os juízes foram convidados por e-mail. Após o aceite, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a grelha de avaliação dos itens. O tempo médio de devolução da resposta foi de dois dias.

Os dados foram inseridos em uma planilha. Foram realizadas estatísticas descritivas básicas para apreciar as percentagens de acordo dos juízes relativamente às três colunas constantes da grelha.

Estudo 3 – Estudo piloto com estudantes

Novo estudo foi conduzido procurando auscultar a opinião de estudantes sobre a relevância dos itens na descrição das duas dimensões e sua compreensão.

Participantes

Fizeram parte deste novo estudo 19 pessoas, das quais, três estudantes universitários e dois psicólogos recém-formados, brasileiros, e 13 estudantes de mestrado de instituição de ensino superior pública de Portugal. Do total de participantes, 89.5% ($n= 17$) eram mulheres e 10.5% ($n= 2$) eram homens. A média de idade foi de 28 anos ($DP = 7.70$), variando as idades entre 21 e 45 anos.

Instrumento

Foi construído um formulário que continha na primeira coluna os itens e, na segunda, os participantes deveriam indicar a que dimensão do constructo pertenciam os itens e se compreendiam adequadamente o conteúdo do item. Adicionalmente, havia um campo para que eles fizessem sugestões para o aprimoramento da redação, caso julgassem necessário.

Procedimentos

Para este estudo piloto, dois procedimentos diferentes foram realizados. Foram enviados e-mails para os participantes brasileiros e, em Portugal, fez-se uso da aplicação presencial num espaço de aula, em lápis e papel. Para ambos, contou-se com um formulário ou guião para o estudo piloto, sendo apresentado aos estudantes após a sua concordância em participar preenchendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na aplicação presencial o tempo médio de resposta foi 10 minutos. As respostas ao formulário foram analisadas em duas direções. Na primeira,

verificou-se o acordo com a dimensão em avaliação por cada item e, em seguida, computou-se os itens que receberam sugestões de exclusão. As sugestões dadas foram qualitativamente analisadas.

Resultados

Estudo 1 – Construção da versão preliminar da escala

Tomando as produções das alunas, foram selecionados 24 itens, sendo 12 para cada uma das dimensões. Do total, seis itens não obedeceram às orientações para redação, pois apresentavam frases gerais e não relacionadas à Consistência de Interesses ou à Perseverança do Esforço ('a manter uma perspectiva do meu projeto é real e palpável', 'a continuidade é independente das dificuldades do processo', 'a disponibilidade de tempo e financeira intervém no processo e resultado', 'a organização é fundamental para o desenvolvimento do projeto, 'manter-se focado até atingir os objetivos', 'consigo estabelecer prioridades quando estou sobrecarregada de trabalho.'). Além disso, três itens estavam construídos focando na ausência do construto e não na sua presença, apesar da recomendação para que não ocorresse. A consistência de interesses indica estabilidade dos interesses, diferente do exposto nos exemplos 'mudar as escolhas que fizeste de modo a atingir o teu objetivo', 'em algum momento reformulaste as tuas opções académicas' e 'durante o percurso académico alternam os objetivos que definiste'.

Outro agrupamento de oito itens que não puderam ser aproveitados refere-se àqueles que inseriram construtos distintos do objeto de investigação, como motivação, estratégias de enfrentamento e autorregulação, entre outros. São exemplos: 'em situações de conflito sou capaz de manter a calma e focar-me na solução do problema', 'consigo-me desligar de opiniões contrárias para continuar a seguir com os meus objetivos, 'a minha motivação influencia a execução de tarefas', 'procuro alternativas para lidar com obstáculos', 'o meu interesse pelas disciplinas (matérias) influencia o meu desempenho escolar', 'atingo meus objetivos no tempo estipulado', 'quando me deparo com impasses sou capaz de os ultrapassar face aos meus objetivos' e 'preciso estar motivado para concretizar as metas'.

Por fim, foram incorporados à escala redigida pelos autores três itens decorrentes do trabalho das alunas: 'planeio tarefas para cumprir os meus objetivos' (dois grupos escreveram o mesmo item), 'quando inicio uma pesquisa sou capaz de a levar até ao fim', 'procuro alternativas para lidar com obstáculos' (redigido por dois grupos). Ainda, dois itens foram incluídos, mas as redações deles foram modificadas; a saber, 'sou capaz de me manter focada, mesmo quando a tarefa é complexa' e 'os teus objetivos pessoais mantiveram-se ao longo da vida'. Os cinco itens

foram reunidos com os 16 elaborados previamente pelos autores, totalizando nesta etapa, 21 itens que foram objeto de análise por juízes.

Estudo 2 – Análise da validade dos itens por juízes

As respostas dos juízes foram comparadas à grelha de cotação estabelecida pelos autores. Assim, para cada item, computou-se a percentagem de concordância entre todos os juízes. Aqueles itens que tiveram concordância menor que 80% foram descartados ($n= 4$), como exemplo: ‘eu presto atenção no que é relevante para alcançar meus objetivos educacionais’. Após esta redução com base na identificação pelos juízes da dimensão a que os itens pertenciam, a escala passou a totalizar 17 itens. Destes, 8 tiveram concordância total entre os juízes (exemplo: ‘sou constante nos meus objetivos’), enquanto 9 tiveram 80% de concordância (exemplo: ‘diante das dificuldades, eu persisto’).

As maiores concordâncias foram entre os juízes 1 e 2 ($r= .91$) e 1 e 4 ($r= .82$). O juiz 5 foi o que apresentou correlações mais baixas com os demais. Em seguida, investigou-se a precisão dos avaliadores. Confirmando os resultados anteriores, o juiz 5 apresentou $\alpha= 0.185$, sendo o valor mais baixo, antecedido pelo juiz 6 ($\alpha= .565$). Por seu lado, a coeficiente mais alto foi relativo ao juiz 2 ($\alpha= .863$), seguido do 1, cujo $\alpha= .811$.

Em seguida, foram consideradas as sugestões quanto à redação dos itens pelos autores. Houve a sugestão de que o item ‘mantenho ao longo do tempo uma linha coerente de objetivos’, fosse alterado para ‘mantenho uma linha coerente de objetivos ao longo do tempo’. Ainda, a redação do item ‘sigo meus planos educacionais, ainda que tenha adversidades para executá-los’ fosse modificada para ‘sigo meus planos educacionais, ainda que tenha dificuldades para executá-los’. Adicionalmente, foi sugerido que o item ‘sempre que penso nos meus objetivos, sinto que eles estão cada vez mais claros e consolidados’ ficasse com a seguinte redação: ‘sempre que penso nos meus objetivos, sinto que eles estão cada vez mais consolidados’. Por fim, a sugestão foi substituir a palavra atender no item ‘continuo tentando mesmo se falho em atender uma tarefa’. Todas as sugestões foram acatadas.

Resultados

Os participantes identificaram conteúdos muito próximos entre dois itens (‘meus interesses educacionais são estáveis’ e ‘sou constante nos meus interesses’), razão pela qual os autores decidiram excluir o último). Também dois itens foram excluídos: ‘continuo tentando mesmo se falho em atender uma tarefa’ e ‘sou motivado para concretizar minhas metas’, porque o conteúdo

já estava representado em outros itens. Além das indicações de remoção de itens, houve sugestões para a redação de outros. Como foram muitas as sugestões recebidas, os dados estão organizados nas tabelas 1 e 2 com o intuito de facilitar a compreensão dos resultados obtidos e decisões tomadas.

Tabela 1. Síntese dos estudos de juízes e piloto e redação final dos autores para itens de Consistência de interesses

	Concordância entre juízes	Itens excluídos	Sugestões estudo piloto	Redação final dos autores
Sempre que penso nos meus objetivos, sinto que eles estão cada vez mais claros e consolidados	83,3%		Sempre que penso nos meus objetivos, sinto que eles estão cada vez mais consolidados	Sempre que penso nos meus objetivos, sinto que eles estão cada vez mais consolidados
Tenho os meus objetivos definidos para os próximos anos	83,3%			Tenho os meus objetivos de vida definidos para os próximos anos
Pondero bem os meus objetivos nas decisões de vida que vou tomando	50%	Excluído	Excluído	Excluído
Mantenho ao longo do tempo uma linha coerente de objetivos	100%		Mantenho uma linha coerente de objetivos ao longo do tempo	Mantenho uma linha coerente de objetivos ao longo do tempo
Eu presto atenção no que é relevante para alcançar meus objetivos educacionais	66,7%	Excluído	Excluído	Excluído
Sou constante nos meus interesses	100%			Excluído
Planeio tarefas para cumprir os meus objetivos	83,3%		Planejo tarefas para cumprir os meus objetivos	Procuro-me comprometer-me em atingir meus objetivos
Meus interesses educacionais são estáveis	100%			Meus interesses são estáveis
Tenho claro meus objetivos de realização profissional	83,3%			Excluído
Tenho clareza do que pretendo fazer durante minha formação	100%			Tenho definido o que pretendo fazer na minha vida

Fonte: autores

Tabela 2. Síntese dos estudos de juizes e piloto e redação final dos autores para itens de Perseverança do Esforço

	Concordância entre juizes	Itens excluídos	Sugestões estudo piloto	Redação final dos autores
Mesmo que alguma atividade importante para minha formação seja difícil, insisto até conseguir realizá-la	100%			Mesmo que alguma atividade importante seja difícil, insisto até conseguir realizá-la
Sigo meus planos educacionais, ainda que tenha adversidades para executá-los	83,3%		Sigo meus planos educacionais, ainda que tenha adversidades para executá-los	Sigo meus planos, ainda que tenha adversidades para executá-los
Se começo uma tarefa, eu foco na sua finalização	100%			Se começo uma tarefa, eu foco na sua concretização
Continuo tentando mesmo se falho em atender uma tarefa	83,3%		Continuo tentando mesmo se falho em realizar uma tarefa	Excluído
Persisto para alcançar minhas metas	100%			Persisto para alcançar minhas metas
Diante das dificuldades, eu persisto	83,3%			Excluído
Quando inicio uma pesquisa sou capaz de a levar até ao fim	83,3%			Quando inicio um projeto sou capaz de a levar até ao fim
Procuro alternativas para lidar com os obstáculos que encontro	83,3%			Excluído
Sou capaz de me manter focada, mesmo quando a tarefa é complexa	50%	Excluído	Excluído	Excluído
Sou motivado para concretizar minhas metas	66,7%	Excluído	Excluído	Excluído
Eu sou um estudante perseverante	83,3%			Persevero no meu esforço para concretizar as minhas metas

Fonte: autores

Após o estudo piloto, outros cinco itens foram excluídos. A avaliação da Garra, por meio da Escala de Avaliação da Garra: Versão Internacional em Língua Portuguesa, deveria privilegiar, no conteúdo dos seus itens, as situações de vida em geral, o que resultou na revisão da redação de quatro itens, como exemplo ‘Tenho clareza do que pretendo fazer durante minha formação’ ficou ‘Tenho definido o que pretendo fazer na minha vida’. Por fim, uma última preocupação dos autores foi no sentido de retirar palavras que expressassem preconceito ou apresentassem viés de gênero (exemplo: a palavra ‘clareza’ no item ‘tenho clareza do que pretendo fazer durante minha

formação' e 'eu sou um estudante perseverante' ou 'eu sou uma estudante perseverante'). Tomando este conjunto de considerações e decisões, a Escala de Garra ficou composta por 12 itens, sendo seis para cada dimensão do construto em avaliação.

Discussão

Este artigo relata os passos sucessivos tendo em vista a construção de uma escala de avaliação de Garra, que contemplasse um fator para avaliar Consistência de Interesses e outro para medir Perseverança do Esforço. Neste aspeto, a escala em construção segue a definição de Grit por Duckworth et al. (2007) e Duckworth e Quinn (2009), embora tenha sido adotado Garra como a melhor tradução para a Língua Portuguesa.

Garra, entendida como característica de personalidade, ganhou proeminência em razão da obra de Duckworth, tendo as suas escalas sido traduzidas e apreciadas nos seus parâmetros psicométricos em diferentes idiomas e culturas. Schmidt et al. (2018), por exemplo, traduziram a escala para o alemão, enquanto Disabato et al. (2018) estudaram uma ampla amostra advinda de sete continentes. Outros estudos relevantes foram realizados na Índia (Singh & Chukkali, 2021), Espanha (Arco-Tirado et al., 2018), Polónia (Wyszyńska et al., 2017) e China (Datu & Zhang, 2020), entre outros, sendo que em vários deles alguma controvérsia se instalou a propósito da dimensionalidade do construto avaliado. Esta controvérsia poderá estar associada ao pouco trabalho dos autores em compreender o processo de construção dos itens e a sua adequação às realidades culturais das pessoas, pois em várias destas pesquisas os seus autores limitaram-se a traduzir as escalas originais e ao estudo da estrutura fatorial dos seus itens. Assim, importou aos autores construir itens que retratassem uma estrutura de dois fatores, de modo concordante aos achados de Areepattamannil e Khine (2017), Disabato et al. (2018), e Wyszyńska et al. (2017), como exemplos.

Outra preocupação dos autores foi no sentido de elaborar itens que representassem fielmente a Consistência de Interesses e a Perseverança do Esforço (Duckworth et al., 2007). Os resultados da meta-análise de Credé et al. (2016) indicaram forte associação entre Garra e Conscienciosidade. Schmidt et al. (2018), no entanto, identificaram fragilidades metodológicas nas pesquisas que fizeram parte do rol das análises de Credé et al. (2016). Assim, neste estudo foi priorizada a rigorosa construção dos itens, e a realização de vários estudos, com o objetivo de aprimorá-los.

Tomando as orientações de organismos internacionais a propósito da construção e validação de instrumentos de avaliação psicológica e educacional, o processo de construção das

escalas representa uma etapa relevante e que interfere na qualidade psicométrica dos testes. A título de exemplo, ambiguidades na redação dos itens podem impactar na validade da representação do conceito teórico (Jacobs, 2004). O desenho do teste e os procedimentos desenvolvidos suportam a validade da medida. Por exemplo, os itens devem descrever assertivamente o contexto, o conteúdo e suas categorias, quando necessário (AERA et al., 2014).

No caso do presente artigo, centrado na construção e validade de conteúdo de uma nova escala em Língua Portuguesa, relatam-se três estudos sequenciais: um primeiro centrado na construção de uma versão preliminar da escala, um segundo em que juízes apreciem a relevância e compreensão dos itens, e, por fim, um pequeno estudo piloto com estudantes e recém graduados para recolha de sugestões finais em termos de exclusão e melhoria da redação dos itens.

Assim, um grupo de estudantes na fase inicial de construção deu sugestões de itens a incluir na escala. Mais concretamente cinco itens por eles sugeridos foram integrados na versão inicial da escala elaborada pelos autores. Esta auscultação dos estudantes traduz a preocupação dos seus autores com a relevância e compreensão dos itens na perspectiva dos estudantes, futuros destinatários da escala. Ainda neste processo de construção, importa destacar o cuidado havido com a análise dos itens pelos juízes, tendo esta sua análise confirmado a evidência de validade com base no conteúdo (ITC, 2010). A concordância entre os juízes e a grelha preparada pelos autores reuniu os itens que mais descreviam cada um dos domínios teóricos, minimizando a possibilidade de itens dúbios. Foram mantidos apenas aqueles itens cuja concordância foi igual ou superior a 80%, como sugerido na literatura (AERA et al., 2014; Peixoto & Ferreira-Rodrigues, 2019).

Num terceiro momento, um estudo piloto foi conduzido. Tal como proposto por Borsa et al. (2012), a aplicação prévia em uma amostra com características do público-alvo retrata como os itens serão entendidos e quais aspectos precisam ser corrigidos. Os resultados do estudo piloto corroboraram parcialmente a análise de juízes, especialmente no que se refere à exclusão de três dos quatro itens, cujas concordâncias entre os juízes foram inferiores a 80%. Por se tratar de uma escala em língua portuguesa que poderá ser respondida oportunamente por pessoas de várias nacionalidades, houve a preocupação com o entendimento de todas as palavras. Assim, por exemplo, que a palavra 'planeio' não foi entendida pelos estudantes e recém-formados brasileiros.

A falta de rigor nos processos de construção e tradução da *Grit Scale – Short* e *Grit Scale* podem gerar resultados questionáveis na investigação disponível. Por exemplo, Collantes-Tique et al. (2021) traduziram a *Grit-O* para estudantes colombianos e investigaram as evidências de validade, mas não foram mencionados os procedimentos de tradução e adaptação. O mesmo ocorreu na pesquisa de Sordia (2020), que investigou evidências de validade no estado da Geórgia

da Grit-O. A escala foi traduzida por dois experts independentes, mas não foram realizados outros estudos de evidências de validade de conteúdo. Por tudo isto, acredita-se que este estudo representa um processo mais rigoroso de construção e de busca de evidência de validade de conteúdo da nova escala.

A busca de evidências de validade com base na estrutura interna e a relação com construtos relacionados devem compor pesquisas futuras. A escolha de variáveis de critério que permitam avançar nas discussões já iniciadas em torno do construto da Grit/Garra é um cuidado importante dos próximos estudos. Estes devem ser já conduzidos junto de amostras mais amplas em termos de número de estudantes e abrangentes de uma adequada diversidade de estudantes que hoje frequentam as instituições de ensino superior.

Referências

- AERA, APA, & NCME (2014). Standards for Educational and Psychological Testing. Washington DC: American Educational Research Association.
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Hoyle, R. H. (2018). Development and validation of a Spanish Version of the Grit-S Scale. *Frontiers in Psychology, 9*(96), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00096>
- Areepattamannil, S., & Khine, M. S. (2017). Evaluating the Psychometric Properties of the Original Grit Scale Using Rasch Analysis in an Arab Adolescent Sample. *Journal of Psychoeducational Assessment, 36*(8), 1–7. <https://doi.org/10.1177/0734282917719976>
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas considerações. *Paidéia, 22*(53), 423-432. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272253201314>
- Clark, K. N., & Malecki, C. K. (2019). Academic Grit Scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology, 72*, 49–66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.001>
- Collantes-Tique, N., Pineda-Parra, J. A., Ortiz-Otálo, C. D., Ramírez Castañeda, S., Jiménez-Pachón, C., Quintero-Ovalle, C., Riveros Munévar, F., & Uribe Moreno, M. E. (2021). Validación de la estructura psicométrica de las escalas Grit-O y Grit-S en el contexto colombiano y su relación con el éxito académico. *Acta Colombiana de Psicología, 24*(2), 95-110. doi.org/10.14718/acp.2021.24.2.9
- Cormier, D. L., Dunn, G. H., & Dunn, J. C. (2019). Examining the domain specificity of grit. *Personality and Individual Differences, 139*, 349-354. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.026>
- Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2016). Much Ado About Grit: A Meta-Analytic Synthesis of the Grit Literature. *Journal of Personality and Social Psychology, 110*(3), 492-511. <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000102>
- Datu, J. A. D., Zhang, J. (2020). Validating the Chinese Version of Triarchic Model of Grit Scale in Technical–Vocational College Students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 0*(0), 1–7. <https://doi.org/10.1177/0734282920974813>

- Disabato, D. J., Goodman, F. R., & Kashdan, T. B. (2018). Is grit relevant to well-being and strengths? Evidence across the globe for separating perseverance of effort and consistency of interests. *Journal of Personality, 87*(2), 1–18. <https://doi.org/10.1111/jopy.12382>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment, 91*(2), 166–174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- International Test Commission (ITC) (2010). *International Test Commission guidelines for translating and adapting tests*. Recuperado em 12 março 2022, de <http://www.intestcom.org/upload/sitefiles/40.pdf>
- Jacobs, L. C. (2004). *How to write better tests*. Indiana University. http://www.indiana.edu/~best/write_better_tests.shtml
- Li, J., Zhao, Y., Kong, F., Du, S., Yang, S., & Wang, S. (2018). Psychometric Assessment of the Short Grit Scale Among Chinese Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment, 36*(3) 291–296. <https://doi.org/10.1177/0734282916674858>
- Marentes-Castillo, M., Zamarripa, J., & Castillo, I. (2019). Validation of the Grit Scale and the Treatment Self-Regulation Questionnaire (TSRQ) in the Mexican context. *Revista Latinoamericana de Psicología, 51*(1), 9-18. doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n1.2
- Mosewich, A. D., Dunn, J. G. H., Causgrove Dunn, J., & Wright, K. S. (2021). Domain-specific grit, identity, and self-compassion in intercollegiate athletes. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 10*(2), 257–272. <https://doi.org/10.1037/spy0000267>
- Perkins-Gough, D. (2013). The significance of grit: A conversation with Angela Lee Duckworth. *Educational Leadership, 71*(1), 14 –20.
- Peixoto, E. M., & Ferreira-Rodrigues, C. F. (2019). Propriedades psicométricas dos testes psicológicos. In M. N. Baptista, M. Muniz, C. T. Reppold, C. H. S. S. Nunes, L. F. Carvalho, R. Primi, A. P. P. Noronha, A. G. Seabra, S. M. Wechsler, C. S. Hutz, & L. Pasquali (Orgs.), *Compêndio de Avaliação Psicológica* (1ª edição, pp. 29-39). Editora Vozes.
- Postigo, A., Cuesta, M., García-Cueto, E., Menéndez-Aller, A., González-Nuevo, C., & Muñoz, J. (2020). Grit Assessment: Is One Dimension Enough? *Journal of Personality Assessment, 103*(6), 786-796. <https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1848853>
- Rumbold, J. L., Dunn, J. G. H., & Olusoga, P. (prelo). *Examining the Predictive Validity of the Grit Scale-Short (Grit-S) using Domain-General and Domain-Specific Approaches with Student Athletes*. *Frontiers in Psychology*.
- Singh, S., & Chukkali, S. (2021). Development and validation of multi-dimensional scale of grit. *Cogent Psychology, 8*(1), 1923166. <https://doi.org/10.1080/23311908.2021.1923166>
- Schmidt, F. T. C., Nagy, G., Fleckenstein, J., Möller, J., & Retelsdorf, J. (2018). Same but Different? Relations Between Facets of Conscientiousness and Grit. *European Journal of Personality, 32*(6). <https://doi.org/10.1002/per.2171>
- Sordia, N. (2020). Psychometric properties of the georgian version of the Grit Scale. *Prizren Social Science Journal, 4*(1), 8-13. <https://doi.org/10.1002/per.217110.32936>
- Wyszyńska, P., Ponikiewska, K., Karaś, D., Najderska, M. & Rogoza, R. (2017). Psychometric Properties of the Polish Version of the Short Grit Scale. *Polish Psychological Bulletin, 48*(2), 229–236. <https://doi.org/10.1002/per.217110.1515/ppb-2017-0026>

**CONSTRUCTION AND PSYCHOMETRIC STUDIES OF THE GARRA
ASSESSMENT CCALE: INTERNATIONAL VERSION IN PORTUGUESE
LANGUAGE (EAGrit-LP)**

Abstract

This paper reports three sequential studies focused on the construction and content validity of the Grit Scale: International Version in Portuguese Language (EAGrit-LP). Starting from the literature and assessment instruments in the area, a set of items were built by the authors, to which others suggested by small groups of students were added. This was followed by an analysis of the relevance and understanding of the items by a group of judges, followed by a small pilot study with students and recent graduates to finalize the analysis of the content of the items and the finalization of an experimental version of the scale. Thus, it's present the experimental version of the scale formed by 12 items divided equally by the two dimensions of the grit construct: Consistency f Interests and Perseverance of Effort. Future studies of construction and validation of a final version of the survey are indicated, which aims to serve research with higher education students from Portuguese-speaking countries.

Keywords: Grit, scale construction, content validity, Portuguese version.

TEORIA FUNCIONALISTA DOS VALORES HUMANOS: ADEQUAÇÃO NO INTERIOR DO NORDESTE BRASILEIRO

Emerson Diógenes de Medeiros³

Paulo Gregório Nascimento da Silva⁴

Paloma Cavalcante Bezerra de Medeiros⁵

Patrícia Nunes da Fonseca⁶

Ana Carolina Martins Monteiro Silva⁷

Valdiney Veloso Gouveia⁸

Resumo

Objetivou-se verificar a adequação das hipóteses de conteúdo e estrutura da Teoria Funcionalista dos Valores Humanos (TFVH). Participaram 262 pessoas do litoral piauiense, no Brasil ($M_{idade} = 21,51$), a maioria mulheres (57,1%). Os participantes preencheram um questionário sociodemográfico e o Questionário de Valores Básicos (QVB). Foi corroborada a hipótese de

³ Doutor em Psicologia Social (UFPB); Professor e orientador do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Psicologia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDP) - Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; e-mail: emersondiogenes@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1407-3433>.

⁴ Mestre em Psicologia e Doutorando em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus I, PB, João Pessoa - PB, Brasil, 58051-900; e-mail: silvapgn@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2878-309X>.

⁵ Doutora em Psicologia Social (UFPB); Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Psicologia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDP) - Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; e-mail: palomacbmdeiros@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5868-8333>.

⁶ Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sendo Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Psicologia Social da UFPB – Campus I, PB, João Pessoa - PB, Brasil, 58051-900; email: pnfonseca.ufpb@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6322-6336>.

⁷ Graduada de Psicologia na Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDP) - Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; e-mail: carolinamonteiro@ufpi.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8913-2645>.

⁸ Doutor em Psicologia Social pela Faculdade de Ciências Políticas e Sociologia da Universidade Complutense de Madri, Espanha. Professor adjunto IV da UFPB, em João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: vgouveia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2107-5848>.

conteúdo, confrontando o modelo original hexafatorial com alternativos (uni, bi, tri e pentafatorial). A hipótese de estrutura indicou que os valores são representados em um espaço 3 (tipo de orientação: pessoal, central e social) x 2 (tipo de motivador: materialista ou humanitário). Concluiu-se que a TFBVH foi adequada no contexto estudado, podendo ser considerada na compreensão dos valores humanos e seus correlatos.

Palavras-chave: Valores sociais, funções, estrutura, conteúdo.

Introdução

Os valores humanos representam uma das temáticas centrais para a Psicologia Social (Silva et al., 2022). Dada a sua importância, seu estudo tem ganhado atenção, em diferentes áreas do conhecimento, como sociologia, economia, filosofia e ciência política (Schwartz, 1992; Gouveia, 2013), destacando-se, principalmente, as pesquisas que versam os valores por uma perspectiva individual (psicológica), que concebem os valores em termos de sua importância como princípios orientadores da vida das pessoas (Hanel et al., 2018), além da Teoria Funcionalista dos Valores Humanos (Gouveia, 2013).

Assim, pela perspectiva psicológica, emerge a Teoria Funcionalista dos Valores Humanos (TFVH), que surgiu como resposta aos modelos prévios que eram deficitários na exposição e explicação referente a fonte e natureza dos valores (Gouveia, 2013). Dessa forma, o autor propôs um modelo alternativo sobre a temática dos valores humanos, que tem reunido evidências que atestam ser um modelo teórico mais parcimonioso e integrador, seja em macrorregiões e capitais brasileiras (Silva et al., 2022) ou outras culturas, a exemplo da Argentina, Marrocos, Inglaterra, Nova Zelândia, entre outras (Gouveia, 2019; Mohamed et al., 2019).

A TFVH parte de cinco suposições teóricas, sobre os valores: a) são essencialmente positivos; b) são critérios de orientações que guiam os comportamentos individualmente; c) partem de uma base motivacional; d) consideram-se apenas os valores terminais, por possibilitar uma definição mais apurada de cada valor específico e, por fim, e) apresentam uma condição perene, pressupondo que os valores são os mesmos independente do tempo da história, modificando-se apenas as prioridades valorativas (Couto et al., 2021; Gouveia, 2019; Gouveia et al., 2021).

Por meio desses pressupostos os valores são definidos como princípios guias das ações, transcendendo instituições e situações específicas (Gouveia, 2019). Por exemplo, a beleza, enquanto valor, não é compreendida como um atributo específico ou objeto, mas princípio geral que orienta a pessoa pela busca da beleza em artes, músicas, literatura, etc. (Gouveia et al., 2021).

Este modelo teórico é levar em conta duas funções valorativas, consensuais: (1) denominada tipo de orientação, referente a guiar as ações (Inglert, 1977; Schwartz, 1992); e (2) tipo de motivador, que compreende a expressão cognitiva das necessidades (Gouveia, 2013), que esquematicamente pode ser representada pela Figura 1.



Figura 1. Dimensões, funções, subfunções dos valores básicos.

Nota: Linhas contínuas separam as metas e as linhas tracejadas separam as necessidades. Adaptado a partir de “Human values and ideological beliefs as predictors of attitudes toward immigrants across 20 countries: The country-level moderating role of threat”, de R. C. R. Araújo, et al., 2019, *European Journal of Social Psychology*, 00, 1-13. Copyright 2019 John Wiley & Sons Ltd.

Como observado na figura 1, a partir interação das duas dimensões funcionais dos valores: tipo de orientação e tipo de motivador, forma-se um modelo 3 x 2 que gera e organiza espacialmente as seis subfunções valorativas (valores básicos), que são subdivididas entre três critérios de orientação: *social* (interativa e normativa), *central* (suprapessoal e experimentação) e *pessoal* (experimentação e realização); e dois tipos de motivadores: *idealistas* (interativa, suprapessoal e experimentação) e *materialista* (normativo, existência e realização) (Araújo et al., 2019).

As subfunções valorativas podem ser descritas da seguinte maneira: *Valores Pessoais*: enfatiza as metas e ganhos pessoais. Pessoas que priorizam esses valores tendem a assumir relações pessoais contratuais, visando alcançar metas pessoais (Gouveia, 2013), sendo orientadas pelas subfunções: a) *Experimentação*, que representa as necessidades fisiológicas de satisfação, o princípio de prazer. Característico em pessoas abertas a mudanças, a inovações na organização social, que são menos dispostos a cumprir de regras sociais (Marques, Silva, & Taveira, 2018). Esta subfunção compreende os valores de prazer, emoção e sexualidade; b) *Realização*. Foco as realizações materiais. Indivíduos guiados por esses valores são orientados a tarefas, estimam a eficiência, são competitivos e bem-sucedidos (Gouveia, Milfont, & Guerra, 2014). Reúne os valores êxito, poder e prestígio.

Valores Centrais, são congruentes com as orientações pessoais e sociais, servindo como espinha dorsal para ambos, mas não são exclusivamente pessoais ou sociais (Mohamed et al., 2019), com as subfunções: c) *Suprapessoal*, exprimindo a necessidade de estética, cognição e autorrealização. Presente em pessoas com pensamento mais amplo, com ideias abstratas (Gouveia, 2013). Reúne os valores beleza, conhecimento e maturidade; d) *Existência*, enfatiza necessidades cognitivas mais básicas de sobrevivência e as condições para assegurá-la, a exemplo do desenvolvimento biológico e psicológico (Marques et al., 2018). Reúne os valores estabilidade, saúde e sobrevivência.

Valores Sociais, compatíveis em indivíduos que priorizam a convivência, os interesses coletivos, buscando por aceitação e integrar-se ao grupo (Soares, Barbosa, Moura, & Rezende, 2021), com as subfunções: e) *interativa*, enfaze nas necessidades afetivas, como a pertença, amor e afiliação (Gouveia, 2013), sendo fundamentais na manutenção das relações interpessoais (Gouveia et al., 2014). Agrupa os valores afetividade, convivência e apoio social; f) *normativa*, enfatizam a importância das regras e a vida em sociedade, por meio do respeito (pessoal ou cultural) e da obediência (Couto et al., 2021). São semelhantes aos valores de existência, pois também manifestam necessidades de sobrevivência, entretanto, essencialmente seus objetivos são sociais, dando importância em normas sociais e manutenção cultural (Gouveia et al., 2021). Reúne os valores tradição, obediência e religiosidade.

Ademais, considerando as funções dos valores deriva-se as duas principais hipóteses da TFBVH, que são: a) *hipótese da estrutura*, que indica que os valores podem ser representados em um espaço bidimensional, ou seja, por duas funções valorativas, ou seja, como guias do comportamento ou por expressar cognitivamente necessidades humanas (Silva et al., 2022) (apresentada na Figura 1). A dimensão tipo de orientação, com três objetivos (pessoal, central e social), além da dimensão tipo de motivador, compreendendo as necessidades, que são duas:

materialista (pragmático) e humanitário (idealista). As dimensões são espacialmente distintas. Essa configuração espacial, resulta de como os valores fazem sentido na mente humana. Tal concepção apreende que mesmo algum valor específico variando, as seis subfunções são legítimas (Gouveia, 2016).

Já a hipótese de conteúdo dos valores preconiza que a estrutura que melhor representa o conjunto de valores é a hexafatorial (seis subfunções valorativas), quando comparada com modelos alternativos: (1) *unifatorial*: os dezoito itens reunidos em um único fator, explicado em razão da desejabilidade social (Schwartz et al., 1997), oriunda da intercorrelação entre os valores (Gouveia, 2016); (2) *bifatorial*: assume a organização dos valores pelo tipo de motivador (materialista e humanitários) (Braitwite, Makkai, & Pittelkow, 1996); (3) *trifatorial*: valores instituídos por tipo de orientação (pessoal, central e social) (Schwartz, 1992); e (4) *pentafatorial*: reconhece os valores centrais (subfunções existência e suprapessoal), como dimensão única, representando um propósito geral de vida, distinto das outras quatro subfunções valorativas (Gouveia et al., 2014).

Dada a pertinência dos valores humanos na explicação de comportamentos, tendo um papel um central na tomada de decisões (Coelho et al., 2021). Assim, a temática tem sido considerada em contextos clínicos, de prevenção e promoção de saúde, relacionando-se, a variáveis que ajudam o ser humano a superar as adversidades, a exemplo do crescimento pós-traumático em pessoas enlutadas (Couto et al., 2021) ou para explicar sintomas depressivos em dolescentes (Couto, Silva et al., 2021).

Já no contexto da COVID-19, os valores humanos também podem ser relevantes na medida em que são compartilhados por outras pessoas em um dado contexto cultural. Assim, podem promover esforços coletivos para promoção de saúde, pois a sua natureza abstrata e intercultural, sugerem que eles são idealmente adequados no desenvolvimento e adaptações globais eficazes para combater a pandemia (Wolf et al., 2020), principalmente aqueles normativos, que são importantes para a manutenção das regras sociais (Gouveia, 2013) e estão associados aos comportamentos preventivos, como o distanciamento social (Taberner et al., 2020).

Dessa forma, tendo em conta o referencial teórico e o problema levantado, esta proposta, tem como principal objetivo testar as duas principais hipóteses da Teoria Funcionalista dos Valores Humanos, que são referentes a Estrutura e Conteúdo dos valores humanos, além de checar propriedades psicométricas do Questionário de Valores Básicos em residentes do litoral piauiense, situado no nordeste brasileiro.

Método

Participantes

Participaram 262 pessoas residentes na cidade de Parnaíba, situada no litoral do estado do Piauí, que foram angariados de maneira não probabilística acidental. Estes tinham idades variando de 18 a 40 anos ($M = 21,51$, $DP = 3,72$), sendo a maioria do sexo feminino (53,8%) e solteiras (55,4%)

Instrumentos

Questionário de Valores Básicos (QVB). A versão atual foi elaborada por Gouveia (2013), reunindo 18 itens, cada um representando um valor humano específico. Os itens são respondidos em uma escala do tipo *Likert* de 7 pontos, com seus extremos variando de (1 = Nenhuma Importância) a (7 = Extremamente Importante). Ressalta-se que o participante ao responder os itens do instrumento tende a indicar o grau de importância que cada valor específico apresenta como um princípio guia individual para a sua vida. Este instrumento tem apresentado evidências de validade e precisão adequados em todas as regiões brasileiras (Gouveia 2019).

Questionário sociodemográfico. Este foi aplicado com intuito de caracterizar a amostra, com perguntas como sexo, idade, escolaridade, etc).

Procedimento

Após autorização de um Comitê de Ética Pesquisa com seres humanos (Parecer nº 1.460.888) as aplicações dos questionários foram realizadas individualmente e/ou em ambiente coletivo, como por exemplo, praças, residências, instituições privadas e públicas. Entretanto, ressalta-se que todos os instrumentos foram respondidos individualmente, sendo autoaplicáveis, contendo as instruções necessárias para proceder às respostas. Porém, sempre, ao menos um pesquisador esteve presente para dirimir as eventuais dúvidas, esclarecendo quanto à forma de responder, eximindo-se de detalhar os conteúdos avaliados. Foi garantido aos participantes a confidencialidade das respostas, além do anonimato, não sendo possível identificá-los. Todos os participantes tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando o uso de suas respostas. Foram necessários em média de 10 a 20 minutos para finalizar a participação.

Análise dos dados

Foram utilizados os softwares *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e *Analysis of Moment Structures* (AMOS), ambos na versão 21. Com o SPSS foram calculadas estatísticas descritivas, consistência interna (homogeneidade e Alfa de Cronbach) das subfunções valorativas e o escalonamento multidimensional confirmatório (MDS, com algoritmo Proxscal), para testar a hipótese de estrutura. Para tanto, foi criada a matriz de distâncias euclidianas, padronizando as pontuações z. A organização espacial dos valores foi definida teoricamente, com as subfunções assumindo os seguintes parâmetros para o tipo de orientação: experimentação [1,0], realização [1,0], existência [0,0], suprapessoal [0,0], interativa [-1,0] e normativa [-1,0]; e tipo de motivador os parâmetros assumidos pelas subfunções foram: experimentação [0,5], realização [-0,5], existência [-1,0], suprapessoal [1,0], interativa [0,5] e normativa [-0,5]. Cada valor foi forçado a ocupar uma posição específica no espaço, congruente com sua subfunção de pertença, assumido o nível ordinal de medida, permitindo break ties. O coeficiente Phi de Tucker (φ) foi utilizado como medida de ajuste do modelo, aceitando-se valores de 0,90 ou superiores (Van de Vijver & Leung, 1997).

Com o AMOS realizaram-se análises fatoriais confirmatórias (AFCs), para testar a hipótese de conteúdo e validade de construto. Com SPSS realizou-se estatísticas descritivas (distribuição de frequência, médias, desvios padrões), consistência interna (homogeneidade e Alfa de Cronbach e Confiabilidade Composta).

Resultados

Inicialmente, buscou-se conhecer a pontuação média das subfunções e seus respectivos índices de consistência interna (Alfa de Cronbach, α), além dos índices de homogeneidade (correlação média inter-itens, $r_{m.i.}$) e confiabilidade composta (CC). Os resultados estão sumarizados na Tabela 1.

Tabela 1- Estatísticas descritivas, precisão e validade de construto.

Subfunção	M	DP	α	r _{m.i.}	CC
Experimentação	5,18 (4)	0,91	0,54	0,29	0,57
Realização	4,81 (6)	0,99	0,63	0,38	0,65
Suprapessoal	5,65 (2)	0,71	0,43	0,21	0,44
Existência	5,90 (1)	0,81	0,55	0,31	0,59
Interativa	5,53 (3)	0,82	0,49	0,25	0,48
Normativa	4,94 (5)	1,27	0,69	0,45	0,71

Nota: M= media, DP = desvio padrão, α = Alfa de Cronbach, r_{m.i.}= Índice de homogeneidade, CC = Confiabilidade Composta. Os valores entre parênteses correspondem a ordem de importância das subfunções. Fonte: autores

A hipótese de estrutura foi testada por meio de escalonamento multidimensional (EMD) confirmatório (algoritmo *Proxscal*), com resultados adequados (STRESS-I = 0,34; DAF = 0,88; Phi de Tucker = 0,94). Assim, na Figura 2, os valores materialistas (figuras fechadas) e idealistas (figuras vazadas), apresentam-se em duas regiões distintas do espaço; de um lado figuram os valores sociais (quadrados) e de outro os pessoais (triângulos), aparecendo entre ambos os aqueles denominados como centrais (círculos). Os resultados corroboram a hipótese de estrutura.

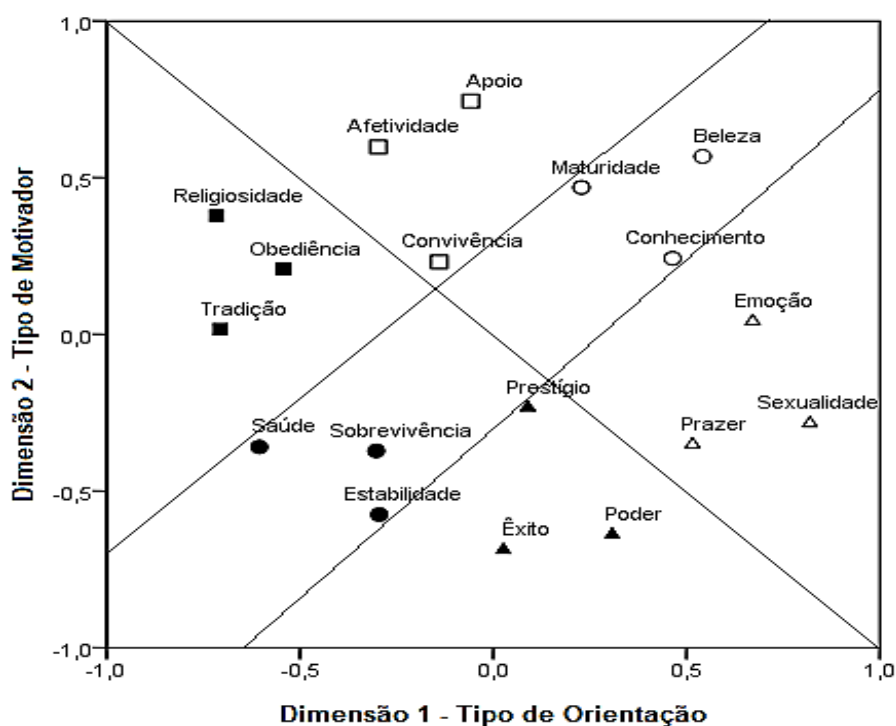


Figura 2 - Representação espacial dos valores humanos do litoral piauiense.

Como indicado na Figura 2, os valores poderiam ser representados em um espaço 3 (tipo de orientação: pessoal, central e social) x 2 (tipo de motivador: materialista e idealista), assim como prediz a TFBVH, na qual os valores centrais situam-se entre os valores sociais e pessoais, por fazerem parte de ambos, sendo, portanto, a espinha dorsal das tipos de orientação e motivador.

Posteriormente, por meio de análises fatoriais confirmatórias (AFCs), checkou-se a *hipótese de conteúdo*, admitindo que os 18 valores poderiam ser representados em seis subfunções valorativas (modelo proposto pelos autores da TFBVH), confrontando-o com estruturas fatoriais alternativas (uni, bi, tri e pentafatorial). O modelo original mostrou-se o mais ajustado, com os seguintes indicadores de ajuste: $\chi^2/g.l. = 2,43$, GFI = 0,89, CFI = 0,73, RMSEA (IC90%) = 0,07 (0,06-0,08), ECVI = 1,51 e CAIC = 626,47. Para mais detalhes, observar a Tabela 2.

Tabela 2 - Indicadores de ajustes dos modelos.

Modelo	χ^2	DF	CFI	TLI	RMSEA	(IC90%)	$\Delta\chi^2$ (df)
6	168,70	120	0,92	0,90	0,041	0,025-0,055	—
5	175,56	125	0,92	0,90	0,041	0,026-0,055	6,86 (5)*
3	246,64	132	0,82	0,79	0,060	0,049-0,072	77,94 (12)*
2	292,99	134	0,75	0,175, 71	0,070	0,059-0,081	124,29 (14)*
1	297,71	135	0,74	0,71	0,071	0,060-0,082	129,01 (15)*

Nota: N = 272. Modelos hexafatorial (original), pentafatorial (subfunções suprapessoal e existência formando uma única subfunção: valores centrais), trifatorial (valores pessoais, centrais e sociais), bifatorial (valores idealistas e valores materialistas) e unifatorial (todos os 18 valores saturando em um único. Fonte: autores)

Como é possível observar na Tabela 2, o modelo original, composto por seis subfunções (fatores), e o alternativo, com cinco fatores, apresentam claramente os melhores índices de ajuste. Os resultados sugerem que não seria absurdo considerar um fator gerado pela junção das subfunções existência e suprapessoal, correspondentes a os valores centrais. Em suma, sugerem que os 18 valores específicos do QVB podem ser representados adequadamente por seis fatores, corroborando a segunda hipótese testada, ou seja, a de conteúdo dos valores.

Discussão

A pesquisa teve como principal objetivo testar as hipóteses de Estrutura e Conteúdo da TFBVH, além de checar propriedades psicométricas do QVB-18. No tocante as principais hipóteses (estrutura e conteúdo), evidencia-se que elas têm sido comprovadas empiricamente através da medida QVB, utilizando-se dos 18 valores e seus respectivos descritores, que tem mostrado mais parcimoniosa, por não utilizar uma lista extensa de valores, como em outros modelos teóricos, a exemplo do de Schwartz (1992).

Referente ao teste e comprovação da hipótese de estrutura dos valores, os achados obtidos, através do Escalonamento Multidimensional Confirmatório (MDS), empregando o estimador Torgerson, apresentou adequação da estrutura proposta. O índice de Tucker ficou acima do recomendado na literatura, coerente com a teoria ora tratada (Gouveia, 2013), destacando-se as duas dimensões, ou seja, eixos funcionais materialistas e os pós materialistas.

Ademais, a hipótese de conteúdo, que indica que o universo dos valores humanos pode ser expresso pelas seis subfunções, foi confirmada. Para tanto, o modelo original, composto por seis fatores, foi comparado com outros quatro modelos alternativos: (1) unitorial, com os valores saturando em apenas um fator, correspondendo a deseabilidade social que é inerente a esse construto (Schwartz et al., 1997); (2) bifatorial, nessa a estrutura os valores são distribuídos levando em consideração o tipo motivador, composto por valores materialistas e idealistas (Braitwite et al., 1996), (3) trifatorial, com valores organizados por tipo de orientação: social, central, e pessoal (Schwartz, 1992), e tendo como por último modelo alternativo o (4) pentafatorial, em que são unidos os valores que fazem parte das subfunções existência e suprapessoal, por comporem o mesmo tipo motivador, que corresponde as necessidades humanas (Gouveia., 2013). Os resultados da comparação dos modelos subsidiaram a adequação da estrutura hexadimensional. Entretanto, pode-se pensar em um modelo composto por cinco fatores, pois os índices de ajuste de bondade do modelo pentafatorial ficaram próximos do proposto para a TFBVH, similares aos achados de estudos prévios (Guoveia et al., 2014; Mohamed et al., 2019; Silva et al., no prelo).

Além disso, buscou-se averiguar os índices de consistência interna e homogeneidade da medida. Os resultados demonstraram índices de confiabilidade adequados, averiguados através do alfa de Cronbach e confiabilidade composta. Nesse sentido, ressalta-se ainda, que mesmo a consistência interna (Alfa de Cronbach) da medida ficando abaixo da recomendável em algumas subfunções (0,50 para pesquisas) (Hair et al., 2019), se justifica em função da natureza do construto, pois os valores tendem a apresentar pouco variabilidade de respostas entre os participantes de uma mesma cultura (Gouveia et al., 2009). Para além disso, o índice de homogeneidade da medida

(correlação inter-itens) foram adequados (ou seja, $r_{m.i.} \geq 0,20$; Clark & Watson, 1995), assegurando evidências de consistência interna da medida.

Ainda, destaca-se que cada fator da QVB é composto por apenas três itens, o que possivelmente, penaliza o alfa de cronbach, pois quanto mais reduzido o número de itens, menor será o alfa (Hair et al., 2019). Posto isto, sugere-se que sejam verificadas outras características da medida, a exemplo da estabilidade temporal da QVB, por meio do teste-reteste, estratégia já utilizada e retratada em estudo prévio (Mohamed et al., 2019).

Considerando as principais limitações deste estudo, pode-se citar o viés da amostra, (acidental, não probabilística), por conveniência, não refletindo a população geral nas cidades estudadas, penalizando a generalização dos resultados. Outra potencial limitação refere-se ao fato de ter sido utilizado um instrumento de auto relato, não permitindo controlar o viés da desejabilidade social, inerente aos estudos dos valores (Schwartz et al., 1997). Além disso, recomenda-se que essa pesquisa seja replicada em outros contextos, sugere-se que em novas investigações considerem amostras mais representativas e heterogêneas, coletadas de forma aleatória e que sejam distribuídas equitativamente entre os grupos, além de considerar pessoas com idades variadas, grau de escolaridade e/ou o nível socioeconômico distintos. Nesse interim, seria interessante continuar esforços para mapear valores em cidades do interior brasileiro, pois as pesquisas pautadas na TFBVH concentram-se majoritariamente nas capitais do Brasil (Gouveia, 2013), sendo ainda limitadas a interiorização de pesquisas que versam sobre a temática (Silva et al., 2022).

Em suma, constata-se que os resultados encontrados mostram que modelo teórico que fundamenta este trabalho, como previsto, reuniu evidências psicométricas com bons indicadores, comprovado empiricamente através da medida QVB, com seus 18 valores propostos, que duas de suas principais hipóteses (estrutura e conteúdo) estão adequadamente representadas empiricamente no contexto estudado, fornecendo subsídios para continuar reunindo esforços para consolidar este modelo pelo Brasil, especificamente no interior do nordeste brasileiro, quiçá em outras regiões e culturas. Sugere-se, que outras medidas sejam relacionadas a QVB, para averiguar a pertinência dos valores humanos, tratados a partir da TFBVH, como antecedentes e consequentes psicossociais.

Referências

Araújo, R. C. R., Bobowik, M., Vilar, R., Liu, J. H., Zuñiga, H. G., ..., & Gouveia, V. V. (2019). Human values and ideological beliefs as predictors of attitudes toward immigrants across 20

- countries: The country-level moderating role of threat. *European Journal of Social Psychology*, 50(3), 534-546. <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.2635>
- Braithwaite, V. A., Makkai, T., & Pittelkow, Y. (1996). Inglehart's materialism-postmaterialism concept: Clarifying the dimensionality debate through Rokeach's model of social values. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(17), 1536-1555. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.1996.tb00085.x>
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in object scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319. <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309>
- Coelho, G. L. H., Hanel, P. H. P., Vilar, R., Monteiro, R. P., Cardoso, F. J. V., & Gouveia, V. V. (2021). Who prioritizes the economy over health? The role of political orientation and human values. *Personality and Individual Differences*, 179, 110890. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2021.110890>
- Couto, R.N., Fonsêca, P. N., de Medeiros, E. D., Silva, P. G. N. (2021). Personality, values, and character strengths: contributions to positive changes in bereavement. *Trends in Psychology*, 29, 490-504. <http://dx.doi.org/10.1007/s43076-021-00079-x>
- Couto, R. N., Silva, L. N. C., Nascimento, R. C., Sousa, M. C. S., Nascimento, D. D. S., Silva, P. G. N., & Medeiros, E. D. (2021). A contribuição dos valores humanos na explicação de sintomas depressivos na adolescência. *Revista de Psicologia da IMED*, 13(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2021.v13i1.3976>
- Gouveia, V. V. (2013). *Teoria Funcionalista dos Valores Humanos: Fundamentos, Aplicações e Perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gouveia, V. V. (2016). Introdução à teoria funcionalista dos valores. Em V. V. Gouveia (Ed.), *Teoria funcionalista dos valores humanos: áreas de estudo e aplicações* (pp. 13-28). São Paulo, SP: Vetor editora.
- Gouveia V.V. (2019) Human Values: Contributions from a Functional Perspective. In Koller S. (Ed.) *Psychology in Brazil*. Springer, Cham.
- Gouveia, V. V., Fonseca, P. N., Kamble, S. V., Monteiro, R. P., Freitas, N. B., C., Moizéis, H. B. C., & Medeiros, P. A. (2021). Valores humanos: formação, mudanças e funções. Em P. N. Fonseca, S. C. Maciel, & V. V. Gouveia (Eds.), *Psicologia Social: aspectos teóricos, metodológicos e práticos* (pp. 24-45). João Pessoa, PB: Editora UFPB.
- Gouveia, V. V., Milfont, T. L., Fischer, R., & Coelho, J. A., & Peçanha, M. (2009). Teoria funcionalista dos valores humanos: aplicações para organizações. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 10(3), 34-59. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-69712009000300004>
- Gouveia, V. V., Milfont, T. L., & Guerra, V. M. (2014). Functional theory of human values: Testing in content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences*, 60, 41-47. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2013.12.012>
- Hair, J. F., Babin, J. B., Anderson, R. E., & Black, W. C. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Boston, MA: Cengage.
- Hanel, P. H. P., Litzellachner, L. F., & Maio, G. R. (2018). An empirical comparison of human value models. *Frontiers in Psychology*, 9, 1643. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01643>
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-26. doi: 10.9707/2307-0919.1014
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Marques, C., Silva, A. D., & Taveira, M. C. (2018). Testing functional theory of values with students living in residential care institutions. *Revista Psicologia, 32*, 79-86. <http://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v32i1.1333>
- Mohamed, A. A., Elebrashi, M., & Saad, M. (2019). A Test of the Functional Theory of Human Values in Egypt. *The Social Science Journal, 56*(1), 118-126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.soscij.2018.11.001>
- Schwartz, S. H. (1992). Universal in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Org.), *Advanced in Experimental Social Psychology* (pp. 1-65). Nova York: Academic Press.
- Schwartz, S. H., Verkasalo, M., Antonovsky, A., & Sagiv, L. (1997). Value priorities and social desirability: Much substance, some style. *British Journal of Social Psychology, 36*(1), 3-18. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8309.1997.tb01115.x>
- Silva, P. G. N., Medeiros, E. D., Gonçalves, M. P., & Gouveia, V. V. (2022). Teoria Funcionalista dos Valores Humanos: testando as hipóteses de conteúdo e estrutura no contexto pernambucano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 38*, e38546. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e38546>.
- Soares, A. K. S., Barbosa, N. C. S., Moura, H. M., & Rezende, A. T. (2021). Percepção de medo da morte: avaliando sua relação com os valores humanos e bem-estar subjetivo. *Psicología, Conocimiento y Sociedad, 11*(1), 198-221. <http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v11.n1.9>
- Tabernerero, C., Castillo-Mayén, R., Luque, B., Cuadrado, E. (2020). Social values, self- and collective efficacy explaining behaviours in coping with Covid-19: Self-interested consumption and physical distancing in the first 10 days of confinement in Spain. *PLoS One, 17*, 15(9), e0238682. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238682>
- van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (1997). *Cross-cultural psychology series, Vol. 1. Methods and data analysis for cross-cultural research*. Sage Publications, Inc.
- Wolf, L. J., Haddock, G., Manstead, A. S. R., & Maio, G. R. (2020). The importance of (shared) human values for containing the COVID-19 pandemic. *British Journal of Social Psychology, 59*(3), 618-627. <http://dx.doi.org/10.1111/bjso.12401>

FUNCTIONAL THEORY OF VALUES: TESTING ITS ADEQUACY IN TOWN TN THE BRAZILIAN NORTHEAST

Abstract

We aimed to test the content and structure of Functional Theory of Human Values (FTVH). There were 262 people from the coast of Piauí, Brazil (Mage= 29.9), mostly women (53.2%). Participants completed a sociodemographic questionnaire and the Basic Values Survey. The content hypothesis was confirmed, comparing the original hexafactorial model with alternatives (uni, bi, tri and pentafactorial). The structure hypothesis indicated that the values are represented in a space 3 (type of orientation: personal, central and social) x 2 (type of motivator: materialistic or humanitarian). We concluded that the FTVH was adequate in the studied context and can be used to understand human values and their correlates.

Keywords: Human values; functions; structure; content.

AS ESTRATÉGIAS DE ESCRITA TEXTUAL NAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DO ENSINO BÁSICO

Isabel Festas⁹

Sara Ferreira¹⁰

Resumo

Atendendo à importância das estratégias na composição escrita, no presente trabalho procurou-se estudar de que modo elas são contempladas no currículo do Ensino Básico, nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português. Através da análise deste documento curricular, verificou-se que essas estratégias ocupam um lugar significativo nos primeiros três ciclos de escolaridade. No entanto, nem sempre o modo como as mesmas estão representadas e sequenciadas obedece a princípios consagrados pela investigação na área. Algumas merecem pouca ou nenhuma atenção, outras nunca são individualizadas, e parece não existir um princípio que presida à sua distribuição pelos diferentes anos. São apontados estudos futuros que devem aprofundar se estas limitações são colmatadas com outros aspetos do currículo e da prática pedagógica.

Palavras Chave: Escrita de textos; Estratégias; Aprendizagens Essenciais; Pedagogia da Escrita

⁹ Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, CEIS20. Email: ifestas@fpce.uc.pt; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1720-1488>.

¹⁰ Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. ORCID Email: sarasjf@gmail.com

Endereço para correspondência - Maria Isabel Festas Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Rua do Colégio Novo, Apartado 61533001-802 Coimbra Portugal.

Introdução

A escrita está presente nas mais diversas situações e tarefas do nosso quotidiano, sendo a sua prática uma exigência em contextos tão diferentes como o académico, o profissional, o pessoal e o criativo. É um requisito para as aprendizagens escolares, um instrumento fundamental para o desenvolvimento do pensamento, da comunicação, da participação cívica e interventiva na sociedade (Klein & Boscolo, 2016).

Apesar da importância e do reconhecimento que a composição de textos tem tido, por parte dos/as investigadores e educadores, um grande número de estudantes não a domina (Gabinete de Avaliação Educacional, 2013; National Centre for Education Statistics, 2012). As dificuldades tão comuns na área da escrita textual podem ser facilmente entendidas, dada a grande complexidade desta tarefa, nomeadamente quanto às componentes que envolve e às competências exigidas para a sua prossecução. Entre as suas componentes, contam-se a mecânica, correspondendo à caligrafia, a convencional, incluindo a ortografia e as regras de pontuação, a linguística, compreendendo os aspetos sintáticos e semânticos, e a cognitiva, remetendo para a capacidade de produzir textos organizados e coerentes (Larsen, 1987). Do ponto de vista cognitivo, a composição escrita, podendo ser equiparada a uma situação de resolução de problemas, requer múltiplas competências necessárias à intervenção de subprocessos de planeamento, textualização e revisão (Flower & Hayes, 1981). Para escrever um texto torna-se necessário definir objetivos, criar ideias, organizar essas ideias, selecionar as estruturas linguísticas mais adequadas à sua tradução, e rever e alterar o texto em função das finalidades estabelecidas (Kellogg, 1994, 2008; Scardamalia & Bereiter, 1986). A composição escrita passa, assim, pelo recurso a um leque variado de estratégias de planeamento, textualização e revisão e, em simultâneo, de autorregulação, permitindo estas últimas a gestão de todos os processos de modo permanente e interativo (Harris et al., 2013).

Uma vez que se trata de uma tarefa que envolve o domínio de estratégias cognitivas e de autorregulação, justifica-se que estas ocupem um lugar importante na instrução da escrita textual, à semelhança do que acontece em outros domínios de aprendizagem (Pinto, 1998). É neste âmbito que têm surgido programas e intervenções pedagógicas com um enfoque no desenvolvimento de estratégias de planeamento e revisão, visando, concomitantemente, incrementar uma escrita autorregulada (Fidalgo & Torrance, 2017; Harris et al., 2008; Limpo & Alves, 2013; Malpique & Veiga Simão, 2019; Festas et al., 2015). Independentemente das suas diferenças, todos estes programas e intervenções se focam na escrita como processo, deslocando-se de uma abordagem centrada nos produtos produzidos pelos/as estudantes (Martins & Niza, 1998). Há, também, bastante consenso sobre alguns princípios a seguir na sua implementação. Devendo ser iniciada precocemente, à medida que a aquisição dos mecanismos básicos e dos componentes convencional e linguístico se

vai consolidando, a instrução de estratégias deve ser progressivamente aprofundada e alargada, respeitando a evolução dos processos da escrita que vai da textualização à revisão, passando pelo planeamento (Graham & Harris, 2018; Niedo & Berninger, 2016). Do mesmo modo, a aprendizagem da composição deve incluir todos os seus processos e subprocessos e dar uma atenção específica a cada um deles (Harris et al., 2008; Harris et al., 2013).

A relevância deste tipo de abordagem pedagógica tem sido amplamente reconhecida por inúmeras investigações. Vários estudos e meta-análises têm, de facto, mostrado que os modelos que visam uma instrução de estratégias de escrita são os que se traduzem em melhores resultados, quando comparados com aqueles que incidem apenas nas componentes convencionais e linguísticas e com outras práticas e métodos, como os que desvalorizam o recurso a intervenções estruturadas. Esta superioridade tem sido constatada com alunos/as com e sem dificuldades, de todos os níveis de ensino (Graham & Harris, 2018; Kim et al., 2021).

É num contexto decorrente da valorização da instrução de estratégias de escrita textual que se insere o presente trabalho. É nossa intenção perceber se nos documentos curriculares atualmente em vigor no nosso país existe uma preocupação com essas estratégias.

A este propósito, é importante salientar que, em Portugal e concretamente no que concerne a disciplina de Português, há já algum tempo que se tem vindo sentir uma tendência de mudança nas orientações relativas à composição. De acordo com Niza et al. (2011), os Programas de Língua Portuguesa de 1991 introduziram alterações significativas na pedagogia da escrita, rompendo com modelos em que o professor se limitava a corrigir os produtos dos/as alunos/as, contrapondo-lhes uma ação centrada na ajuda à produção e à prática da composição. Segundo os mesmos autores, esta tendência foi continuada e aprofundada no Programa de Português do Ensino Básico de 2009, vendo-se reforçada por publicações editadas no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) (Barbeiro & Pereira, 2007). Apesar disso, a partir de uma análise o Programa de 1991, Carvalho (2001) conclui que ele continua a privilegiar os produtos em detrimento dos processos e da prática reflexiva.

Que tenhamos conhecimento, esta análise não foi estendida às Aprendizagens Essenciais. É, assim, objetivo principal deste artigo estudar de que modo as estratégias de escrita de textos são visadas no currículo nacional, nomeadamente nos documentos das Aprendizagens Essenciais (AE) elaborados para o Ensino Básico, da disciplina de Português. Pretende-se também analisar que tipo de estratégias são incluídas nestes documentos – de planeamento, de revisão – e quando e como é que elas surgem – quais as primeiras, como são sequenciadas, se são individualizadas ou se aparecem em conjunto.

Metodologia

Análise Documental

A análise incidiu nas AE de Português, disponíveis no site da Direção Geral da Educação (<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>). Referindo-se ao que no essencial todas/os as/os alunas/os devem aprender, em cada ano e em cada disciplina, as AE, juntamente com a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, constituem-se, na atualidade, como os referenciais para os Ensinos Básico e Secundário (Despacho 6605-A/2021) (Macedo & Pereira, 2020). Tendo sido as do Ensino Básico homologadas em 2018, apresentam uma estrutura comum, com domínios, temas e sugestões metodológicas.

As AE de Português do Ensino Básico estão organizadas pelos seguintes domínios: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação literária, e Gramática. Nos dois primeiros anos do 1.º ciclo, a Leitura e a Escrita constituem um só domínio, embora com AE específicas de cada uma das áreas. A partir do 3.º ano do 1.º ciclo, há uma separação da Leitura e da Escrita que aparecem como domínios autónomos.

Análise de Dados

A nossa análise incidiu nas AE do domínio da Escrita, da disciplina de Português do Ensino Básico, definidas para cada ano de escolaridade. Todas as AE foram avaliadas e classificadas segundo uma grelha elaborada previamente, incluindo as estratégias de escrita textual de planeamento e de revisão. Foram consideradas as subcategorias mais comumente identificadas como constituintes de cada uma dessas categorias (Harris et al., 2008). No planeamento incluíram-se as estratégias ligadas: i) à criação de ideias; ii) ao estabelecimento de objetivos; iii) e à organização das ideias e dos conteúdos. Na revisão, atendeu-se a estratégias de: i) comparação com os objetivos traçados previamente; ii) avaliação e diagnóstico dos problemas; iii) alteração dos erros/problemas detetados.

Passamos a definir alguns critérios que orientaram as nossas escolhas.

As Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil do Aluno, apresentadas no documento curricular em paralelo com as Aprendizagens Essenciais, não foram objeto da nossa análise, porque estas ações, sendo dadas a título de exemplo, assumem-se como orientações metodológicas e não como finalidades. Embora no futuro seja interessante desenvolver um estudo

destas ações, não só para ver de que modo incidem nas estratégias de escrita, mas também para averiguar a sua articulação com as AE, uma investigação deste tipo ultrapassa os objetivos da presente pesquisa.

Das AE dedicadas à escrita, apenas nos interessou analisar as que estão relacionadas com a composição de textos, deixando de lado as que estão centradas na aquisição do código escrito, incluindo os aspetos gráficos, grafo-fonológicos e ortográficos (Azevedo & Ribeiro, 2012). Dentro das de composição, só nos debruçamos sobre as que tratam de estratégias, excluindo as dedicadas à aprendizagem das componentes convencional e linguística.

Não incidimos nas AE de textualização, dada a dificuldade de, a este nível de formulação, perceber quando se refere o produto ou o processo.

Considerámos para estudo algumas AE que têm como objetivo fundamental a familiarização com as TIC, mas que ainda assim contemplam estratégias de escrita (e.g., “Utilizar com critério as TIC na produção, revisão, e edição do texto”).

Tomámos, também, algumas decisões sobre as seguintes situações: 1) no planeamento, considerámos estabelecimento de objetivos, quando há referência à finalidade da escrita (e.g., “escrever textos de opinião”), organização, quando se apela a formas de organizar o texto (e.g., “escrever textos em que se defenda uma posição com argumentos e conclusão”), e estabelecimento de objetivos mais organização, quando os dois aspetos anteriores são evocados (e.g., “escrever textos de caráter narrativo, integrando o diálogo e a descrição”); 2) na revisão, foram classificadas de avaliação mais alteração, quando se fala em revisão e alteração (e.g., “utilizar diversas estratégias e ferramentas informáticas, na produção, revisão, aperfeiçoamento e edição do texto”), de revisão – misto, quando se fala apenas em revisão (e.g., “proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo”), pois pode inferir-se que rever implica vários subprocessos.

Não se consideraram as AE dedicadas ao respeito pelas fontes e pelas normas de citação, por nos parecerem pertencer a um domínio de natureza ética.

Respeitando os critérios acabados de definir, a análise das AE e respetivas classificações foram efetuadas por dois avaliadores, de modo independente. Os pontos de discórdia foram resolvidos através da discussão com um terceiro avaliador.

Resultados

Para facilitar a exposição, apresentamos os resultados por ciclos.

1.º ciclo

Relativamente ao número de vezes que as estratégias aparecem nas AE, a análise destas últimas da disciplina de Português do 1.º ciclo do Ensino Básico revela-nos a sua presença, logo no 1.º ano. Como se pode ver na Tabela 1, a percentagem de AE dedicadas à aprendizagem de estratégias vai aumentando do 1.º para o 4.º ano. Enquanto que no 1.º ano, das seis AE, há apenas uma relativa às estratégias, no 4.º ano, das seis AE, quatro são-lhe dedicadas.

Tabela 1: Lugar das Estratégias de Escrita nas Aprendizagens Essenciais (AE) na Disciplina de Português do 1.º ciclo

Ano	A E n	Estratégias							T ^d	% ^e		
		Planeamento			Misto P. ^a	Revisão					Misto R. ^b	Misto P.+R. ^c
		Cria. Ideias	Obj.	Org.		Comp	Ava	Alt.				
1	6	---	---	---	---	---	---	---	1	1	16.7	
2	8	---	1	---	---	---	---	1(R) ^f	---	2	25	
3	7	---	2	---	1 (C+O rg) ^g	---	---	---	1 (A+A) ⁱ	---	4	57.1
4	6	---	---	1	1 (O+O) ^h	---	---	---	1(A+A) ⁱ	1	4	66.7
T ^j	27	0	3	1	2	0	0	0	3	2	11	40.7
% ^l	---	0	27.3	9.1	18.2	0	0	0	27.3	18.2		

a) AE em que se enunciam duas ou mais estratégias de planeamento; b) AE em que se enunciam duas ou mais estratégias de revisão; c) AE em que se enunciam estratégias de planeamento e de revisão d) Total de estratégias no conjunto das AE; e) Percentagem das estratégias no conjunto das AE; f) Refere-se “revisão”, podendo englobar as suas diferentes fases; g) Criação de ideias e organização; h) Estabelecimento de objetivos e organização i) Avaliação e alteração; j) Total de Aprendizagens Essenciais; l) percentagem de cada estratégia em relação ao conjunto de estratégias usadas.

Fonte: autores

Quanto às estratégias contempladas, a maioria concentra-se no planeamento, sobretudo no estabelecimento de objetivos, que aparece logo no 2.º ano. As estratégias de revisão, em menor número, são trabalhadas em conjunto (com o planeamento, ou referindo-se à revisão no geral e à avaliação com a alteração), não havendo, em nenhum dos anos, qualquer AE dedicada especificamente a um dos seus subprocessos (comparação, avaliação, alteração). A única estratégia do 1.º ano combina o planeamento e a revisão (ver exemplos na Tabela 2). De realçar, ainda, que a comparação do que se escreve com os objetivos não é sequer mencionada no 1.º ciclo.

Tabela 2: Tipo de Estratégias que Aparecem nas AE do 1.º Ciclo – Exemplos

Estratégias	AE – exemplos	Ano
Estabelecimento de objetivos	Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar)	2
Organização	Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica	4
Misto – Revisão	Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista	
Misto - Planeamento e revisão	Planificar, redigir e rever textos curtos com a orientação do professor	1
Misto - Avaliação e Alteração	Avaliar os próprios textos com conseqüente aperfeiçoamento	3
Misto – Criação de ideias e organização	Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão	3
Misto – Esta. Objetivos e Organização	Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto	4

Fonte: autores

2.º Ciclo

Embora o número de estratégias seja o mesmo nos dois anos do 2.º ciclo, em termos percentuais há um aumento do 5.º para o 6.º ano, sendo neste último todas as AE dedicadas aos processos da escrita (Tabela 3). Também em relação ao 1.º ciclo, há um maior número de AE que incidem na aprendizagem de estratégias de composição, representando agora 92.3% do total, em vez dos 40.7% do ciclo anterior.

Tabela 3: Lugar das Estratégias de Escrita nas Aprendizagens Essenciais (AE) na Disciplina de Português do 2.º ciclo

Ano	AE n	Estratégias										T ^d	% ^e
		Planeamento Cria. Ideias	Obj.	Org.	Misto-P ^a	Revisão Comp.	Ava.	Alt.	Misto-R ^b	Misto P+R ^c			
5	7	---	---	1	1 (Cl+Org) ^f 3(O+O) ^g	---	---	1	---	---	---	6	86
6	6	---	2	---	2(O+O)	---	---	---	1(R) ^h	1	1	6	100
T ⁱ	13	0	2	1	6	0	0	1	1	1	1	12	92.3
% ^j	---	0	16.7	8.3	50	0	0	8.3	8.3	8.3	8.3		

AE em que se enunciam duas ou mais estratégias de planeamento; b) AE em que se enunciam duas ou mais estratégias de revisão; c) AE em que se enunciam as estratégias de planeamento e de revisão; d) Total de estratégias no conjunto das AE; e) Percentagem das estratégias no conjunto das AE; f) Criação de ideias e organização; g) Estabelecimento de objetivos e organização; h) Refere-se “revisão”, podendo englobar as suas diferentes fases; i) Total de Aprendizagens Essenciais; j) percentagem de cada estratégia em relação ao conjunto de estratégias usadas.

Fonte: autores

Quanto ao tipo de estratégias que são visadas neste ciclo, à semelhança do 1.º, as de planeamento continuam a ocupar o primeiro lugar, com um número muito superior às de revisão que estão pouco representadas no 2.º ciclo. Com exceção de uma estratégia de alteração, em continuidade com o 1.º ciclo, a revisão é tratada no seu todo (revisão) ou em conjunto com o planeamento, não havendo lugar para a comparação do que se escreveu com os objetivos traçados. A criação de ideias também permanece associada à organização. Na Tabela 4 podemos ver alguns exemplos.

Tabela 4: Tipo de Estratégias que Aparecem nas AE do 2.º Ciclo – Exemplos

Estratégias	AE – exemplos	Ano
Estabelecimento de objetivos	Redigir textos de âmbito escolar, como a exposição e o resumo	6
Organização	Escrever textos em que se defenda uma posição com argumentos e conclusão coerentes, individualmente ou após discussão de diferentes pontos de vista	5
Alteração	Aperfeiçoar o texto depois de redigido	5
Misto - Criação de ideias e organização	Planificar a escrita por meio de registo de ideias e da sua hierarquização	5
Misto – estabelecimento de objetivos e organização	Escrever textos de carácter narrativo, integrando o diálogo e a descrição	6
Misto – Planeamento e revisão	Utilizar sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos	6
Misto – Revisão	Utilizar processadores de texto e recursos da Web para a escrita, revisão e partilha de textos	6

Fonte: autores

3.º Ciclo

No 3.º ciclo mantém-se a tendência de subida dos primeiros para os últimos anos, neste caso do 7.º para o 9.º ano (ver Tabela 5). No entanto, o aumento do 1.º para o 2.º ciclo não se verifica do 2.º para o 3.º, havendo mesmo, neste último caso, um decréscimo na percentagem das estratégias presentes nas AE. O máximo, atingido no 9.º ano (75%), fica aquém dos valores encontrados no 2.º ciclo (86% e 100%, nos 5.º e 6.º anos, respetivamente). O número e a percentagem de estratégias de escrita do 7.º ano do 3.º ciclo são iguais aos encontrados no 3.º ano do 1.º ciclo, embora nos 8.º e 9.º anos tenham aumentado e superado os do 1.º ciclo.

Tabela 5: Lugar das Estratégias de Escrita nas Aprendizagens Essenciais (AE) na Disciplina de Português do 3.º ciclo

A E	Estratégias								T ^c	% ^d	
	Planeamento			Misto-P ^a	Revisão		Misto-R ^b				
n. e	Cria. Ideias	Obj.	Org.	Co m	Ava .	Alt.					
7	7	---	1	1	1(O+O) ^e	---	1	---	---	4	57.1
8	7	---	1	1	1(O+O)	---	---	1	1 (R) ^f	5	71.4
9	8	---	3		1(O+O)	---	---	---	2 (R+A) ^g	6	75
T ^h	22	0	5	2	3	0	1	1	3	15	68.2
% ⁱ	---	---	33.3	13.3	20	0	6.7	6.7	20		

a) AE em que se enunciam duas ou mais estratégias de planeamento; b) AE em que se enunciam duas ou mais estratégias de revisão; c) Total de estratégias no conjunto das AE; d) Percentagem das estratégias no conjunto das AE; e) Estabelecimento de objetivos e organização; f) Refere-se “revisão”, podendo englobar as suas diferentes fases; g) Revisão e alteração h) Total de Aprendizagens Essenciais; i) percentagem de cada estratégia em relação ao conjunto de estratégias usadas.

Fonte: autores

Relativamente ao tipo de estratégias, as de planeamento continuam a ser preponderantes em relação às de revisão, ocupando o estabelecimento de objetivos o primeiro lugar e aparecendo em todos os anos do 3.º ciclo, quer isoladamente, quer em conjunto com a organização de ideias (Tabela 6). A criação de ideias nunca aparece. A comparação do que se escreveu com os objetivos definidos, à semelhança dos ciclos anteriores, não é objeto de atenção no currículo.

Tabela 6. Tipo de Estratégias que Aparecem nas AE do 3.º Ciclo – Exemplos

Estratégias	AE – exemplos	Ano
Estabelecimento de objetivos	Elaborar textos que cumpram objetivos explícitos quanto ao destinatário e à finalidade (informativa ou argumentativa) no âmbito de géneros como: resumo, exposição, opinião, comentário, biografia e resposta a questões de leitura	7
Organização	Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto	7
Avaliação	Avaliar a correção do texto escrito individualmente e com discussão de diversos pontos de vista	7
Alteração	Reformular textos tendo em conta a adequação ao contexto e correção linguística	8
Misto – Estabelecimento de objetivos e organização	Planificar a escrita de textos com finalidades informativas, assegurando a distribuição da informação por parágrafos, continuidade de sentido, progressão temática, coerência e coesão	8
Misto – Revisão	Utilizar com critério as tecnologias de informação na produção, na revisão e na edição de textos	8
Misto – Revisão e alteração	Utilizar diversas estratégias e ferramentas informáticas na produção, revisão, aperfeiçoamento e edição de texto	9

Fonte: autores

Discussão dos Resultados

Dos resultados alcançados, podemos destacar, em primeiro lugar, que o atual currículo, através das Aprendizagens Essenciais, consagra um lugar importante às estratégias da composição textual. Elas são contempladas desde o 1.º ano de escolaridade, representando, a partir do 3.º ano do 1.º ciclo, percentagens bem significativas, sempre superiores a 50%, chegando mesmo aos 100%, no 6.º ano de escolaridade. O atual currículo parece assim respeitar as recomendações que nos últimos anos têm sido dadas para o ensino e aprendizagem da escrita de textos (Fidalgo & Torrance, 2017).

Em segundo lugar, quanto à forma como as estratégias se distribuem no Ensino Básico, verifica-se que o seu número vai aumentando ao longo dos dois primeiros ciclos, sendo reduzido nos 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo, dominados pela aquisição dos mecanismos grafo-fonológicos e ortográficos, o que se justifica dada a relevância destes últimos na aprendizagem da escrita (Morais, 1997). A tendência de aumento é quebrada do 2.º para o 3.º ciclo, muito devido ao facto de o 2.º ciclo ser quase em exclusivo dedicado a estratégias, havendo apenas uma AE no 5.º ano e nenhuma no 6.º relativas a outros componentes da escrita. Este dado parece não estar de acordo com aquilo que seria a progressão expectável, isto é, um percurso inicialmente focado nos mecanismos básicos da escrita e nos seus aspetos convencionais e linguísticos, mas que, em simultâneo, introduziria os componentes cognitivos e metacognitivos da composição para os trabalhar de modo cada vez mais acentuado (Graham & Harris, 2018). Se isto acontece em parte até ao 2.º ciclo, quebra-se na passagem para o 3.º ciclo.

Em terceiro lugar e em estreita articulação com o ponto anterior, a sequenciação encontrada nas AE parece não respeitar a evolução dos processos de escrita que se faz da textualização (incluindo os mecanismos básicos e os aspetos convencionais e linguísticos), para o planeamento e, só depois, para a revisão (Niedo & Berninger, 2016). A revisão, embora sempre em menor número, é trabalhada, desde o início, em conjunto ou em paralelo com o planeamento, não havendo uma hierarquização desejável, de acordo com as recomendações feitas nesta área.

Em quarto lugar, há a referir o facto de os diferentes tipos de estratégias não serem igualmente visados, sendo, em todos os ciclos, as de planeamento objeto de uma maior atenção do que as de revisão. Dentro de cada um destes grupos, a preferência vai para o estabelecimento de objetivos, seguido da organização, no planeamento, e para a avaliação e a alteração, de modo muito semelhante, na revisão. A criação de ideias (planeamento) só aparece uma vez no 1.º ciclo, uma vez no 2.º e nenhuma no 3.º, não havendo qualquer ocorrência da comparação com os objetivos (revisão). Esta ausência de igualdade de tratamento dos processos e subprocessos de

composição parece não responder à necessidade revelada pela investigação feita nesta área que indica que todos eles deverem ser considerados numa pedagogia da escrita (Graham et al., 2919).

Por último, verificamos que há uma oscilação entre agregar dois ou mais componentes e subcomponentes ou apresentá-las de modo individual, numa mesma AE. Na primeira vez que há referência a uma estratégia, logo no 1.º ano, junta-se o planeamento à revisão. A partir desse ano, em todo o 1.º ciclo e também no 2.º, o número de AE com mais do que uma componente/subcomponente é superior às que as incluem de modo autónomo. No 3.º ciclo, esse número inverte-se, embora a diferença não seja muito grande. De realçar que os subprocessos da revisão são sempre (criação de ideias), ou na maioria das vezes (avaliação e alteração), trabalhados em conjunto, merecendo o estabelecimento de objetivos e a organização (ambas do planeamento) um lugar diferenciado nas AE, aparecendo de modo autónomo em todos os ciclos. Mais uma vez, somos confrontados com a não conformidade com o que tem sido evidenciado pela investigação e que aponta para a importância de se enfrentar a complexidade da escrita através de uma instrução visando cada um dos seus subcomponentes de modo particular e específico (Graham & Harris, 2018; Harris et al., 2008; Harris et al., 2013).

Considerações Finais

Uma análise das Aprendizagens Essenciais no domínio da escrita da disciplina de Português revela uma forte presença das estratégias de composição de textos, parecendo respeitar as tendências atuais. Efetivamente, a investigação tem demonstrado de modo muito consistente as vantagens de uma pedagogia que incida nos processos da escrita (Graham & Harris, 2018). No entanto, esta análise também revelou que a forma como as estratégias de composição são contempladas pode não ser a mais coerente com essa mesma investigação. Na verdade, não há uma progressão constante no seu aparecimento, a forma como aparecem não segue a sequência do trajeto típico da composição que vai do planeamento à revisão, algumas estão pouco representadas, e muitas delas são trabalhadas sobretudo em conjunto com outras, sem terem um tratamento específico (Harris et al., 2013; Niedo & Berninger, 2016).

Conscientes da importância da escrita na vida dos/as alunos/as e sabendo que uma pedagogia nesta área deve ter em consideração a sua complexidade, nomeadamente aquela que lhe é conferida pela intervenção dos múltiplos processos que nela atuam, pelo presente trabalho percebemos que o atual currículo do Ensino Básico contempla estes processos. A questão que fica em aberto é a de saber se as limitações encontradas neste estudo e que decorrem da forma como esses processos e subprocessos são enunciados podem ser ultrapassadas por outros aspetos do

currículo e, sobretudo, pela prática pedagógica. Este trabalho deve, assim, ser continuado, através de investigações que procurem saber como é que as AE se articulam com as Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil do Aluno, incluídas no mesmo documento curricular, e como tudo isto é percebido e seguido pelos professores. Os resultados agora obtidos em conjunto com o que futuramente vier a ser apurado poderão dar um importante contributo para delinear ações pedagógicas promotoras das competências de escrita textual, tão necessárias ao desenvolvimento dos/as alunos/as.

Referências

- Azevedo, H., & Ribeiro, I. (2012). Descrição e avaliação dos efeitos do programa “ler e escrever para aprender”. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1), 205-230.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. ME. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, J. B. (2001). O ensino da escrita. In F. Sequeira, J. B. Carvalho, & A. Gomes (Orgs.), *Ensinar a escrever: Teoria e prática. Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (pp. 73-92). Instituto de Educação e Psicologia.
- Festas, I., Oliveira, A., Rebelo, J. A., Damião, H., Harris, K., Graham, S. (2015). Professional development in Self-Regulated Strategy Development: Effects on the writing performance of eighth grade Portuguese students. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 17-27. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.05.004.
- Fidalgo, R., & Torrance, M. (2017). Developing writing skills through Cognitive Self-Regulation Instruction. In R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Eds.), *Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 89–118). Brill.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Lawrence Erlbaum.
- Gabinete de Avaliação Educacional (2013). *Provas finais e exames nacionais – Ensino básico e secundário*. Ministério da Educação.
- Graham, S., & Harris, K. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analysis. In R. Fidalgo, K. Harris, & M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing: theoretical and empirical grounded principles* (pp. 13-37). Brill Editions.
- Graham, S., MacArthur, C. A., & Hebert, M. (Eds.) (2019). *Best practices in writing instruction*. Guilford Press
- Harris, K., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Harris, K., Graham, S., Friedlander, B., & Laud, L. (2013). Bring powerful writing strategies into your classroom! Why and how. *The Reading Teacher*, 66, 538 - 542. doi:10.1002/TRTR.1156
- Kellogg, R. (1994). *The psychology of writing*. Oxford University Press.

- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1-26.
- Kim, Y-S, Yang, D. Reys, M., & Connor, C. (2021). Writing instruction improves students' writing skills differentially depending on focal instruction and children: A meta-analysis for primary grade students. *Educational Research Review, 34*. Available online 21 September 2021 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100408>
- Klein, P. D., Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research, 7*(3), 311- 350. doi:10.17239/jowr-2016.07.3.01
- Larsen, (1987). *Assessing the writing abilities and instructional needs of students*. Austin: Pro-Ed.
- Limpo, T., & Alves, R. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition, *Contemporary Educational Psychology 38*, 328–341. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.004>
- Macedo, F., & Pereira, T. (2020). Dinâmicas de uma escola flexível. *Psicologia, Educação e Cultura, 24*(2), 102-115.
- Malpique A., & Veiga Simão, M. (2019). 'Does It Work?' Adapting Self-Regulated Strategy Instruction and Visual Mnemonics to Teach Argumentative Writing. *Journal of Writing Research, 527-567*. <https://doi.org/10.17239/jowr-2019.10.03.05>
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Cosmos.
- National Center for Education Statistics (2012). *The nation's report card: Writing 2011*. Washington, D.C.: Institute of Educational Sciences, U.S. Department of Education.
- Niedo, J., & Berninger, V. W. (2016). Strategies typically developing writers use for translating thought into the next sentence and evolving text: Implications for assessment and instruction. *Open Journal of Modern Linguistics, 6*, 276-292. [.http://dx.doi.org/10.4236/ojml.2016.64029](http://dx.doi.org/10.4236/ojml.2016.64029)
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita. Guião de implementação do Programa de Português*. ME. Direção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Pinto, A. (1998). Aprender a aprender o quê?: conteúdos e estratégias. *Psicologia, Educação e Cultura, 2*(1), 37-53
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In W. Wittrock (Ed.), *Handbook on research on teaching* (pp. 778-803). MacMillan.

TEXTUAL WRITING STRATEGIES WITHIN ESSENTIALS LEARNING OF BASIC EDUCATION

Abstract

Given the importance of the strategies in textual writing, this study examined how they are included in the curriculum of Basic Education, in the Essential Learning of the subject of Portuguese. Through the analysis of this document, it was found that they occupy a significant place in the three cycles of schooling. However, the way in which these strategies are represented and sequenced does not always comply with principles established by research. Some deserve little or no attention, others are not individualized, and there seems to be no principle governing their distribution over the different years. Future studies are pointed out to deepen whether these limitations are addressed with other issues of the curriculum and pedagogical practice.

Keywords: Textual writing; Strategies; Essentials Learning; Writing Pedagogy

O PAPEL PREDITOR DAS ATITUDES E USO DO TINDER PARA O COMPORTAMENTO SEXUAL DE RISCO

Thais Emanuele Galindo Pessoa¹¹

Tamyres Tomaz Paiva¹²

Luiza Armanda Pinto dos Santos¹³

Carlos Eduardo Pimentel¹⁴

Resumo

Estamos na era virtual, as relações amorosas estão perpassadas pelo contexto digital, portanto, o estudo objetivou analisar como as atitudes frente ao Tinder e o uso do Tinder predizem o comportamento sexual de risco (CSR). Participaram 262 pessoas (M = 24,27; DP = 5,37). Os resultados das correlações entre Comportamento e Uso, Comportamento e Atitudes, ainda a relação entre Uso e Atitudes frente ao Tinder foram positivas e significativas. As regressões indicaram que maior Uso de Tinder e Atitudes mais favoráveis a plataforma predizem o Comportamento Sexual de Risco. Portanto, a pesquisa exploratória demonstra indicativos do caráter preditivo de Atitudes favoráveis e Uso frequente do Tinder em realizar Comportamentos Sexuais de Risco.

Palavras-chave: Comportamento Sexual de Risco; Atitudes; Uso; Tinder.

¹¹ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil

¹² Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil

¹³ Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil

¹⁴ Prof.Dr. do departamento Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Endereço para correspondência: Thais Emanuele Galdino Pessoa, Derlópidas Gomes Neves n.17, ap 401-Bancários, João pessoa-PB. E-mail: thaisgaldino@live.com

Introdução

De fato, estamos passando por uma era virtual em que as relações sociais estão sendo atravessadas por redes sociais presentes no ciberespaço. As interações sociais, por intermédio da rede podem ocorrer por diversas finalidades: relações de amizade, comerciais, familiares ou ainda com finalidades amorosas e sexuais (Anzani, Di Sarno, & Prunas, 2018; Ferreira, 2011). Entre os primeiros sites de relacionamento populares está o *MSN*, que fundado em 1994 pela *Microsoft Corporation*, possui a finalidade principal de conversas entre os usuários *online*, por meio de computadores conectados à internet (Barros & Neto, 2010). Posteriormente outras redes sociais passaram a tomar popularidade, com o acréscimo de outras funcionalidades de uso, como o *Orkut* criado em 2004 pelo grupo Google, que permitia a formação de comunidades virtuais, possibilitando fomentar espaços de diálogo e discussões a cerca de uma temática (Barbosa, 2009).

A partir do surgimento dos *smartphones*, desmarca-se uma era dos “computadores de bolso” com processamento, funcionalidades e aplicações semelhantes ou superiores as máquinas convencionais (Coutinho, 2014). Dessa forma, permitiu a ampliação no surgimento dessas redes sociais e ainda sua massificação para o uso na sociedade, por propiciarem uma interação online efetiva para conexões sociais (Brym & Lenton, 2001).

Entre essas redes sociais da atualidade encontra-se o *Tinder*, um aplicativo que permite a interação social a partir de seletivas possibilidades como orientação sexual, idade e geolocalização (Yeo & Fung, 2017). Esse aplicativo de encontro é o mais popular utilizado para a busca de parceiros/as, com mais de 55 bilhões de *Matches* — correspondência entre curtidas de perfil de usuários — (*Tinder*, 2021), apesar da crescente popularidade de aplicativos concorrentes com finalidade e design semelhante como o *Happn* (Happn, 2020).

Apesar de o aplicativo trazer a proposta inicial de “paquera”, estudos apontam para diversas motivações de uso para além de relacionamentos amorosos ou sexo casual, como também busca de amizades, entreterimento ou ainda para “estimular o ego” (Timmermans & Caluwé, 2017; Van De Wiele & Tong, 2014). Dessa forma, fornece uma nova possibilidade de estabelecer relacionamentos interpessoais e online (March, Grieve, Marrington e Jonason 2017).

Contudo, essa ideia dos aplicativos já é datada de meados dos anos 60, com o primeiro site de namoro, o *Operation Match*, que se apresenta como modelo para os *apps* atuais. A partir dessa invenção, aprimoraram os recursos para atender essa demanda cada vez mais crescente de relacionamento online (Anzani, Di Sarno, Prunas, 2018).

Portanto, é imprescindível para a psicologia da mídia discutir e refletir acerca dessa nova forma de socialização da atualidade e como essa realidade propicia uma mudança cultural na forma

como os indivíduos se relacionam amorosa e socialmente (Anzani et al., 2018; Hahn et al., 2018). Diversos estudos já propunham discutir fenômenos sociais a partir da vivência nas redes sociais mais pioneiras. A exemplo do estudo sobre anorexia, bulimia e relações familiares a partir comunidades virtuais pro-ana/pro-mia no *Orkut* (Gonçalves, 2009). Ou ainda, acerca da construção identitária de mulheres negras em uma comunidade negra da plataforma (Melo, & Lopes, 2013).

A cerca dos “aplicativos de pegação”, estudos buscam compreender as consequências dessa nova vivência da sociedade, como uso problemático de aplicativos de namoro (Orosz, Tóth-Király, Bothe, & Melher, 2016) e comportamentos sexuais de risco (Merrill & Liang, 2019). Ainda, a partir da compreensão para minorias sociais, como o público homoafetivo, em situação de vulnerabilidade frente a esses aplicativos (Rocha, & Coelho, 2018; Rosa, F. M. (2017).

Comportamento de risco é definido como qualquer atividade que comprometa a saúde mental e / ou física de um indivíduo (Feijó & Oliveira, 2001). Entre a população mais jovem, diversos estudos apontam que essa está mais suscetível ao comportamento sexual de risco (Jin, et al 2021; Sales et al 2016), sendo essa, grande parte do público alvo desses aplicativos de encontro. Por tanto, faz-se imprescindível compreender essa relação, visto que estudos mostram as consequências psicossociais relacionadas a esse comportamento, como o uso abusivo de álcool e drogas (Calsyn, et al., 2010; Leigh, 1990; Castilla, Barrio, Belza & de la Fuente, 1999). De modo a compreender os fatores de risco associados e os comportamentos mais frequentes, um estudo com uma população de 22 mil homens dinamarqueses relatou que sujeito com mais de 8 parceiras ao longo da vida ou com 2, ou mais parceiras sexuais recentes eram mais propensos a ter outros comportamentos de risco, assim como os que fazem sexo pago. Sendo os fatores de risco associados o início sexual precoce, tabagismo atual e consumo excessivo de álcool regularmente (Buttmann, Nielsen, Munk, Liaw, & Kjaer, 2011).

O comportamento sexual de risco é compreendido como um conjunto de comportamentos, podendo ser concomitantes ou não, que põem as pessoas envolvidas em situações vulneráveis a ISTs (infecções sexualmente transmissíveis) (Oliveira & Silva, 2020), experiências traumáticas psicologicamente (Garcia & Ramos, 2018), ainda de gravidez não planejada (Coll et al., 2019) ou aborto (Hoggart & Phillips, 2011). Difere da relação sexual segura, principalmente pelo não uso de preservativos (Cruzeiro et al 2010), mas também possuir múltiplos parceiros, consumir trabalho sexual, ter relações sexuais casuais, entre outros (Mattson et al, 2010). A partir de um estudo de metanálise foi discutido acerca do traço de impulsividade como um fator de preditor para esse comportamento (Dir., Coskunpinar, & Cyders, 2014), o que permite compreender a baixa autopercepção de comportamento sexual de risco, por consequências seus malefícios, em uma população adulta (Görgen, 2019).

Portanto, o presente trabalho teve como objetivo analisar a relação e predição das atitudes frente ao *Tinder* (AT), o uso do *Tinder* (UT) no comportamento sexual de risco (CSR). Compreende-se que as atitudes se referem à avaliação individual de uma pessoa ou objeto atitudinal (Fleck, 2015).

Porém, é importante compreender que a psicologia social possui em sua trajetória o estudo das atitudes (Rodrigues, Assmar & Jablonsky, 2014). As Atitudes devem ser entendidas como sentimentos de caráter positivo ou negativo em relação a pessoas, objetos, e ademais, por meio do contato direto, esses sentimentos podem se constituir por meio de princípios básicos de aprendizagem, como reforçamento e modelagem, de forma inconsciente ou em função da personalidade dos indivíduos, entre outras (Torres e Neiva, 2011). Uma definição que pode ser utilizada para esse construto psicológico é de uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de caráter afetivo pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a esse objeto (Fernandes, 2011). Porém, para a compreensão das Atitudes, na perspectiva psicométrica, se faz necessário que essa seja mensurada. (Krosnick et al., 2005). Dessa forma, é possível compreender a importância do estudo da atitude frente ao uso do *Tinder*, isso porque predispõe a um comportamento diante dessa rede social, portanto, devido à utilização global desse *app* e suas associações com consequências a saúde dos usuários. Sendo assim, é de grande importância compreender a relação entre essa realidade social e comportamento sexual de risco.

Dessa forma, atitudes devem ser compreendidas como um constructo psicológico referente como os indivíduos sentem, pensam e reagem frente a um objeto, influenciando assim o comportamento e as perspectivas de mundo das pessoas (Neiva & Torres, 2011). Baseado nesse modelo proposto por Ajzen & Fishbein (1970) as atitudes antecedem o comportamento, logo, hipotetizamos que as atitudes preveriam o comportamento sexual de risco. Além desse construto o uso do *Tinder* é uma ferramenta que pode auxiliar nos encontros casuais. Logo, hipotetizamos que a frequência com que se usa o *Tinder* pode também ser um preditor do comportamento sexual de risco.

METODOLOGIA

1. Método Correlacional e transversal

Tem como base o método quantitativo devido ao seu caráter de quantificação, durante todo o processo de coleta de dados e análise por meio de procedimentos estatísticos. A categoria de pesquisa utilizada é o correlacional transversal, que se refere ao estudo de variáveis que estão

relacionadas (correlacionadas), permitindo assim fazer previsões, porém não permite determinar a causa da relação.

2. Participantes

Participaram 262 estudantes universitários com idades entre 18 e 57 anos ($M = 24,27$; $DP = 5,37$). A maioria é de instituição pública (72,9%), cursam psicologia (28%) e são residentes do Estado da Paraíba (78,3%). A maioria são do sexo feminino (70,6%), autodeclarados solteiros(as) (85,2%), de classe média (55,7%) e pouco religiosos (29,4%).

3. Instrumentos

Escala de Atitudes frente ao Tinder: adaptada e validada por Tavares et al. (2021). Os itens são pares de adjetivos (e.g., negativo/positivo, desagradável/agradável, ruim/bom e indesejável/desejável), e avaliada em uma escala tipo diferencial semântico de nove pontos. Sendo assim, os pontos desta medida foi de 1 discordo fortemente a 9 concordo fortemente de modo que a maior pontuação indica atitude favorável ao uso do *Tinder*.

Escala de Comportamento Sexual de Risco (ECSR): Foi criada e validada por Mattson et al. (2010) visa descrever o comportamento sexual de risco ou a propensão ao risco sexual, entre os seus critérios, está a presença do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), o que permite que sejam observadas correlações entre a Infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e o comportamento sexual de risco. Essa escala contém 18 itens, sendo 16 itens dicotômicos (e.g. teve relação sexual desprotegida com um profissional do sexo?; teve relação sexual desprotegida com mais de um (a) parceiro (a) casual?) e 2 são itens politômicos (e.g. número total de parceiros sexuais sem proteção?; número total de parceiros sexuais?). Essa medida avaliou os itens de forma dicotômica a partir de uma escala que vai de 0 (sim) a 1 (não). E avaliou de forma politômica os itens referentes a quantos parceiros sexuais o participante teve, variando de 0 a +3.

A frequência do uso do *Tinder* foi avaliada por meio de perguntas (e.g. Você utiliza o aplicativo de paquera *Tinder*?; No último mês você utilizou o aplicativo de paquera *Tinder*?) do tipo diferencial semântico de nove pontos. Sendo assim, os pontos desta medida foi de 1 discordo fortemente a 9 concordo fortemente de modo que a maior pontuação indica maior frequência de uso ao uso do *Tinder*.

Ainda um questionário sociodemográfico para a caracterização da amostra, foi composto por itens como idade, escolaridade, região de origem, gênero, estado civil, classe econômica e religiosidade.

4. Procedimentos

Inicialmente o estudo foi submetido para apreciação do Comitê de Ética, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (informação suprimida). Após emitido um parecer favorável a este, foi organizado a montagem dos questionários, juntamente ao estudo teórico do tema de pesquisa, posteriormente a coleta de dados foi realizada virtualmente, utilizando um *google forms* compartilhado nas redes sociais (e.g., *Whatsapp, Facebook, Instagram*). As informações relevantes para o esclarecimento da pesquisa para os participantes foram incluídas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido digital, em acordo com a Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional em Saúde, o mesmo conteve também formas de contato com os pesquisadores para esclarecimento de possíveis dúvidas. Vale ressaltar que a pesquisa não apresentou riscos além do dia-a-dia, como cansaço, à medida que permitiu ampliar o conhecimento na Psicologia Social e Psicologia da Mídia no Brasil, favorecendo a internacionalização das produções decorrentes dos estudos realizados e intervenções relacionadas ao tema.

5. Análises de dados

Os dados foram analisados por meio do *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, versão 24). Inicialmente foram realizadas estatísticas descritivas para caracterização da amostra (frequência, médias e desvios padrão). Ainda foram realizadas as análises de correlação de Pearson bicaudal, de regressão múltipla e simples entre as variáveis das atitudes frente ao Tinder (AT), o uso do Tinder (UT) e o comportamento sexual de risco (CSR).

Resultados

Realizamos inicialmente, a análise descritiva das atitudes frente ao *Tinder* e a frequência do uso do *Tinder*. Apresentado na tabela 1.

Tabela 1. Análises descritivas do Uso e Atitudes frente ao *Tinder*

	USO DO <i>TINDER</i>	ATITUDES FRENTE AO <i>TINDER</i>
Válidos (n)	262	262
Ausentes	0	0
Média	2,32	4,37
Moda	1	1
Mediana	1	4,75
Desvio- padrão	2,21	2,17

Fonte: autores

Portanto, a média dos fatores com relação às atitudes frente ao uso do *Tinder* demonstrou que os participantes não são favoráveis em relação aos aplicativos, já que a média ficou abaixo do ponto médio da escala (>4,5). Em especial, a escala do comportamento sexual de risco, não pode se tirar a média, já que os itens representam variáveis *dummy*. E com relação à frequência com que se usa o *Tinder* a média de frequência foi de 2,32, ou seja, está abaixo do ponto médio da escala (>4,5).

1. Análise de Correlação

A princípio foi realizada a análise de correlação de Pearson bicaudal entre uso do *Tinder* e o comportamento sexual de risco ($r = 0,32$, $p < 0,01$) indicam correlação significativa. Assim como as atitudes frente ao *Tinder* e o comportamento sexual de risco ($r = 0,19$, $p < 0,01$), mas também as atitudes frente ao *Tinder* e o uso do *Tinder* ($r = 0,50$, $p < 0,01$) se apresentaram significativos, como observado na tabela 2.

Tabela 2. Correlação entre Uso, Atitudes e Comportamento Sexual de Risco

	USO DO <i>TINDER</i>	ATITUDES FRENTE AO <i>TINDER</i>	COMPORTAMENTO SEXUAL DE RISCO
Uso Correlação de Person			
Sig. (2 ex.)	1	,509**	,323**
N		,000	,000
	262	262	262
Atitudes Correlação de Person	,509**	1	,190**
Sig. (2 ex.)	,000		,002
N	262	262	262
CSR Correlação de Person	,323**	,190**	1
Sig. (2 ex.)	,000	,002	
N	262	262	262

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

Fonte: autores

2. Análise de Regressão

Em seguida, foi testado primeiramente a regressão múltipla, sendo o Comportamento Sexual de Risco caracterizado como variável dependente e as variáveis Atitudes frente ao *Tinder* e Uso do *Tinder* como predictoras. Tem-se como resultados da análise de regressão múltipla estatisticamente significativa ($F(2) = 15,19$, $p < 0,01$; R^2 ajustado = 0,09). Dessa forma o Comportamento Sexual de Risco é explicado pelo Uso do *Tinder* ($B = 0,02$; $p < 0,01$), porém as Atitudes frente ao *Tinder* ($B = 0,01$; $p < 0,60$), nessa equação apenas o uso do *Tinder* foi significativo. Esse resultado é justificado pelo alto nível de multicolinearidade ($VIF = 1,35$) entre as variáveis, como observado na tabela 3.

Tabela 3. Análise de regressão múltipla entre Uso, Atitudes e Comportamento Sexual de Risco

VI	R	R ²	F	SIG(f)	B	T	p
Constante	,324	,105	15,191	,000	,073	3,138	,002
Atitudes frente ao <i>Tinder</i>					,024	4,459	,000
Uso do <i>Tinder</i>					,003	0,520	,603

Nota: VD: Comportamento Sexual de Risco

Fonte: autores

Neste sentido foram realizadas regressões simples, método enter, como forma de explorar a predição das variáveis isoladas sob o comportamento sexual de risco. Com isso,

foi identificado que tanto o uso do *Tinder* ($B = 0,26$; $p < 0,01$), apresentado na tabela 4, assim como as atitudes frente ao *Tinder* ($B = 0,16$; $p < 0,01$), foram estatisticamente significativos, como indica a tabela 5.

Tabela 4. Análise de regressão simples entre Uso do *Tinder* e Comportamento Sexual de Risco

VI	R	R ²	F	SIG(f)	B	T	p
Constante	,323	,104	30,197	,000	,083	5,481	,000
Uso do <i>Tinder</i>					,026	5,481	,000

Nota: VD: Comportamento Sexual de Risco
Fonte: autores

Tabela 5. Análise de regressão simples entre Atitudes frente ao *Tinder* e Comportamento Sexual de Risco

VI	R	R ²	F	SIG(f)	B	T	p
Constante	,190	,036	9,791	,002	,075	3,093	,002
Atitudes frente ao <i>Tinder</i>					,016	3,129	,002

Nota: VD: Comportamento Sexual de Risco
Fonte: autores

Discussão

O objetivo do presente estudo buscou analisar a relação e predição dentre as atitudes frente ao *Tinder* (AT), o uso do *Tinder* (UT) no e o comportamento sexual de risco (CSR). As atitudes frente ao *Tinder* e o uso do *Tinder* foram correlacionadas com o comportamento sexual de risco. Isso é, quanto mais favoráveis as pessoas forem ao uso do *Tinder* mais elas também aumentarão a probabilidade de praticar comportamentos sexuais de risco. A mesma lógica também serve para o uso do *Tinder* quanto maior a frequência com que se usa o *Tinder* maior é a probabilidade de se praticar comportamentos sexuais de risco. Esse resultado corrobora com as associações encontradas por Gräf (2019) e Justino, Ramos, de Souza e Lobato (2020) em contexto brasileiro.

Fomos mais além da análise de correlação, empregamos a análise de regressão como forma, desta forma verificamos que as atitudes frente ao *Tinder* e o uso do *Tinder* foi capaz de prever o

comportamento sexual de risco. Isto é, quanto mais atitudes favoráveis se têm frente ao *Tinder* mais se aumenta a probabilidade de 0,16 a cada ponto da escala da de atitude, das pessoas praticarem comportamentos sexuais de risco. O mesmo vale para o uso do aplicativo *Tinder*, quanto mais se usa o *Tinder*, mais se aumenta a probabilidade de 0,26 a cada ponto favorável da escala de atitude para as pessoas praticarem o comportamento sexual de risco.

Um estudo semelhante constatou que os usuários do *Tinder* possuem mais risco, em comparação com a população geral. A sensibilidade ao risco sexual prediz a motivação para prática de sexo casual (Sevi, 2019). Ainda, em outro estudo de Sawyer, Smith e Benotsch (2018) apresentaram em seus resultados que os usuários dos aplicativos de namoro tiveram taxas mais altas de comportamentos sexuais de risco nos últimos 3 meses. Além disso, esses participantes também relataram que tinham duas vezes mais probabilidade de ter feito sexo desprotegido nos últimos 3 meses. Isso indica que nossos resultados também vão ao encontro desse estudo em que pessoas com atitudes favoráveis ao uso do *Tinder* também possuem maior probabilidade de praticarem comportamento sexual de risco. Nesse estudo, eles também encontraram que o uso de aplicativos de namoro também prever maior número de parceiros sexuais, isso porque os aplicativos facilitam a interação entre as pessoas. Portanto, esses achados estão congruentes com os resultados do presente estudo que abarcam o caráter preditivo do uso do *Tinder* para o comportamento sexual de risco.

Vale ressaltar a relevância do estudo, visto que propõe testar hipóteses e compreender a relação existente entre as variáveis, sendo o comportamento sexual de risco associado à exposição a infecções sexualmente transmissíveis, portanto de interesse de saúde pública. Visto que uma pesquisa de caráter longitudinal recente apresenta que reinfecção pelo vírus da hepatite C (HCV) foi alta e fortemente associada ao comportamento sexual de risco (Newsum et al, 2021), ou como apresenta uma revisão integrativa que afirma a o comportamento sexual de risco como fator de risco para HIV/AIDS (Silva et al, 2021).

Esse estudo apesar de ter cumprido com o objetivo não está isento de limitações. A primeira delas é que a amostra foi coletada de forma on-line, ou seja, por pessoas que usam a rede social, mas existem pessoas que acessam o aplicativo do *Tinder*, mas não possuem redes sociais. Outra limitação é que a amostra foi constituída majoritariamente por pessoas do sexo feminino, logo, não temos uma equivalência entre os sexos. Além disso, nosso estudo foi totalmente exploratório por não termos manipulado a variável independente e nem randomizado as condições, por isso, nosso estudo possui um caráter correlacional. Estudos futuros poderão testar de forma experimental a relação destas variáveis, equiparando os sexos dos participantes. Outros comportamentos também podem estar associados ao comportamento sexual de risco como por exemplo, o uso abusivo de

álcool e drogas (Calsyn, et al., 2010; Leigh, 1990; Castilla, Barrio, Beleza, & de la Fuente, 1999) que não foi adicionado em nosso estudo. Estudos futuros poderão incluir essa variável a fim de examinar possíveis relações.

Conclusões

Apesar dessas limitações, damos um passo além mostrando que as atitudes frente ao *Tinder* e o uso do aplicativo são capazes de predizer o comportamento sexual de risco. E isso pode ajudar a contribuir na psicologia da saúde, social e da mídia, pois, o fato das pessoas usarem esse meio de comunicação pode facilitar para que as pessoas tenham mais facilidade de contrair algum tipo de doença infectocontagiosa por meio do sexo casual. Ao compreender essa realidade, propicia discutir como essa nova realidade de relacionamentos, mediada por apps digitais, podem apresentar riscos aos sujeitos sendo necessário discutir possíveis intervenções frente a essa perspectiva, baseada na psicologia da mídia.

Referências

- Anzani, A., Di Sarno, M., & Prunas, A. (2018). Using smartphone apps to find sexualpartners: A review of the literature. *Sexologies*, 27(3), 61–65. <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2018.05.001>
- Barbosa, A. D. S. N. (2009). Orkut: o espaço que possibilita a Visibilidade e a Imortalidade. In *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 32. <http://www.intercom.org.br/premios/2009/alinebarbosa.pdf>
- Barros, C. C., & Neto, J. L. F. (2010). Adolescência e MSN: O Arranjo Tecnológico da Subjetividade. *Adolescence and MSN: The Technological Arrangement of Subjectivity. Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 5(1), 31-38. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-617542>
- Brym, R. J., & Lenton, R. L. (2001). Love online: A report on digital dating in Canada. *MSN*, 6 https://www.researchgate.net/profile/Robert-Brym/publication/237605184_Love_Online_A_Report_on_Digital_Dating_in_Canada/links/02e7e53205e8415d73000000/Love-Online-A-Report-on-Digital-Dating-in-Canada.pdf
- Buttmann, N., Nielsen, A., Munk, C., Liaw, K. L., & Kjaer, S. K. (2011). Sexual risk taking behaviour: prevalence and associated factors. A population-based study of 22 000 Danish men. *BMC Public Health*, 11(1), 1-9. <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-11-764>
- Calsyn, D. A., Cousins, S. J., Hatch-Maillette, M. A., Forcehimes, A., Mandler, R., Doyle, S. R., & Woody, G. (2010). Sex under the influence of drugs or alcohol: Common for men in substance abuse treatment and associated with high-risk sexual behavior. *The American journal on addictions*, 19(2), 119-127. <https://doi.org/10.1111/j.1521-0391.2009.00022.x>

- Castilla, J., Barrio, G., Belza, M. J., & de la Fuente, L. (1999). Drug and alcohol consumption and sexual risk behaviour among young adults: results from a national survey. *Drug and alcohol dependence*, 56(1), 47-53. [https://doi.org/10.1016/S0376-8716\(99\)00008-3](https://doi.org/10.1016/S0376-8716(99)00008-3)
- Coll, C., Ewerling, F., Hellwig, F., & Barros, A. (2019). Contraception in adolescence: The influence of parity and marital status on contraceptive use in 73 low-and middle-income countries. *Reproductive Health*, 16(1), 1–12. <https://reproductive-health-journal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12978-019-0686-9>
- Coutinho, G. L. (2014). A Era dos Smartphones: Um estudo Exploratório sobre o uso dos Smartphones no Brasil. [Monografia, Universidade de Brasília] https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9405/1/2014_GustavoLeuzingerCoutinho.pdf
- Dir, A. L., Coskunpinar, A., & Cyders, M. A. (2014). A meta-analytic review of the relationship between adolescent risky sexual behavior and impulsivity across gender, age, and race. *Clinical psychology review*, 34(7), 551-562. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.08.004>
- Feijó, R. B., & Oliveira, É. A. D. (2001). Comportamento de risco na adolescência. *Jornal de pediatria*. 77 (2), 125-134. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/54698>
- Fernandes, S. C. S. et al. (2011) Psicologia social: Perspectivas atuais e evidências empíricas São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. (pp. 13-23). Ferreira, G. C. (2011). Information social networks: one history and one case study. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 16(3), 208-231. <https://www.pearsonclinical.com.br/psicologia-social-perspectivas-atuais-e-evidencias-empiricas.html>
- Fleck, C. (2015). Attitude: history of concept. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 175–177. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.03146-9>
- Garcia, R., & Ramos, D. G. (2018). Os sinais traumáticos presentes nos comportamentos sexuais de risco de homens que fazem sexo com homens vivendo com HIV. *Boletim-Academia Paulista de Psicologia*, 38(95), 191-20 http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2018000200006
- Gräf, D. D. (2019). *Comportamento sexual de risco e fatores associados em universitário* [Dissertação, Universidade Federal de Pelotas]. <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5990>
- Gonçalves, K. C. A. (2009). Do virtual ao real: um estudo psicanalítico sobre anorexia, bulimia e as relações familiares. [Dissertação, Universidade Pontífice Católica de São Paulo]. <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/15840/1/Kelly%20Cristina%20Arrigatto%20Goncalves.pdf>
- Görgen, A. L. H. (2019). Comportamento sexual de risco e fatores associados em adultos e idosos da atenção primária da cidade de Passo Fundo. [Monografia, Universidade Federal da Fronteira do Sul]. <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4065>
- Happn (Happn, 2020). Happn. <https://www.happn.com/en/about/>
- Hahn, H. A., You, D. S., Sferra, M., Hubbard, M., Thamocharan, S., & Fields, S. A. (2018). Is it too soon to meet? Examining differences in geosocial networking app use and sexual risk behavior of emerging adults. *Sexuality and Culture*, 22(1), 1– 21. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12119-017-9449-3>
- Hoggart, L., & Phillips, J. (2011). Teenage pregnancies that end in abortion: What can They tell us about contraceptive risk-taking? *Journal of Family Planning and Reproductive Health Care*, 37(2), 97–102. <http://dx.doi.org/10.1136/jfprhc.2011.0057>

- Jin, Z., Cao, W., Wang, K., Meng, X., Shen, J., Guo, Y., ... & Tang, K. (2021). Mental health and risky sexual behaviors among Chinese college students: a large cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders*, 287, 293-300. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.03.067>
- Krosnick, J. A., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2005). The Measurement of Attitudes.
- Leigh, B. C. (1990). The relationship of substance use during sex to high-risk sexual behavior. *Journal of sex research*, 27(2), 199-213. <https://doi.org/10.1080/00224499009551552>
- Mattson, C.L., Campbell, D., Karabatsos, G., Agot, K., Ndinya-Achola, J.O., Moses, S., & Bailey, R.C. (2010). Scaling sexual behavior or "sexual risk propensity" among men at risk for HIV in Kisumu, Kenya. *AIDS & Behavior*, 14 (1), 162-172. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10461-008-9423-z>
- Merrill, R. A., & Liang, X. (2019). Associations between adolescent media use, mental health, and risky sexual behaviors. *Children and Youth Services Review*, 103, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.05.022>
- Neiva, E. R. & Torres, C. V. (2011). Psicologia social no Brasil: uma introdução. In C. V. Torres & E. R. Neiva (Eds.). (2011). *Psicologia social: principais temas e vertentes* (pp.31-57). São Paulo: *Artmed*
- Newsum, AM, Matser, A., Schinkel, J., van der Valk, M., Brinkman, K., van Eeden, A., ... & Prins, M. (2021). Incidência de reinfeção do HCV entre HSH HIV positivos e sua associação com comportamento sexual de risco: uma análise longitudinal. *Clinical Infectious Diseases*, 73 (3), 460-467.
- Orosz, G., Tóth-Király, I., Bothe, B., & Melher, D. (2016). Too many swipes for today: The development of the problematic Tinder use scale (PTUS). *Journal of Behavioral Addictions*, 5(3), 518–523. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.016>
- Rocha, D., & Coelho, M. I. (2018). Manda Nudes: Os "crushes" gays nos aplicativos fast foda de relacionamentos. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, 1(4). <https://doi.org/10.31560/2595-3206.2018.4.9185>
- Rosa, F. M. (2017). Não existe amor em App? Pistas sobre o processo de subjetivação entre homens por meio de aplicativos voltados ao público gay. [Dissertação na Faculdade de Ciências e Letras]. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150666>
- Rodrigues, A.; Assmar, M.L.; Jablonsky, B. (2014) *Psicologia Social*. Vozes.
- Sales, W. B., Caveião, C., Visentin, A., Mocelin, D., da Costa, P. M., & Simm, E. B. (2016). Comportamento sexual de risco e conhecimento sobre IST/SIDA em universitários da saúde. *Revista de enfermagem referência*, 4(10), 19-27. <http://dx.doi.org/10.12707/RIV16019>
- Sawyer, A. N., Smith, E. R., & Benotsch, E. G. (2018). Dating application use and sexual risk behavior among young adults. *Sexuality Research and Social Policy*, 15(2), 183-191. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13178-017-0297-6>
- Sevi, B. (2019). Brief report: Tinder users are risk takers and have low sexual disgust sensitivity. *Evolutionary Psychological Science*, 5(1), 104-108. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40806-018-0170-8>
- Silva, C. D. C. D., Silva, R. L. D., Sousa, A. R. D., Couto, K. K. C., Moreira, V. G., & Santos, W. N. D. (2021). Fatores de risco e estratégias preventivas para o HIV/AIDS em homens que fazem sexo com homens: Revisão Integrativa. *Revista de Divulgação Científica Sena Aires*, 10(3), 501-520. <http://revistafacesa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/view/765>

- Tavares, S.M.; Paiva, T.T.; Pimentel, C.E.; Pereira, C.R.; Santos, L.A.P. (2021). Conheci on-line, deu match. Escala de Atitudes Frente ao Tinder: Validade e precisão. Manuscrito submetido para publicação.
- Torres, C; Neiva, E. R. Psicologia social.(2011) *Artmed Editora*.
- Timmermans, E., & De Caluwé, E. (2017). Development and validation of the Tinder Motives Scale (TMS). *Computers in Human Behavior*, 70, 341-350. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.028>
- Tinder. (2021). Tinder; Tinder. <https://Tinder.com/pt/about-Tinder>
- Van De Wiele, C., & Tong, S. T. (2014, September). Breaking boundaries: The uses & gratifications of Grindr. In *Proceedings of the 2014 ACM international joint conference on pervasive and ubiquitous computing* (pp. 619-630). <https://doi.org/10.1145/2632048.2636070>
- Yeo, T. E. D., & Fung, T. H. (2018). "Mr Right Now": Temporality of relationship formation on gay mobile dating apps. *Mobile Media & Communication*, 6(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177%2F2050157917718601>

THE PREDICTOR ROLE OF ATITUDES AND USE OF TINDER FOR RISK SEXUAL BEHAVIOR

Abstract

We are in the virtual age, romantic relationships are permeated by the digital context, therefore, the present study aimed to analyze the prediction of attitudes towards Tinder (AT) and the use of Tinder (UT) for risky sexual (CSR). A total of 262 people participated (M = 24.27; SD = 5.37). Person two-tailed correlation results between CSR and UT ($r = 0.32$, $p < 0.01$) indicated significant correlation, as did CSR and AT ($r = 0.19$, $p < 0.01$) and also AT and UT ($r = 0.50$, $p < 0.01$). The regressions indicated that UT ($B = 0.3$; $p < 0.01$) and AT ($B = 0.2$; $p < 0.01$) predicted CSR. Thus, the results highlighted the first scientific evidences.

Keywords: Risky Sexual Behavior; Attitudes; Use; Tinder.

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE SALUD MENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS COLOMBIANOS DE PSICOLOGÍA

Francisca Daniele Nogueira Albuquerque¹⁵

Claudiana Pinheiro da Silva¹⁶

Yenny Salamanca Camargo¹⁷

Mateus Egilson da Silva Alves¹⁸

Resumo

Este estudio buscó identificar y analizar las representaciones sociales sobre la salud mental de 79 estudiantes de una universidad pública de Colombia, con edades entre 18 y 30 años, del tercer al décimo semestre en Psicología. Se utilizó el Test de Asociación de Palabras Libres para coleta de datos y para el análisis la técnica de redes semánticas. Identificó representaciones de los estresores sobre ser estudiante universitario, la perspectiva adoptada por el enfoque psicológico del curso y sus concepciones sobre la salud mental en el ámbito académico. Se concluye que las RS es de suma importancia para comprender las posibles implicaciones en la salud mental y la calidad de vida de los estudiantes universitarios de la institución y sus significados.

Palabras clave: Representaciones; Estudiante universitario; Salud mental; Colombia.

¹⁵ danielealbuquerque552@gmail.com

¹⁶ claudianapinheiro68@gmail.com

¹⁷ yenny.salamanca@uptc.edu.com

¹⁸ mateusegalves@gmail.com

Introducción

De acuerdo con Martínez y Palacios (2007), la salud mental se ha asociado históricamente con la ausencia de salud mental o enfermedad psiquiátrica, sin tener en cuenta la relación directa que tiene con muchos aspectos de la vida de todos los seres humanos. Los mismos autores, consideran que actualmente son muchos los significados atribuidos a la salud mental, que la convierten en un concepto multidisciplinario que relaciona varios aspectos como médicos, farmacológicos, laborales, sociales, educativos, culturales, modas y creencias.

En Colombia, el concepto de salud mental puede establecerse a través de la Ley 1616 de 2013, que la define como “un estado dinámico que se expresa en la vida cotidiana a través del comportamiento y la interacción de manera que permita a los sujetos individuales y colectivos utilizar sus recursos emocionales, cognitivos y mentales para moverse en la vida diaria, trabajar, establecer relaciones significativas y contribuir con la comunidad” (Congreso de la República de Colombia, 2013).

Piensando en la salud mental y para una mejor experiencia de la vida universitaria, las instituciones de educación superior en Colombia, preocupadas por el bienestar de los estudiantes universitarios de lo ensino integral, promueven el programa de Bienestar Universitario, que de acuerdo con Zambrano y Andrade (2018), consiste en un departamento que tiene como el objetivo cuidar del desarrollo mental, emocional y físico del estudiante.

Vásquez, Velásquez y Zapata (2014) afirman que el Programa de Bienestar Universitario se encarga de satisfacer las diversas necesidades de los alumnos, contribuyendo para su desarrollo integral, siendo necesario que esa división pueda ofrecer programas que llegue y se adapten a los más variados contextos, culturales y expresiones artísticas de cada uno de los integrantes de la población universitaria.

Ante esto, la preocupación por la salud mental dentro de las universidades se ha tornado cada vez más constante, como consecuencia de las características y diversidad de cambios que involucra el entorno académico, en el que se generan nuevas demandas que pueden percibirse como posibles estresantes y que impactan directamente la salud de los estudiantes; así mismo, la vida universitaria está llena de aspectos característicos, como el exceso de horas de estudio, el nivel de exigencia en el proceso de formación, la adaptación a un nuevo contexto, nuevas rutinas de sueño, nuevas demandas de organización del tiempo y estrategias de estudio, entre tantos otros, que tienen el potencial de convertirse en estresantes, ya que demandan del alumno un repertorio conductual para poder organizarse y poder afrontar tales demandas (Ariño y Bardagi, 2018).

Del mismo modo, Bonifacio, Silva, Montesano y Padovani (2011), enumeran algunos de los desafíos a enfrentar en la vida universitaria, entre los que está la adaptación a los nuevos conocimientos, la demanda de autonomía, la responsabilización en el proceso de construcción del conocimiento, las expectativas sobre la inserción en el mercado laboral y en algunos casos, las dificultades económicas que se pueden pasar a lo largo del proceso formativo.

Estudios previamente desarrollados en universidades colombianas, demuestran la necesidad de prestar atención a las demandas de la población universitaria; al respecto, una encuesta realizada en una facultad de medicina de la ciudad de Bogotá con la participación de 1049 estudiantes reveló que el 67,8% presentan ansiedad de una forma leve 3,40% de forma moderada y el 1,26% presenta ansiedad severa (Pinilla, López, Moreno y Sanchez, 2020).

Por su parte, Escuderos, Colorado y Sañudo (2017) realizaron una investigación que buscó identificar la relación entre la presencia de síntomas relacionados con problemas de salud mental y manifestaciones de burnout en 204 universitarios colombianos, encontrando que el 78,9% de los estudiantes presentaba síntomas de burnout, lo que demuestra la presencia de impactos en la salud mental de estos alumnos.

Ante esto, considerando la importancia del paso del ingreso a la universidad para el desarrollo cognitivo, personal y profesional de los estudiantes, el conocimiento e intervención sobre esta realidad se torna imprescindible para que los universitarios puedan vivir de la mejor manera el paso por la formación superior, sin tener su salud mental deteriorada (Ariño y Bardagi, 2018).

Así, surge la necesidad de reflexionar sobre las implicaciones que se producen en el proceso de formación de los estudiantes de Psicología, visto que son futuros profesionales que se ocuparán directamente de la salud mental, además, se involucran en la vida académica por exigencias de esta etapa. Por tanto, el objetivo de este estudio es conocer las representaciones sociales de estudiantes de Psicología de una universidad pública de Colombia sobre la salud mental y los fenómenos que engloban la realidad de este grupo social.

De este modo, la Teoría de las Representaciones Sociales, de acuerdo con Moscovici (1978), se refiere a la forma en que los individuos piensan e interpretan la vida cotidiana, constituyendo un conjunto de imágenes y dotados de un sistema de referencia que les permite interpretar y dar sentido a la vida. Para el citado autor, las Representaciones Sociales son cómo una modalidad particular de conocimiento y tienen la función de orientar comportamientos, lo que facilita la comunicación entre los individuos, considerando la imposibilidad de separar la experiencia subjetiva y la inserción social de los sujetos.

Según Coutinho (2005), el uso de representaciones sociales es una forma de comprender las formas de los individuos de crear, transformar y interpretar los problemas existentes en sus realidades, así como conocer sus pensamientos, sentimientos, percepciones y experiencias de vida compartidas que se destacan en las distintas modalidades de comunicación y de acuerdo con el contexto social al que pertenecen, que pueden convertirse en fenómenos sociales palpables y posibles de ser identificados y mapeados.

Dicho esto, las representaciones sociales de los universitarios en torno a la salud mental pueden entenderse como una interpretación de la realidad vivida por estos estudiantes, lo que puede orientar conductas y comunicaciones dentro del grupo de pertenencia, haciendo pertinente el estudio y la necesidad prestar atención para comprender aspectos relacionados con la salud mental de los estudiantes universitarios de la carrera de Psicología.

Método

Tipo de investigación

El presente estudio es una investigación cualitativa descriptiva con datos transversales por conveniencia.

Participantes

79 estudiantes de una universidad pública, con edades comprendidas entre 18 y 30 años, con una media del 20,7% en total de años, siendo 63 mujeres y 16 hombres, solteros; con entre tercer y décimo semestre de psicología de una universidad pública de Colombia.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico: compuesto por preguntas básicas cómo semestre actual del alumno participante, edad, sexo, estado civil, si tiene hijos, número de hijos y nivel educativo.

Entrevista semiestructurada: con ítems referidos a la identificación de tu perfil psico-social con preguntas como: ¿haces terapia en este momento? ¿Tienes durante la semana?

Técnica De Asociación Libre De Palabras: la técnica del modelo de investigación abierta, estructurada por evocación de respuestas basadas en uno o más estímulo(s) inductor(es), fue desarrollada por Jung en 1905. El instrumento ya ha sido validado en la investigación de representaciones sociales (Di Giacomo, 1986; De Rosa, 1988). Para esta investigación se utilizaron

los estímulos "Universitario", "Psicología" y "Salud Mental", que, con el uso de la técnica, permitieron evidenciar el universo semántico de palabras de un grupo.

Procedimiento

En primer lugar, se contactó con el director del programa de Psicología de la Universidad para autorizar la investigación, lo que permitió que la investigación se realizara luego de la emisión de un documento que fue firmado por él permitiendo así iniciar la investigación. Luego, los datos fueron recolectados mediante formularios de Google, con la ayuda de profesores de los diferentes semestres del programa de psicología que compartieron a través de las redes sociales. Los participantes fueron debidamente informados sobre su libertad para elegir si responder o no a esta investigación y bajo la confidencialidad de su identidad, a través del formulario de consentimiento informado.

Es necesario señalar que se consideraron las disposiciones éticas establecidas en la Ley 1.090 y la Ley 8.430 con respecto a las prácticas del psicólogo profesional y, respectivamente, a la investigación en salud, los derechos de los participantes y los principios éticos de respeto y dignidad, garantizando la confidencialidad y anonimato de los participantes en Colombia.

Análisis de datos

Los datos recolectados a través del cuestionario sociodemográfico fueron analizados estadísticamente para obtener información para la muestra. Los datos de la prueba de Asociación Libre (TALP), fueron transcritos a Excel y evaluados según el orden de criterios de la técnica de Redes Semánticas según Vera-Noriega, Albuquerque y Pimentel (2005), esta técnica está compuesta por Peso Semántico (PS), Distancia semántica (DSQ) y núcleo de red (NR).

El Peso Semántico se obtuvo de la suma de las palabras más frecuentes (número de veces que se repiten) por el orden de jerarquía de las palabras que se numeran del 1 al 5 según su grado de importancia. Así multiplicando, la palabra que tiene más frecuencia por el número 5, la segunda con más frecuencia multiplica por 4, así sucesivamente hasta que llega la frecuencia que multiplica por 1.

El Núcleo de Red se logró a través de las cinco palabras con mayor peso semántico; las palabras con mayor peso semántico son las que mejor expresan el concepto de palabra definitoria. Los DSQs se obtuvieron a partir de las palabras con mayor peso semántico que definirían el Núcleo

de la Red, la palabra con mayor peso recibió el porcentaje máximo de 100%, los demás porcentajes se obtuvieron por la regla de tres simples.

Resultados

De los resultados, del análisis de los datos de las redes semánticas para el estímulo del *estudiante universitario* (Tabla 1), la palabra *estrés* tuvo el mayor peso semántico obteniendo el porcentaje máximo en su distancia semántica cualitativa (100%), siendo la que mejor se expresaba lo que para este grupo, un factor predominante que traduce la representación de lo que es ser universitario.

Las otras palabras revelan las representaciones subjetivas de los sujetos de lo que significa *ser estudiante universitario*, representadas por las palabras *responsabilidad* (48%), *esfuerzo* (30%), *madrugada* (16%) y finalmente, *desarrollo* que obtuvo la menor frecuencia (8 %); demostrado que a pesar de ser estresante hay puntos que denotan la determinación para desarrollarse y ser bueno en lo que se propone hacer.

Tabla 1. Red Semántica de Representaciones Sociales sobre el estímulo ‘estudiante universitario’

NÚCLEO DE REDE (RN)	PESO SEMÂNTICO (PS)	DISTÂNCIA SEMÂNTICA (DSQ)
STRESS	50	100%
RESPONSABILIDAD	24	48%
ESFUERZO	15	30%
TRANSNOCHAR	8	16%
DESARROLLO	4	8%

Al referirse al estímulo *psicología*, se presenta en su totalidad en la tabla abajo. La asociación de mayor concentración se ubicó en la palabra *mente* con un valor máximo de (100%) en su distancia semántica cualitativa, seguida de *conducta* (18,18%), *comportamiento* (16%), *salud* (9,9%) y *terapia*, quedándose con el valor más bajo de distancia semántica cualitativa (4,5%). Estas asociaciones pueden estar relacionadas con la comprensión de conceptos con mayor prevalencia en la graduación de Psicología de la institución estudiada (Tabla, 2).

Tabla 2. Red semántica de representaciones sociales sobre el estímulo ‘Psicología’

NÚCLEO DE REDE (RN)	PESO SEMÂNTICO (PS)	DISTÂNCIA SEMÂNTICA (DSQ)
MENTE	110	100%
CONDUCTA	20	18,8%
COMPORTAMIENTO	18	16%
SALUD	10	9,9%
TERAPIA	5	4,5%

Fonte: autores

Con el estímulo *Salud Mental*, se obtuvo *bienestar* como la palabra con mayor peso semántico y que mejor caracteriza el núcleo de representaciones de este estímulo, con la máxima frecuencia y distancia semántica cualitativa del 100 % (Tabla 3).

Tabla 3 - Red semántica sobre representaciones sociales sobre la palabra estímulo ‘salud mental’

NÚCLEO DE REDE (RN)	PESO SEMÂNTICO (PS)	DISTÂNCIA SEMÂNTICA (DSQ)
BIENESTAR	125	100%
EQUILIBRIO	36	28,8%
TERAPIA	15	12%
IMPORTANTE	14	11%
AYUDA	3	2,5%

Fonte: autores

Discusión

La forma en que los estudiantes reflejan sus experiencias dentro de la universidad puede retratarse tanto de manera negativa como positiva, por lo que pueden ser vividas como un coeficiente de riesgo cuando se sienten y se entienden de manera negativa. Por otro lado, pueden verse como un factor protector en momentos en los que hay experiencias más positivas (Ariño y Bardagi, 2018), lo que se puede entender a través de las representaciones de los participantes de este estudio sobre el contexto en el que se insertan.

De esta forma, en el análisis de los datos recolectados, fue posible verificar a través del Test de Asociación de Palabras Libres (TALP) las representaciones de campos significativos sobre la comprensión de los estudiantes relacionados con la salud mental en el ámbito académico, a través del estímulo *estudiante universitario, psicología y salud mental*, cuyas expresiones eran conocidas y comunes a los participantes de esta muestra.

A lo que se refiere a lo estímulo *estudiante universitario*, la palabra que representan los estudiantes fue *estrés*. El hallazgo demuestra una emoción negativa sobre la representación de los participantes sobre ser universitario, que presenta el estrés como una reacción de activación fisiológica, cognitiva y conductual ante las percepciones del mundo académico (Calle y Cano, 2020).

La presencia de estrés entre los estudiantes universitarios se puede ver en el estudio hecho por Rank et al. (2020) con 266 estudiantes de cursos de salud, en los que se utilizó el Inventario de Síntomas de Lipp. Este instrumento clasifica el estrés de los participantes en: ausencia de signos de estrés, estado de alerta, resistencia, casi agotamiento, mencionado en orden creciente de gravedad. La prevalencia de estrés en algún grado se encontró en 55,3%, con 147 estudiantes, señalando que los cursos con mayor nivel de agotamiento fueron Psicología y Nutrición, ambos con un 25% de los participantes agotados.

Así, como se expresa en las representaciones de los estudiantes en esta investigación, que enfatizaba el estrés relacionado con el sentimiento de ser estudiante universitario, y según Ricardo y Paneque (2013), de hecho las instituciones de educación superior pueden ser lugares altamente estresantes, en que los estudiantes enfrentan a diario a una serie de exigencias que, en su evaluación, constituyen situaciones generadoras de estrés. Sin embargo, el estrés no es solo algo negativo, puede verse como positivo cuando ayuda en momentos de peligro o en ocasiones que necesitan un plazo para el cumplimiento de un objetivo específico (Sandoval et al., 2018).

Aún en lo que respecta a los significados que se le atribuyen a ser estudiante universitario, la palabra *responsabilidad* y la palabra *esfuerzo* aparecen como aspectos referentes a los estudiantes, que pueden concebirse a través de la necesidad de cumplir con las demandas y compromisos vinculados al ámbito académico, ya que la mayoría de los planes de estudio de los estudiantes están cargados considerablemente en volumen de contenido, muchas horas de clase, mucho tiempo dedicado a estudios individuales y realización de trabajos, así como el proceso de creación, conocimiento y retroalimentación que se da en este nivel educativo. Todas estas y otras demandas también pueden combinarse con problemas personales específicos de cada alumno, siendo requerido un compromiso total para pasar por este proceso (Ricardo y Paneque, 2013).

Además, la mayoría de los estudiantes universitarios son adolescentes y adultos jóvenes, y la universidad se convierte en un espacio para el desarrollo de sus proyectos de vida en los que asumen nuevas responsabilidades, que pueden acabar contribuyendo al desencadenamiento de trastornos psicológicos (Polanco y Álvarez, 2018).

Para satisfacer los requerimientos académicos, otro aspecto fue mencionado por los participantes a través de la asociación *transnochar*, que corroborando con los autores Gamba y Robayo (2020) revela un comportamiento común entre los estudiantes, que tienden a reducir el tiempo dedicado al sueño y a dirigir largas jornadas de estudios, que también pueden contribuir a reducir su calidad de vida.

En un estudio realizado por los autores mencionados anteriormente, con 388 estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad de Boyacá, se utilizó el cuestionario Pittsburgh Sleep Quality Index, en el cual se evidenció que el 38.4% de los estudiantes dormirán entre 1 y 2 por la mañana, y que el 34,5% solo duerme de 5 a 6 horas de sueño. De estos estudiantes, el 63,4% presentaba trastornos del sueño relacionados con problemas respiratorios, el clima, pesadillas y despertarse por la noche (Gamba y Robayo, 2020). Demostrar la prevalencia de implicaciones directas para la vida y la salud de estos estudiantes debido a la falta de calidad del sueño.

Para la asociación de *desarrollo* aparece como una de las demandas y habilidades y competencias a desarrollar durante la trayectoria universitaria para ser un buen psicólogo profesional. Sin embargo, Monsalve, Roncancio y Montenegro (2020), enfatiza que la formación de un alumno no se trata solo del desarrollo de técnicas que colaboren para la formación de un profesional con competencias desarrolladas, sino también en el apoyo de la institución en relación al desarrollo y planificación de actividades en el contexto aprendizaje de los estudiantes.

Para la Psicología, la palabra *mente* puede reflejarse en la concepción de las bases teóricas de las perspectivas de la psicología para la profesión. Todorov (2007), sostiene que la Psicología está bastante extendida como el estudio de la mente, es decir, sería la ciencia de la vida mental. Luego, las palabras inferidas por los estudiantes fueron *conductas* y *compartamiento*, demostrando la importancia de estudiar las causas orgánicas y mentales en Psicología, según los participantes de este estudio. Ardila (2012) señala los ejes cognitivos como base primaria en los estudios de psicología, mientras que la gran mayoría de cursos de psicología clínica en Colombia tienen un enfoque dominante en la terapia cognitivo conductual.

La *salud*, por tanto, aparece como un término ya previsto, mostrando la importancia de la psicología de la salud a la hora de abordar las características y representaciones de la salud mental, Teixeira (2004) concluye que el objetivo principal de la psicología de la salud es realizar

intervenciones psicológicas que puedan colaborar con Contribuir a la producción de bienestar de las personas y las comunidades.

En cuanto a Salud Mental, se destacó el *bienestar*, lo que permitió identificar a partir de esta representación, cómo los estudiantes entienden la salud mental en su campo psicológico y fisiológico, es decir, para ellos la salud mental puede estar representada por un estado de bienestar. Asimismo, Canal, Carrillo y Sarmiento (2016) señalan la salud mental como una condición de bienestar que promueve en los sujetos la capacidad de sentirse preparados para enfrentar estresores y dificultades del cotidiano.

Destacando la importancia del bienestar psicológico para el mejor aprovechamiento del proceso formativo de estos estudiantes, como señalan los estudios de Esteban, Vásquez y Quispe (2017) con estudiantes del curso de Psicología, enfatizan que existe una relación directa entre el bienestar psicológico y rendimiento académico, es decir, cuanto mayor el bienestar, mejor rendimiento de los alumnos.

A partir de estas inferencias referidas a la Salud Mental, se entiende que para los estudiantes universitarios la palabra representada en cuestión puede ser analizada desde una perspectiva personal sobre la propia configuración de la salud mental, como también puede entenderse a través del campo profesional del Psicólogo, refiriéndose su importancia para la vida cotidiana, a través de la asociación. Y de esta manera significando la importancia de vivir en *equilibrio* psicosocial; del proceso de *terapia* y de buscar ayuda.

Además, comprender y reconocer las representaciones sociales del grupo de estudiantes es fundamental para la identificación de subjetividades en las expresiones contenidas en el campo de la salud mental de los estudiantes de psicología, relacionando así la relevancia del bienestar psicológico en la experiencia del estudiante. El bienestar juega un papel importante en las conductas a expensas del cumplimiento de metas, intenciones y planes, así como las personas en estado de plenitud sienten una mayor disposición para planificar y lograr metas (Reyes, Martínez y Ponce, 2017).

Dentro de algunas universidades colombianas, es posible percibir la preocupación por la calidad de vida de los estudiantes, por lo que existe una Política de Bienestar Universitario que brinda apoyo lúdico, deportivo y psicológico a estudiantes y docentes. Este movimiento es fundamental para la atención integral de la salud de los estudiantes.

Sin embargo, es necesario entender la salud mental allá del bienestar, pero cómo una función del *equilibrio*, una asociación que realizan los estudiantes, y que, cómo describen Galderisi, Heinz, Kastrup, Beezhold y Sartorius (2015), la salud mental es un estado equilibrio dinámico que

permite el aprovechamiento de la armonía como uno de los valores sociales que incluye la capacidad de afrontar la adversidad, así como también se relaciona con un estado de armonía entre mente y cuerpo y que se configuran cómo factores preponderantes para el equilibrio interno.

En este sentido es notable que, los estudiantes ven la *terapia* como una estrategia de apoyo psicológico fundamental en el cuidado de la salud mental, observando así la interacción de la Psicología Clínica con el cuidado y bienestar de su salud mental. En esa perspectiva, un relato experiencial brasileño de Souza, Rossato, da Cunha, de Oliveira, Campos y Scorsolini. (2020), demuestran que los estudiantes del ámbito de la salud son los que demandan acogida y mayor atención en relación a su salud mental, pues esos son expuestos a múltiples situaciones en las que existen potenciales estresores relacionados con el contexto docente, con la asistencia a la población, carga de estudio, trabajo evaluativo, relación entre alumnos y docentes, entre otros marcadores. Todos estos aspectos reunidos reflejan las reflexiones de los estudiantes universitarios en el curso de Psicología sobre su propio contexto y vivencias cotidianas.

Conclusión

A través de los objetivos establecidos para el estudio, es posible acceder a los vínculos relacionados con la vida universitaria y la salud mental de los estudiantes de Psicología, en los que fue posible los entendimientos en torno al área de estudio de los participantes. Se constató la existencia de demandas comunes a sus rutinas, las cuales pueden ser estresantes y llenas de exigencias y exigencias, requiriendo largas horas diarias de estudio y pocas horas de descanso, así como aspectos colectivos e individuales que pueden traer consecuencias a su salud mental.

Así, es posible observar la necesidad de prestar atención a las implicaciones que pueden interferir en la salud mental de los estudiantes universitarios, ya que las exposiciones a temas de sufrimiento junto con la carga del trabajo excesivo contribuyen a un estado de agotamiento mental y un estado de ánimo disminuido por el sentimiento de responsabilidad excesiva, afectando así su salud mental.

Si bien existe una preocupación por el bienestar de los estudiantes universitarios, hacer de la atención psicológica un medio de apoyo más eficaz para todos los estudiantes de psicología, siendo un aliado importante para su formación, porque además de proporcionar una mejora en la relación del estudiante con las demandas relativas La academia también ayuda en el viaje del estudiante haciéndolo más agradable y menos estresante.

Cabe señalar que las limitaciones de esta muestra están relacionadas con la perspectiva de los participantes involucrados en este estudio, y no es posible generalizar los hallazgos. Se cree que se pueden realizar más investigaciones en este sentido, con mayor cobertura en el número de participantes, de diferentes instituciones, con el fin de comprender cómo el proceso de afrontamiento de estos se relaciona con los estresores de la educación superior.

De esta manera, la comprensión de los procesos del contexto académico vinculados a la salud mental de los estudiantes, puede contribuir a la reflexión sobre formas efectivas de apoyo y programas dirigidos a los estudiantes dentro y fuera de las instituciones universitarias, para que reflexione sobre un proceso de formación más rentable y menos dañino.

Referencias

- Ardila, R. (2012). Enfoques conceptuales de la psicología en Colombia. *Interamerican Journal of Psychology*, 46(1), 79-86. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28424858008>
- Ariño, D. O., y Bardagi, M. P. (2018). Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 1-9. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v12n3/05.pdf>
- Bonifácio, S. D. P., Silva, R. C. B. D., Montesano, F. T., y Padovani, R. D. C. (2011). Investigação e manejo de eventos estressores entre estudantes de Psicologia. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 7(1), 15-20. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872011000100004
- Calle, J. D. P., y Cano, S. M. T. (2020). *Niveles de estrés académico en estudiantes del politécnico Grancolombiano, sede Medellín*. (Trabajo de Grado). Facultad de Sociedad, Cultura y Creatividad: Medellín, Colombia. Disponible en: <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/1972>
- Canal, O. M. M., Carrillo, D. J. V., y Sarmiento, S. L. P. (2016). Salud mental en la educación superior: una mirada desde la salud pública. *Revista Ciencia y Cuidado*, 13(1), 103-120. <https://doi.org/10.22463/17949831.738>
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 1616 del 21 de enero de 2013*. Disponible en: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201616%20DEL%2021%20DE%20ENERO%20DE%202013.pdf>
- Coutinho, M. P. L. (2005). *Depressão infantil e representação social*. Editora Universitária UFPB.
- Di Giacomo, J. P. (1986). Alliance et rejets intergroupes au sein d'un mouvement de revendication. In: W. Doise y A. Palmonari (Eds.). *L'étude des représentations sociales*, (p. 118-138). Delchaux y Niestle.
- De Rosa, A. S. (1988). *Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale*. *Connexions*. Université de Rome.

- Escuderos, A. M., Colorado, Y. S., y Sañudo, J. P. (2017). Burnout académico y síntomas relacionados con problemas de salud mental en universitarios colombianos. *Psicologia*, 11(2), 45-55. <https://doi.org/10.21500/19002386.2926>
- Esteban, R. F. C., Vásquez, R. M. H., y Quispe, J. A. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(2), 133-146. <https://doi.org/10.18004/riics.2017.diciembre.133-146>.
- Galderisi, S., Heinz, A., Kastrup, M., Beezhold, J., y Sartorius, N. (2015). Hacia una nueva definición de la salud mental. *World Psychiatry*, 14(2), 231-233. <https://doi.org/10.1002/wps.20231>
- Gamba, S. P. C., y Robayo, A. Y. P. (2020). Calidad de sueño en estudiantes de ciencias de la salud, Universidad de Boyacá (Colombia). *Medicina*, 42(1), 8-18. Disponible en: <https://revistamedicina.net/ojsanm/index.php/Medicina/article/view/1483>
- Martínez, Y., y Palacios, J. (2007). Relación del rendimiento académico con la salud mental en jóvenes universitarios. *Psicogente*, 10(18), 1-16. Disponible en: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1556>
- Monsalve, M. A., Roncancio, J. D., y Montenegro, A. M. (2020). *Bienestar universitario y formación integral: estudio de caso en la educación superior*. (Trabajo de Grado). Universidad El Bosque: Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/3962>
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Zahar.
- Narváez, V. (2018). Relación entre estrés estudiantil y reprobación. *Revista Salud Uninorte*, 34(1), 47-57. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-55522018000100047&lng=en&tlng=es.
- Polanco, B. Y. C., y Álvarez, D. G. (2018). Niveles de ansiedad en estudiantes de psicología de la universidad cooperativa de Colombia. (Trabajo de grado). Psicología. Villavicencio: Universidad Cooperativa de Colombia. Disponible en: <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/5537>
- Pinilla, L. M., López, O. J., Moreno, D. A., y Sánchez, J. C. (2020). Prevalencia y Factores de riesgo de ansiedad en estudiantes de Medicina de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas. Un estudio de corte transversal. *Revista Cuarzo*, 26(1), 22-27. <https://doi.org/10.26752/cuarzo.v26.n1.493>
- Rank, V., Remor, K. V. T., Sakae, T. M., Galato, D., Feldens, V. P., y Trevisol, D. J. (2020). Prevalência de estresse e associação com automedicação e sedentarismo em universitários da área da saúde. *Revista da AMRIGS*, 64(1), 49-55. Disponible en: <https://www.amrigs.org.br/assets/images/upload/pdf/jornal/1598551178.pdf>
- Reyes, A. S. C., Martínez, M. D. R. C., y Ponce, M. V. (2017). Bienestar psicológico, metas y rendimiento académico. *Vertientes Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 19(1), 29-34. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=71267>
- Ricardo, Y. R. R., y Paneque, F. R. R. (2013). Burnout estudiantil universitario. Conceptualización y estudio. *Salud mental*, 36(4), 337-345. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252013000400009&lng=es&tlng=es.
- Sandoval, J. M.P., Rodríguez-Álvarez, D., Rodríguez-Hopp, M. P., Díaz- Souza, D. C., Rossato, L., Cunha, V. F., ... y Scorsolini-Comin, F. (2020). Saúde mental na universidade: relato de um serviço de psicoterapia para estudantes de enfermagem. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, 8, 648-657. Disponible en: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4673>

- Teixeira, J. A. C. (2004). Psicologia da saúde. *Análise psicológica*, 22(3), 441-448. <https://doi.org/10.14417/ap.214>
- Todorov, J. C. (2007). A Psicologia como o estudo de interações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, n. spe, 57-61. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000500011>.
- Vásquez, D. A. M., Velásquez, D. U., y Zapata, E. P. (2014). Experiencia en la coordinación de programas de bienestar universitario: la tensión entre el asistencialismo y el desarrollo humano de los estudiantes. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 32(3), 355-363. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/18399>
- Vera-Noriega, J. Á., Pimentel, C. E., y Albuquerque, F. J. B. (2005). Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1(3), 439-451. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110301>
- Zambrano Velásquez, F. C., y Andrade Zambrano, C. D. (2018). Impacto de procesos de Bienestar Estudiantil en el mejoramiento de la calidad educativa de Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 278- 285. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100278&lng=es&nrm=iso>.

SOCIAL REPRESENTATIONS ON MENTAL HEALTH IN PSYCHOLOGY STUDENTS IN THE COLOMBIAN CONTEXT

Abstract

This study sought to identify and analyze the social representations about mental health of 79 students from a public university in Colombia, aged between 18 and 30 years, from the third to the tenth semester of Psychology. The Free Word Association Test was used for data collection and the semantic network technique was used for analysis. It identified representations of stressors about being a university student, the perspective adopted by the psychological approach of the course and their conceptions about mental health in the academic field. It is concluded that the SR is of the utmost importance to understand the possible implications in the mental health and quality of life of the university students of the institution and their meanings.

Keywords: Representations; University Student; Mental Health; Colombia.

REFLEXÕES SOBRE ENVOLVIMENTO PATERNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRASILEIRA: REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA

Carine Valéria Mendes dos Santos¹⁹

Janicleide Marcelino da Silva

Jeanine Nayara de Faria

Joice Beatriz Efigênio dos Santos

Marielle Giovanna da Silva Teixeira

Naricla Mariana dos Santos Batista

Resumo

Considerando a importância do pai para o desempenho educacional, objetivou-se discutir sobre as articulações entre paternidades e Educação Infantil no Brasil. Empreendeu-se, assim, uma revisão narrativa na área da Psicologia, em busca de publicações sobre o tema entre 2010 e 2021. Os dados foram divididos destacando aspectos quantitativos (ano, método, abordagem teórica e localidade) e qualitativos (duas categorias temáticas): as influências paternas no desempenho acadêmico na educação infantil e Desafios para a paternidade na interação entre família e escola. Constatou-se escassez de produção científica sobre o tema, reflexo de um cenário de exclusão paterna naturalizada na educação de crianças. Portanto, buscou-se, principalmente, problematizar lacunas passíveis de investigações e destacar a invisibilização da presença paterna no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: paternidade; educação infantil; escola; família; relação pai-criança.

¹⁹ Endereço para correspondência: Universidade Federal de Alagoas / UFAL- Campus A.C. Simões - Instituto de Psicologia

Av. Lourival de Melo Mota - Tabuleiro do Martins - Maceió-AL - CEP: 57072-970. E-mail: carinevmendes@gmail.com

Introdução

Este trabalho visa articular transformações contemporâneas no contexto familiar à educação infantil. Desse modo, ressaltamos que o conceito de família vem sendo constantemente submetido a modificações, algo que vai desde o modelo nuclear às configurações diversas que se observam na atualidade, tais como: famílias reconstituídas (suscitadas pelo divórcio e os recasamentos), homoparentais (casais de gays ou lésbicas com filhos/as), uniparentais (homem ou mulher solteiros/as com filhos/as), adotantes (casais com crianças adotadas), entre outras que se incluem nessa diversidade.

Nesse sentido, podemos especificar ainda que o termo coparentalidade associa-se, neste cenário contemporâneo de transformações, à flexibilidade das funções entre os responsáveis pela criança (Feinberg, 2003), o que nos leva a considerar que esse compartilhamento tem grande influência no contexto educacional. A participação ativa da figura masculina nos cuidados com os/as filhos/as tem potencial para promover o bom desempenho escolar e o desenvolvimento saudável na infância (Piccinini, Silva, Gonçalves, Lopes, & Tudge, 2012; Santos & Antúnez, 2018). No entanto, isso não ocorre de forma massiva, a maior parte dos homens, enquanto pais, são ausentes no acompanhamento escolar e nos cuidados infantis, omitindo-se nas divisões de responsabilidades.

Dentro desse contexto de discussão, Marturano e Loureiro (2003) abordam a interação entre família e instituição educacional como um recurso imprescindível na constituição da criança enquanto ser social. Partindo desse pressuposto, o ambiente familiar e o sistema educacional precisariam interagir cooperativamente para aumentar os índices de rendimento escolar, já que os vínculos e as conjunturas estabelecidas no ambiente familiar podem propiciar a motivação para os estudos ou limitar o desejo de saber na infância (Rodrigues & Barbosa, 2003).

Carpenter (1997) aponta que, a partir da década de 1990, houve um aumento nas propostas para programas de intervenções com o intuito de promover o exercício da prática parental; possibilitando também condições emocionais e sociais; e, reduzindo as adversidades que poderiam interferir na interação familiar. Entretanto, as estratégias desses programas, ainda que direcionadas à família, concentram-se na figura materna, a qual possui papel predominante nas demandas infantis, enquanto a função social da figura masculina ainda é atribuída à tradicional concepção de provedor financeiro (Badinter, 1993; Bornholdt, Wagner & Staudt, 2007).

A partir das contribuições dos estudos psicossociais sobre a família, podemos compreender que os papéis de gênero, historicamente construídos, ressaltam os estereótipos sociais acerca da paternidade e suas funções, de modo a dificultar a participação ativa do pai nos cuidados e na educação da criança. Desse modo, as intervenções destinadas à figura paterna possuem baixa

adesão nas instituições educacionais (Coley, 2001; Fabiano, 2007; Lamb, 1997; Taylor & Daniel, 2000), o que se traduz como uma das maiores barreiras para a atuação do homem/pai nesse contexto.

Apesar desse persistente aspecto sociocultural, a inserção progressiva das mulheres no mercado de trabalho contribuiu para uma dissociação crescente entre feminino e maternidade, associação anteriormente estabelecida como única via identitária possível para a mulher. Consequentemente, o homem vai se inserindo e é inserido de forma gradual no ambiente doméstico, viabilizando modificações na organização familiar e no exercício da paternidade contemporânea, concebida cada vez mais sob o modelo da paternidade participativa (Eggebeen, 2002; Gabriel & Dias, 2011; Garbar & Theodore, 2000; Hennigen, 2010; Magalhães, 2007). Esse contexto é complexificado ainda por fatores como a busca por um investimento maior do casal em carreiras profissionais e a rede de apoio reduzida em espaços urbanos. (Pasinato & Mosmann, 2016). Logo, as transformações nesses papéis e funções interferem na participação dos homens que, em vista da convivência paralela de antigos e novos modelos de paternidade, encontram-se imersos em um processo de transição.

Se considerarmos que, na contemporaneidade, as crianças são inseridas em momentos cada vez mais precoces no ambiente escolar, precisamos promover maiores discussões em torno desta participação assimétrica entre homens e mulheres no contexto educacional, principalmente, o infantil. Muitas pesquisas exemplificam a importância do diálogo entre família e escola para o desenvolvimento da criança e o processo de aprendizagem, mas a produção científica sobre a participação dos homens na educação infantil ainda é escassa. A partir da necessidade do aprofundamento científico e de um olhar mais atento para a figura paterna, esse estudo pretende discutir, por meio de uma revisão narrativa da literatura, as articulações entre paternidades²⁰ e o contexto da educação infantil no Brasil.

Método

Em vista do exposto, apresentamos aqui um estudo qualitativo desenvolvido a partir de uma revisão narrativa. Considerando a escassez de discussões sobre o tema escolhido, esta revisão buscou, principalmente, a exploração temática e a problematização de lacunas. De acordo com Rother (2007) a revisão narrativa é uma modalidade de investigação e publicação abrangente,

²⁰ Compreendemos que a paternidade, enquanto prática parental, não pode ser definida como instância singular e generalizante. Destacamos, assim, a concepção de práticas paternas plurais e que se constituem nas interações familiares, não sendo concebidas *a priori*.

mostrando-se pertinente para descrever e discutir o desenvolvimento ou o "estado da arte" de um assunto específico, do ponto de vista teórico ou contextual.

A revisão narrativa não utiliza uma metodologia específica para seu desenvolvimento, sendo de responsabilidade de seus autores a análise, seleção e interpretação dos estudos. Por possuir uma análise temática mais aberta, este tipo de revisão não exige um protocolo restrito para sua elaboração, o que torna flexível a busca das fontes bem como a seleção dos artigos e o uso de fontes complementares, além de promover uma participação mais subjetiva do pesquisador (Elias et al., 2012).

Estabelecida esta premissa metodológica, destacamos que para esta exploração bibliográfica foram analisadas as seguintes bases de dados: SciELO (Scientific Eletronic Library Online/Biblioteca Eletrônica Científica Online), BVS – Psi (Biblioteca Virtual de Saúde - Psicologia Brasil), PePsic (Periódicos eletrônicos em Psicologia) e Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Os acessos e buscas foram realizados por todas as autoras nas mesmas bases e com os mesmos descritores para garantir a fidedignidade e confiabilidade do material selecionado.

As buscas foram conduzidas em função de quatro pareamentos de descritores: 1º pareamento - paternidade + educação infantil; 2º pareamento - paternidade + escola; 3º pareamento - pai + educação infantil; e, 4º pareamento – pai + escola. Logo, em todas as bases de dados foram realizadas sequências de busca com os quatro pareamentos apontados. Sobre os critérios de inclusão dos artigos, destacamos: artigos científicos; período de publicação entre 2010 e 2021; produções dentro da área da Psicologia; estudos referentes ao contexto brasileiro; apenas resumos em português; e relacionados tanto às paternidades quanto à educação infantil²¹. Não foram feitas restrições relativas às metodologias dos artigos ou às abordagens teóricas apresentadas. Especificamos também os critérios de exclusão: teses, dissertações, resenhas, atas, notícias, artigos publicados antes de 2010, provenientes de outras áreas de estudo além da Psicologia e não relacionados à interface temática entre paternidades e educação infantil.

Após seleção e análise conjunta dos artigos de acordo com a temática, foram realizadas leituras na íntegra de 06 artigos. A seguir apresentaremos alguns resultados quantitativos referentes aos artigos selecionados, sistematizados pelo ano de publicação, tipo de método, localidade de realização dos estudos e abordagens teóricas apresentadas.

²¹ Para fins de delimitação, seguiu-se a divisão curricular nacional que define a Educação Infantil como o período escolar que compreende a faixa etária de 0 a 6 anos.

Resultados

Por meio da análise e sistematização dos 06 artigos selecionados, formulou-se a Tabela 1, que agrupa os títulos, os anos de publicação e os autores. Os métodos, as abordagens teóricas e os locais de realização dos estudos também serão apresentados ao longo dessa seção, de modo a explicar os dados quantitativos que foram coletados e as inferências geradas a partir deles.

Nesse sentido, com relação às/aos autoras/es descritas/os na Tabela 1, observou-se que quase todas/os possuem vínculo com instituições do sul e sudeste brasileiro, tendo em vista que são 12 autoras/es no total, dos quais 8 são dessas duas regiões, 3 do centro-oeste e apenas 1 pesquisador vinculado a uma instituição do Canadá. Nota-se que, apesar da escassez do material produzido no período estudado, essas regiões do Brasil concentram os estudos sobre o tema por serem polos acadêmicos com uma diversa gama de pesquisas no país. Outro aspecto a se analisar sobre a autoria dos estudos é a questão de gênero na autoria dos artigos, visto que das/os 12 autores/as 7 são mulheres e 5 são homens. Nesse sentido, percebe-se um relativo equilíbrio em função do gênero, no entanto, por tratar-se de uma amostra muito reduzida não é possível inferir que os homens estão se interessando mais, em âmbito acadêmico, por investigações sobre a articulação temática paternidades x educação infantil.

Tabela 1 - Produção sobre paternidades na educação infantil de 2010 a 2021

Título	Ano	Autores
Transição para a parentalidade e a coparentalidade: casais que os filhos ingressaram na escola ao término da licença-maternidade	2016	Liana Pasinato e Clarisse Pereira Mosmann
O engajamento paterno como fator de regulação da agressividade em pré-escolares	2013	Lauren Beltrão Gomes, Maria Aparecida Crepaldi e Marc Bigras
O pai e a escolarização dos filhos	2017	Geraldo Romanelli
Os entraves da autoridade paterna no processo de aprendizagem: uma abordagem psicanalítica	2010	Ana Lisete Frontini Pereira Rodrigues
Preditores de comportamentos e competência acadêmica de crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas	2014	Vanessa Barbosa Romera Leme e Edna Maria Marturano
Aprendizagem social e comportamentos agressivo e lúdico de meninos pré-escolares	2010	Timoteo Madaleno Vieira, Francisco Dyonisio C. Mendes e Leonardo Conceição Guimarães

Fonte: SCIELO, BVS – PSI, PEPSIC e PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES.

No que se refere aos anos de publicação, constata-se que em 2011, 2012, 2015, 2018, 2019, 2020 e 2021 não se encontraram publicações sobre o tema, enquanto nos anos de 2013, 2014, 2016 e 2017 contabilizou-se apenas uma publicação referente a cada ano. Em 2010 foram encontradas duas publicações. Diante disso, percebe-se que os artigos estão escassamente distribuídos no período selecionado, atestando uma baixa produção científica sobre um tema tão essencial.

Sobre a análise das abordagens teóricas, observou-se, respectivamente, a seguinte distribuição de artigos: 1 estudo psicossocial, 1 teoria sistêmica, 1 revisão de literatura, 1 psicanálise, 1 teoria bioecológica do desenvolvimento humano e 1 cognitivo-comportamental. Nesse sentido, nota-se uma variação relevante nas abordagens, sendo possível compreender que não há uma predominância na concepção teórica para realização de pesquisas acerca do tema apresentado. Quanto ao método, pode-se inferir que existe equidade entre os estudos encontrados, pois 3 apresentaram investigações qualitativas e 3 quantitativas.

No que diz respeito à localidade, percebe-se que os estudos foram direcionados a regiões específicas. Dos 6 artigos selecionados, em 3 os estudos foram realizados em São Paulo, 1 no Rio Grande do Sul, 1 em Santa Catarina e 1 em Goiás. Dessa maneira, a maioria foi realizada no sul e sudeste, e apenas o último destoou, sendo uma investigação do centro-oeste. Não foram identificados estudos em outras regiões do país, o que pode demonstrar maior interesse pela temática ou a maior concentração de universidades e pesquisadores voltados a estes estudos nesses locais, especialmente no sul e sudeste, o que expõe a necessidade de desenvolver tais estudos em outras localidades do país. Para além, esta análise demonstra o quanto o tema, apesar de sua relevância, ainda é pouco discutido pela Psicologia no âmbito educacional e de gênero. A seguir exploraremos de forma mais aprofundada a discussão temática em função da revisão narrativa empreendida.

Discussão

De maneira a organizar os conteúdos de acordo com as ênfases temáticas encontradas no levantamento de artigos, optou-se por dividi-los em duas categorias: “As influências paternas no desempenho acadêmico na Educação Infantil” e “Desafios para a paternidade na interação entre família e escola”. Nesse ínterim, a discussão será pautada tanto em função das articulações entre paternidades e Educação Infantil, suscitadas ao longo da revisão, como pelo destaque a algumas lacunas passíveis de investigações futuras.

As influências paternas no desempenho acadêmico na Educação Infantil

Optou-se por destacar o desempenho acadêmico escolar como cerne desta categoria de análise, pois este foi um tema recorrente, sendo discutido de diferentes formas para elucidar, principalmente, como a presença ou a ausência paterna estaria associada a benefícios e prejuízos para a qualidade do desempenho da criança no processo de aprendizado (Ahmed & Bould, 2004; Gravena, 2006; Nascimento, 2007; Raley, Mattlingly, & Bianchei, 2006).

Segundo Klump e Silva (2018) a participação paterna frequente na vida escolar da criança no período da educação infantil, com uma comunicação fluida, fornecendo suporte emocional, auxiliando nas atividades, participando em reuniões escolares, entre outras formas de acompanhamento ao processo de aprendizado, produziria, conseqüentemente, benefícios e melhorias ao desempenho escolar infantil. Em contrapartida, a ausência paterna estaria associada a distúrbios de comportamento, repetências, dificuldades de leitura posteriores, problemas de comportamento e de competência acadêmica (Leme & Marturano, 2014; Cia, Barham & Fontaine, 2012).

No entanto, como Rodrigues (2010) aponta, a problemática exige mais do que garantir e incentivar apenas a presença paterna em atividades desenvolvidas no e pelo contexto escolar. Seria necessário diferenciar, considerando a qualidade da presença, práticas que facilitam ou causam entraves ao desempenho acadêmico esperado. Desse modo, além da reflexão sobre os déficits associados à ausência do pai, também é essencial investigar que práticas paternas seriam mais adequadas e saudáveis para uma boa performance infantil neste ambiente.

Seguindo esta argumentação, Leme e Marturano (2014) destacam a divisão de práticas parentais entre: positivas (alicerçadas na expressão positiva de sentimentos, consistência na imposição de regras e limites, envolvimento e monitoria das atividades escolares); coercitivas (baseadas em ameaças e agressões); permissivas (falta de controle frente a comportamentos indesejados); e, inconsistentes (falta de estabilidade e confiabilidade no cumprimento de ações informadas à criança). Logo, estes tipos de práticas parentais estariam diretamente relacionados ao nível de bem-estar e à adaptação social e escolar infantil.

Exemplificando os efeitos dessas práticas, o artigo de Gomes, Crepaldi e Bigras (2013) traz reflexões sobre a importância paterna na regulação da agressividade em âmbito escolar, os autores enfatizam justamente como as práticas autoritárias e punitivas tendem a estimular a manifestação de comportamentos agressivos problemáticos ou a inibição da agressividade, enquanto a participação do homem/pai nos cuidados básicos e no auxílio à contenção e canalização de aspectos

agressivos do comportamento para atividades competitivas e lúdicas facilitaria a socialização positiva da agressividade.

Percebe-se também que embora a mútua interferência entre repertório de habilidades sociais do pai *versus* qualidade do desempenho acadêmico da criança seja explorada em diferentes artigos, há lacunas amplas e diversas no que diz respeito ao contexto específico da educação infantil, assim como no detalhamento e especificação dos critérios que definem a adequação ou inadequação no desempenho acadêmico e o que seriam os tais problemas de comportamento neste momento do percurso educacional.

Destaca-se ainda que a maior parte dos estudos consultados optou por métodos de pesquisa que não investigaram aspectos históricos ou psicossociais associados à construção de diferentes modelos de paternidade, ou uma concepção plural das práticas paternas. Parte-se, desse modo, de perspectivas que não exploram de maneira aprofundada a construção dos papéis sociais de gênero e as possibilidades de desconstrução do lugar do pai frente à inserção da criança no ambiente escolar (Vicentin & Lullhier, 2019; Gabriel & Dias, 2011; Yablonsky, 1990). Além disso, preconceções implícitas em relação ao papel paterno, subjacentes a alguns ângulos de investigação encontrados, trazem também para este contexto discussões que continuam a salientar as funções do homem como aquele responsável apenas por disciplinar e ser uma referência de autoridade junto à criança.

Exemplo de exceção a isto é encontrada no artigo de Pasinato e Mosmann (2016) que aponta a coparentalidade²² como uma dinâmica familiar típica da contemporaneidade em que os homens desempenham atividades de formas mais compartilhadas com suas parceiras e apresentam maior engajamento na vida escolar dos(as) próprios(as) filhos(as). De acordo com os autores, a prática coparental também estaria associada a um melhor desempenho acadêmico infantil. Contudo, a realidade da inserção masculina e paterna na escola nos confronta com a não inclusão - efetivada por diferentes agentes sociais, inclusive os próprios homens - e a desvalorização do pai como um agente de cuidados atuando em prol do processo educacional na primeira infância. Este desequilíbrio no compartilhamento das práticas parentais nos remete ao papel ainda central da mulher/mãe nos cuidados da criança pequena, estereótipo que também reverbera na educação infantil, até hoje território predominantemente feminino e materno.

²² Pasinato e Mosmann (2016) definem coparentalidade como um subsistema em que há interações conjuntas e recíprocas de ambos os pais na educação, formação e tomada de decisões sobre a vida dos(as) filhos(as). Há nesse subsistema a necessidade de pelo menos dois adultos responsáveis e em compartilhamento de cuidados, podendo ser ampliado para englobar outras pessoas e instituições que também façam parte da rede de cuidados, como por exemplo a escola.

Desafios para a paternidade na interação família x escola

Outro tema transformado em categoria de análise, principalmente pela pouca evidência nas produções encontradas, se refere aos desafios inerentes à interação entre família e escola e que dizem respeito tanto a incluir os homens/pais, quanto promover e facilitar o engajamento paterno em prol do processo educacional. Este englobaria não só o desempenho acadêmico da criança, mas também outros elementos (materiais, afetivos, psicopedagógicos etc.) intrínsecos à formação e ao desenvolvimento humano mediados pelas instituições de ensino. Ressaltamos, dessa forma, um segundo ângulo de debate que demonstra o quanto a interface paternidades e Educação Infantil possui ainda muitas lacunas a serem exploradas pela área da Psicologia, sobretudo se considerarmos a emergência de novas paternidades mais atuantes e engajadas nos cuidados e na educação infantil.

Isto posto, concebe-se que no esforço de refletir e mobilizar ações conjuntas para estabelecer acessos aos pais nas escolas, é imprescindível rever naturalizações que posicionam os homens como cuidadores incompetentes e/ou como aqueles que não sabem ou não querem paternar e socializar crianças. Esta preconceção, presente no imaginário cultural brasileiro, ainda justifica a predominante ausência paterna na Educação Infantil, cenário que vem se modificando progressivamente na atualidade.

Se foram constatados benefícios para a competência escolar derivados do maior engajamento paterno, seria possível pensar em benefícios também para o homem, em sua paternagem, a partir da participação mais ativa na vida escolar dos(as) filhos(as)? Como as escolas voltadas à educação infantil têm atuado no sentido de legitimar os homens como cuidadores e mediadores na consecução do processo de aprendizado? E como as concepções e representações de ambos os genitores sobre o que é aprender interferem na maneira como a criança irá se engajar efetivamente ou não nas várias possibilidades educacionais que lhe são oferecidas?

Em um estudo realizado por Rodrigues (2010), a partir da interação entre pai e filha, acompanha-se uma análise sobre como a preconceção de um pai, de que existiria uma incapacidade feminina de conseguir pensar ou ter um raciocínio lógico-matemático coerente, causava dificuldades para a própria filha em aprender matemática e ter um desempenho satisfatório. A autora nos mostra, como a partir dessa compreensão, promoveu-se uma intervenção com este pai no sentido de desconstruir estas generalizações e ajudá-lo a facilitar a aprendizagem, algo que nos remete à importância não só de incluir ambas as figuras parentais no processo educativo, como conhecer e mediar as dificuldades psicológicas e afetivas apresentadas pelos adultos responsáveis ao longo desse processo.

Embora o estudo supracitado ponha em destaque a relação pai e filha, é notável na literatura científica a ausência de estudos que tragam informações e inferências consistentes sobre possíveis diferenciações no engajamento paterno na escola em função do gênero da criança. Outra lacuna constatada se relaciona ao fato de não haver nenhuma menção a práticas paternas em outras configurações familiares além da heterossexual. Pais solteiros, homossexuais, transexuais, tios, avôs, adotantes, entre outros, não são investigados, restringindo-se todas as inferências e achados a tratarem de pais heterossexuais casados ou divorciados e suas interações com o ambiente escolar.

Não obstante a produção irrisória sobre a temática aqui escolhida, é relevante apontar que alguns artigos trazem importantes contribuições no sentido de demonstrar a efetividade de intervenções na área da Psicologia que comprovaram ou ampliaram as possibilidades de engajamento paterno no processo educativo de crianças. A exemplo disso menciona-se o estudo de Vieira, Mendes e Guimarães (2010) no qual indicou-se que o maior engajamento do pai nos cuidados infantis foi associado a níveis menores de estresse parental. A interrelação entre apoio social do pai e baixo nível de estresse corrobora o fato de que pais que conhecem melhor as características, comportamentos e a personalidade de seus/suas filhos(as) estariam mais aptos a gerir de forma adequada às diferentes interações, o que inclui também a relação entre família e escola.

Entre tantos desafios a serem superados e que se remetem também à necessidade de investigações ampliadas e aprofundadas sobre a participação das paternidades na escola, compreender a presença e o engajamento paterno como parte da rede de apoio ao desenvolvimento e ao percurso escolar da criança torna-se pauta urgente e imprescindível para a diversificação de recursos disponíveis e para a ampliação de possibilidades criativas e facilitadoras do processo de aprendizagem na Educação Infantil.

Considerações Finais

Que fatores estão associados à ausência ou ao mínimo envolvimento paterno na Educação Infantil? As escolas têm acompanhado as mudanças e transformações nas funções e papéis de gênero nas práticas parentais contemporâneas? Os homens/pais estão de fato se engajando e contribuindo mais para o processo educacional de seus/suas filhos(as)? Há lugar para a presença e participação paterna na Educação Infantil? E por que no Brasil a Psicologia ainda apresenta tão poucas produções sobre esse tema tão relevante? São algumas das questões erigidas ao longo

desta revisão narrativa e que, em vista da pouca produção científica até o momento, foram minimamente respondidas.

Como apontamos anteriormente, no intuito de investigar o estado de arte da temática abordada, compreendeu-se que há uma exclusão paterna no contexto da Educação Infantil. Exclusão que, travestida de naturalização, é percebida muitas vezes como realidade imutável e intransponível. Parte-se do pressuposto de uma inclusão não solicitada pelos homens e, portanto, não necessária. O que implica tanto a acomodação dos homens/pais quanto o estabelecimento de barreiras para preservar o *status quo* escolar, predominantemente preenchido por mulheres (mães e/ou educadoras). Para os homens que têm tentado adentrar este ambiente, subvertendo estereótipos e abrindo novos espaços, os desafios se associam aos incômodos mobilizados por uma presença estranha e/ou à tentativa de lutar contra um lugar de invisibilidade e inadequação.

Se as paternidades na escola ainda não são um tema em amplo debate, este artigo buscou contribuir situando algumas lacunas passíveis de investigações, pondo em foco uma problemática que vem sendo invisibilizada também pelos estudos acadêmicos. A mínima quantidade de artigos encontradas trouxe limitações à discussão empreendida, porém, também nos mostrou o potencial de exploração de alguns estudos já realizados que trouxeram importantes inferências sobre a temática.

Antes de compreendermos as diversas implicações relacionadas à participação ou não do pai no processo educativo, é necessário reconhecer que há de fato um processo de exclusão e autoexclusão em curso. Problematizar os fatores que associam a presença masculina e paterna como estrangeira e incômoda torna-se um desafio não só para a Psicologia, mas também para todas as áreas voltadas para os estudos sobre a Educação Infantil.

Referências

- Ahmed, S. S., & Bould, S. (2004). "One able daughter is worth 10 illiterate sons": Reframing the patriarchal family. *Journal of Marriage and Family*, 66, 1332-1341
- Badinter, E. (1993). XY: Sobre a identidade masculina. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bornholdt, E. A., Wagner, A., & Staudt, A. C. P. (2007). A vivência da gravidez do primeiro filho à luz da perspectiva paterna. *Psicologia Clínica*, 19, 75-92.
- Carpenter, B. (1997). Early intervention and identification: finding the family. *Children & Society*, 11(3), 173-182.

- Cia, F., Barham, E. J., & Fontaine, A. M. G. V. (2010). Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho académico e comportamento das crianças na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 533-543.
- Coley, R. L. (2001). (In)visible men: Emerging research on low-income, unmarried, and minority fathers. *American Psychologist*, 56(9), 743.
- Eggebeen, D. J. (2002). The changing course of fatherhood: Men's experiences with children in demographic perspective. *Journal of Family Issues*, 23(4), 486-50
- Elias, C. S. R., Silva, L. A., Martins, M. T.S. L., Ramos, N.A.P., Souza, M.G.G., Hipólito, R. L. (2012). Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. *Revista Eletrônica de Saúde Mental Alcool e Drogas*, 8(1), 48-53.
- Fabiano, G. A. (2007). Father participation in behavioral parent training for ADHD: review and recommendations for increasing inclusion and engagement. *Journal of Family Psychology*, 21(4), 683.
- Feinberg, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice*, 3(2), 95-131.
- Gabriel, M. R., & Dias, A. C. G. (2011). Percepções sobre a paternidade: descrevendo a si mesmo e o próprio pai como pai. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 16, 253-261.
- Garbar, G., & Theodore, F. (2000). *Família mosaico* (L. Lopreto, Trad.). São Paulo: Augustus.
- Gomes, L. B., Crepaldi, M. A., & Bigras, M. (2013). O Engajamento Paterno como Fator de Regulação da Agressividade em Pré-Escolares. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23, 21-29.
- Gravena, A. C. (2006). Retorno ao trabalho após o nascimento de um filho: Percepções de professoras sobre sua experiência. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, SP.
- Hennigen, I. (2010). Especialistas advertem: o pai é importante para o desenvolvimento infantil. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22, 169-184.
- Isotton, R., & Falcke, D. (2014). Paternidade em famílias pós-divórcio cujo pai detém a guarda unilateral dos filhos. *Revista Subjetividades*, 14(3), 486-498.
- Klumpp, C. F. B., & Silva, R. N. (2018). A importância da figura paterna para o processo de aprendizagem. *Vínculo-Revista do NESME*, 15(1).
- Lamb, M. E. (1997). Fathers and child development: An introductory overview and guide. *The role of the father in child development*, 3(1), 1-18.
- Leme, V. B. R., & Marturano, E. M. (2014). Preditores de comportamentos e competência acadêmica de crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27, 153-162.
- Magalhães, A. S. (2007). Novos arranjos familiares: Qual é o papel do pai na família contemporânea. *IHU on-line*, 230, 10-11.
- Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea.
- Nascimento, I. M. G. (2007). Investimento no trabalho e na parentalidade e relação interpapéis: Uma análise da transmissão intergeracional. Tese de Doutorado não-publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.

- Pasinato, L. & Mosmann, C. (2016). Transição para a parentalidade e a coparentalidade: casais que os filhos ingressaram na escola ao término da licença-maternidade. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(1), 129-142.
- Piccinini, C. A., Silva, M. D. R., Gonçalves, T. R., Lopes, R. D. C. S., & Tudge, J. (2012). Envolvimento paterno aos três meses de vida do bebê. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28, 303-314.
- Raley, S. B., Mattingly, M. J., & Bianchei, S. M. (2006). How dual are dual-income couples? Documenting change from 1970 to 2001. *Journal of Marriage and Family*, 68, 11-28.
- Rodrigues, A. L. F. P. (2010) Os entraves da autoridade paterna no processo de aprendizagem: uma abordagem psicanalítica. *Construção psicopedagógica*, 18(16), 9-23.
- Rodrigues, A., & Barbosa, M. C. (2003). Família e a autorização para aprender. In Munhoz, M. L. P. (Org.), *Questões familiares em temas de psicopedagogia*. São Paulo: Memnon.
- Romanelli, G. (2017). O pai e a escolarização dos filhos. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 19(2), 321-337.
- Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática X Revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), 5-6.
- Santos, C. V. M., & Antúnez, A. E. A. (2018). Paternidade afetivamente inscrita: modalidades de interação na relação pai-bebê. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 224-238.
- Taylor, J., & Daniel, B. (2000). The rhetoric versus the reality in child care and protection ideology and practice, in working with fathers. *Journal of Advanced Nursing*, 31(1), 12-19.
- Vicentin, P. M., & Lhullier, C. (2019). Representações sociais da paternidade: um estudo comparativo. *Fractal: Revista de Psicologia*, 31, 305-312.
- Vieira, T. M., Mendes, F. D. C. & Guimarães, L. C. (2010). Aprendizagem social e comportamentos agressivo e lúdico de meninos pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, 544-553.
- Yablonsky, L. (1990). Pais e filhos (A. Cancian, Trad.). São Paulo: Melhoramentos.

NOTES ON PATERNAL INVOLVEMENT IN BRAZILIAN CHILD EDUCATION: NARRATIVE LITERATURE REVIEW

Abstract

Considering how important is the father for educational performance, this paper aims at discussing the relations between fatherhood and Child Education in Brazil. A narrative review in the field of Psychology was undertaken, with publications between 2010 and 2021. Data were organized highlighting quantitative aspects (year, method, theoretical approach and location) and qualitative aspects (paternal influences on child education performance and challenges for paternity in the interaction between family and school). Scientific production on the subject is scarce, which may reflect a scenario of paternal exclusion naturalized in the education of children. Therefore, we sought to discuss some gaps that could be investigated and to highlight the invisibility of the father in the context of Child Education.

Keywords: fatherhood; child education; school; family; father-child relation.

ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE UM ESTUDO DE CASO

Layse Pereira da Costa ²³

Adriana de Andrade Gaião e Barbosa ²⁴

Resumo

Este trabalho expõe as características e delineamento das ações avaliativas e interventivas realizadas no assessoramento psicopedagógico de uma estudante encaminhada para o Centro de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (CAPpE) com a suspeita de Dislexia. O atendimento ocorreu de forma online, em sessões semanais de 1 hora de duração cada. Dentre as ações realizadas, destacam-se: estímulo às habilidades de leitura, exposição a técnicas de estudo, exercícios de autoavaliação, atividades com rimas, tarefas de nomeação automática rápida e encaminhamento para outros profissionais. Após a intervenção, a aprendente apresentou: uso das estratégias, aumento da motivação e autonomia para os estudos, melhora no rendimento acadêmico e nas relações sociais. Acredita-se que a atuação psicopedagógica tenha sido significativa e contribua para as discussões na área.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Ensino superior; Dislexia; Universitários.

²³ Departamento de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

²⁴ Departamento de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

Endereço para correspondência: Layse Pereira da Costa, Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Rua José Alexandre de Lira, Bancários, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: laysep.costa@gmail.com.

Introdução

O presente trabalho tem como finalidade descrever as vivências, demandas identificadas, planejamento de avaliação e ações interventivas de um caso atendido no Centro de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (CAPpE), mediante estágio desenvolvido no Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), durante os meses de maio a novembro de 2021.

Por meio dos resultados obtidos, o relato pretende, ainda, contribuir para as discussões acerca da ampliação do universo de atuação psicopedagógica e proporcionar subsídios práticos para o acompanhamento de estudantes universitários com dificuldades na leitura.

O CAPpE é uma iniciativa do departamento de Psicopedagogia da UFPB, cujo o objetivo é oferecer acompanhamento psicopedagógico para os estudantes dos diferentes cursos dos Campis da UFPB que solicitam apoio, esclarecendo-os sobre as implicações dos processos vivenciados no decorrer de sua formação, sugerindo atividades e ferramentas como estratégias de aprendizagem, propondo intervenções individuais e coletivas referentes as demandas psicopatológicas e favorecendo encaminhamentos para as áreas pertinentes as necessidades do acadêmico. A vida universitária é permeada por muitas mudanças na vida do estudante, trazendo consigo, também, uma série de situações que repercutem de forma negativa na vida acadêmica, social e afetiva, o que estudos como o realizado por Santos, Dantas, Escarião & Gaião e Barbosa (2022) têm demonstrado a respeito dos inúmeros prejuízos na área da saúde mental dos acadêmicos.

Desde 2018 são desenvolvidos projetos de extensão no CAPpE, a fim de cumprir os objetos citados, bem como promover aos discentes do curso de Psicopedagogia a experiência prática de exercício da futura profissão.

A partir do ano de 2021, por meio do vínculo estabelecido com o CIA, as ações do CAPpE se expandiram. Além de tornar possível o atendimento a estudantes de outros campis, a parceria com o Comitê faz do Centro de Apoio Psicopedagógico ao Estudante um agente fundamental para o processo de inclusão e acessibilidade na Universidade Federal da Paraíba, dada a natureza da assessoria na prestação de serviços aos discentes que possuem algum tipo de deficiência e/ou necessidade educativa especial.

Nos últimos anos, tem-se ampliado as discussões acerca da necessidade de apoio psicológico e educacional aos estudantes do 3º grau. Os crescentes debates sobre os aspectos envolvidos na vivência acadêmica (Penha, Oliveira & Mendes, 2020) e o aumento das taxas de retenção nos níveis mais elevados de ensino (Brasil, 2019), aliada ao agravamento de problemas

relativos à saúde mental (ANDIFES, 2018) e crescimento do número de estudantes com dificuldades de aprendizagem (Tops, Callens, Lammertyn, Van Hees & Brysbaert, 2012) neste ambiente podem justificar essa preocupação.

Como se sabe, a aprendizagem consiste em um processo de aquisição, conservação e evocação do conhecimento (Rotta, Ohlweiler & Riesgo, 2016). Seu processamento ocorre no sistema nervoso central (SNC) e envolve aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais e sociais (Rotta et al., 2016). Assim sendo, infere-se que inúmeros fatores, além de patologias pré-existentes, podem impactar a assimilação típica dos conteúdos e propiciar o rendimento acadêmico insuficiente.

Comumente, os problemas relativos a aprendizagem dividem-se entre transtornos/distúrbios e dificuldades. Sendo que, os transtornos associam-se a inabilidades específicas, de ordem neurológica, nas áreas de leitura, escrita ou matemática e as dificuldades de aprendizagem, por sua vez, compreendem uma série de variáveis possíveis de alterar as condições do aprendizado, independentemente da preservação da estrutura neurológica (Rotta et al., 2016).

Situações relacionadas às metodologias pedagógicas adotadas pela instituição, problemas socioeconômicos, distração, imaturidade social, ansiedade e deficiências físicas diversas podem desencadear em déficits gerais na aquisição dos conteúdos, constituindo-se, portanto, como dificuldades de aprendizagem (Rotta et al., 2016).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V (American Psychiatric Association [APA], 2014) subdivide os distúrbios de aprendizagem em três categorias de acordo com a especificidade da dificuldade manifestada: com prejuízo na leitura, notadamente denominados como Dislexia, caracterizados por problemas na precisão na leitura de palavras, velocidade ou fluência da leitura e compreensão da leitura; com prejuízo na escrita, caracterizados por problemas na precisão na ortografia, precisão na gramática e na pontuação e clareza ou organização da expressão escrita; e com prejuízo na matemática, no qual, o senso numérico, a memorização de fatos aritméticos, a precisão ou fluência de cálculo e o raciocínio matemático se encontram deficitários.

Para o diagnóstico clínico dos distúrbios de aprendizagem, as manifestações sintomáticas não podem ser explicadas por deficiências intelectuais e/ou físicas, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial ou instrução educacional inadequada. Igualmente, o prejuízo nas habilidades específicas precisa ser identificado desde o início da escolarização e

persistir por pelo menos seis meses, apesar da existência de intervenções direcionadas (APA, 2014).

O diagnóstico clínico dos distúrbios de aprendizagem é mais comum entre as crianças. Embora as características da dislexia, por exemplo, não apresentem tantas distinções significativas na infância e na idade adulta (Moojen, Bâsoa & Gonçalves, 2016), no público adulto, o reconhecimento dessas dificuldades pode ser dificultado, seja pelas estratégias de compensação já adquiridas ao longo da escolarização e histórico de intervenções na fase escolar (Peres & Mousinho, 2017) ou pela própria crença de que as dificuldades não se cessarão em função da idade mais avançada (Pereira, 2009).

Considera-se, também, a limitação de estudos na literatura quanto a avaliação e aos procedimentos de intervenção em indivíduos adultos com problemas no aprendizado (Jorge, Lamônica & Caldana, 2006), um fator que dificulta o reconhecimento e reabilitação destes distúrbios.

De acordo com Sá et al. (2008), por ser uma área de conhecimento relativamente nova, seu surgimento data do século XX na Europa, a psicopedagogia se apresenta como um campo vasto a ser explorado. A necessidade de remediação educacional em outros públicos, a popularização da formação, entre outras condições vão ampliando a conceituação da psicopedagogia e dando base para sua formulação teórico-prática (Sá et al., 2008).

Valendo de tais considerações, dá-se luz às inferências de Faria (2010) sobre a atuação psicopedagógica no ensino superior. Conforme a autora, a compreensão multidisciplinar da psicopedagogia acerca do processo de aprendizagem pode contribuir no assessoramento de estudantes que apresentam comportamentos de aparente incapacidade, desinteresse e inatividade, como também na orientação dos docentes quanto às práticas pedagógicas empregadas.

Em caráter preventivo, a visão do profissional em psicopedagogia pode possibilitar a prevenção de crises e dificuldades acadêmicas, de forma que esses alunos realmente alcancem o sucesso no aprendizado e na vida profissional (Faria, 2010).

As experiências aqui relatadas se juntam, deste modo, as outras vivências de atendimento psicopedagógico no ensino superior, objetivando o reconhecimento destas contribuições e a expansão do conhecimento nesta área, já que ainda é precária estudos com os universitários e sua relação com a aprendizagem.

Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, pois investiga um fenômeno atual e específico dentro do seu contexto de realidade (Yin, 2005). Quanto à abordagem, o estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, uma vez que a descrição das ações desenvolvidas no curso do caso visa esclarecer sobre o assessoramento psicopedagógico, bem como, formular hipóteses pesquisáveis para estudos futuros, em conformidade com a definição de Gil (2002).

O estudo de caso foi desenvolvido a partir de um processo de avaliação e intervenção psicopedagógica realizado no Centro de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (CAPpE) no setor de estágio psicopedagógico do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba, com uma estudante de Zootecnia, do sexo feminino, de 32 anos de idade.

A discente, identificada no presente estudo como M., foi encaminhada para o CAPpE por uma estagiária do setor de Terapia Ocupacional após uma triagem inicial. A suspeita que motivou o encaminhamento era de um quadro de Dislexia. Dentre as dificuldades relatadas, cita-se: problemas em compreender textos e desempenho abaixo do esperado nas atividades acadêmicas.

Posterior ao recebimento do encaminhamento, M. foi contatada via e-mail para o agendamento de um momento síncrono e desenvolvimento da anamnese. A partir das problemáticas evidenciadas e das hipóteses suscitadas, o plano de avaliação foi traçado. A suspeita de Dislexia foi considerada também no planejamento.

O assessoramento psicopedagógico se deu de forma online através da plataforma *Google Meet*, de maio a dezembro de 2021, em encontros semanais de 1 hora de duração cada. No total, foram realizados dezoito (18) encontros. Destes, cinco sessões de avaliação e doze sessões de intervenção.

A autorização das informações coletadas e acontecimentos ocorridos durante os atendimentos sucedeu por meio de uma das cláusulas do contrato psicopedagógico, lido e assinado pelas partes envolvidas na primeira sessão.

O registro e análise dos dados foram feitas mediante o relatório da anamnese, dos planos de avaliação e de intervenção, do diário de bordo com as anotações de cada sessão, do histórico escolar e do desempenho nas avaliações acadêmicas. Além desses documentos, considerou-se, também: os arquivos preenchidos dos exercícios propostos, as autoavaliações produzidas nas sessões sucedidas após o fim dos semestres letivos 2020.2 e 2021.1 e os relatos expostos em

uma tabela produzida para o acompanhamento semanal dos aspectos: interação social, assiduidade nas aulas, utilização de estratégias de estudo e manutenção de uma rotina.

Resultados

M. chegou ao atendimento psicopedagógico com 31 anos de idade. Natural de Bananeiras, uma cidade localizada no interior da Paraíba, no momento, ela residia em Areia-PB e cursava o 10º período do curso de Zootecnia no campus II da UFPB. A estudante morava com o namorado e com a cunhada, as pessoas com quem cultiva os laços afetivos mais próximos.

Na anamnese, M. relatou que se sentia triste em grande parte do tempo. Costumava, ainda, alimentar um sentimento de frustração muito forte por ainda não ter concluído o curso, ela estava atrasada em relação aos seus colegas de turma. No semestre em que foi realizada a avaliação, a aprendente cursava seis cadeiras de diferentes períodos, tinha problemas para compreender os textos acadêmicos, não mantinha boas relações com os colegas, não se sentia confortável em interagir nas aulas e/ou tirar dúvidas com os professores e não conseguia ter sucesso na academia.

Com relação ao histórico escolar, M. apresentou problemas para assimilar os conteúdos desde os primeiros anos de escolaridade formal. Disse ter começado a ler apenas com 7/8 anos de idade, estando um pouco aquém em comparação com as crianças da mesma idade. No ensino médio, precisou fazer o programa “Acelera Brasil” para recuperar a distorção entre a série-idade. Ademais, relatou sempre ter dificuldade em disciplinas que requerem cálculos, como: matemática, química e física.

O curso de Zootecnia não era sua primeira opção de formação, conforme contou a estudante. Na verdade, M. queria cursar agronomia, mas não conseguiu obter nota suficiente para ingressar no curso. Apesar disso, se identificou com sua escolha, mesmo sentindo que não é boa o suficiente para estar na graduação, em determinadas situações.

Problemas com certos professores e demais colegas foram citados. Segundo as informações coletadas, algumas pessoas da universidade costumavam praticar bullying com M., apelidando-a de forma pejorativa, chamando-a de burra e lenta, devido as suas dificuldades.

Diante dos dados obtidos na entrevista inicial e da consideração de que inúmeros aspectos influenciam no desenvolvimento “normal” da aprendizagem (Rotta; Ohlweiler & Riesgo, 2016), a hipótese levantada era de que os déficits na compreensão leitora e nas habilidades envolvidas no processo, como: atenção, percepção e fluência, afetavam o desenvolvimento da aprendizagem de M. e interferiam na sua percepção sobre si mesma.

Sabendo, ainda, que as emoções podem afetar o gerenciamento e a assimilação do aprendizado (Ganda & Boruchovitch, 2018), foi sugerido a existência de um ciclo vicioso, no qual as crenças negativas cultivadas pela aprendente também acabassem influenciando na sua vivência, na organização de uma rotina de estudos e em seu rendimento nas atividades acadêmicas.

Para constatação de tais inferências, os instrumentos utilizados no curso avaliativo foram: um questionário de autorregulação da aprendizagem baseada na Escala de Autorregulação da Aprendizagem de Oliveira & Noronha (2019), uma atividade de compreensão de texto, contendo uma tarefa de reconto e perguntas de múltipla escolha, um ditado de palavras e produção de frases e a Técnica de Cloze com o texto “Desentendimento” de Luiz Fernando Veríssimo, similar ao estudo de Santos, Primi, Taxa & Vendramini (2002).

O uso limitado de estratégias de aprendizagem, mesmo quando elas não funcionam, leitura pausada e lenta, apesar de compreensiva e déficits atencionais foram observados nas atividades avaliativas realizadas. Além disso, foram percebidas algumas vacilações nas resoluções das atividades de compreensão, as quais pareciam estar associadas à defasagem da atenção, já que, no reconto, seu desempenho foi satisfatório. Documentaram-se, ainda, erros nas questões de compreensão inferencial.

Na atividade de ditado de palavras e produção de frases subsequente, o vocabulário de M. se mostrou restrito. Erros ortográficos de acentuação e de regras gramaticais contextuais também foram cometidos. Algumas dessas constatações podem ser visualizadas na Figura 1, que mostra a produção de M., por meio de uma captura de tela da tarefa proposta.

Palavra	aviario
Frase	O <u>aviario</u> da universidade está vazio
Palavra	<u>prezepio</u>
Frase	Eu nao sei o que é um <u>prezepio</u>

Figura 1. Captura de tela da produção de M. na atividade de Ditado de Palavras e Produção de Frases.

Após o processamento das investigações, um relatório psicopedagógico constando sobre as habilidades avaliadas de M. e os aspectos em defasagem observados foi redigido e enviado para o setor de Terapia Ocupacional que encaminhou o caso. Orientações quanto à necessidade de

avaliação de outros profissionais de áreas da fonoaudiologia e neurologia, por exemplo, foram feitas, a fim de facilitar o diagnóstico do Transtorno específico de Leitura.

Ressalta-se que até o momento da redação deste relatório a investigação dos demais profissionais não havia sido finalizada. As sessões de intervenção psicopedagógica, contudo, ocorreram a partir das análises já empregadas.

Assim sendo, o plano interventivo traçado teve como finalidade primordial o estímulo às habilidades metacognitivas (atenção, concentração e estratégias de leitura) e metalinguísticas (vocabulário, ortografia, fluência) envolvidas na leitura. Reforços positivos foram utilizados durante as sessões como forma de minimizar as crenças negativas cultivadas pela aprendente acerca de suas competências. Um encaminhamento para o psiquiatra foi feito também com este fim.

Inicialmente, as atividades interventivas foram vivenciadas em encontros semanais, ocorridos de forma remota no Google Meet, durando 1 hora, cada. À medida que o progresso da estudante foi observado, as sessões passaram a ocorrer quinzenalmente.

Como exemplo de estratégias/ações produzidas destaca-se: exposição a diferentes técnicas de estudo (leitura de textos dividindo o texto em partes menores, criação de tópicos durante a leitura e a autoexplicação), a fim de auxiliar na manutenção do foco e, conseqüentemente, na decodificação dos textos; tarefas de interpretação de textos de diferentes gêneros textuais e criação de um vocabulário com palavras desconhecidas, visando à ampliação do léxico semântico.

Com o objetivo de incentivar o monitoramento, a observação e a autorreflexão dos aspectos que pareciam distorcidos pela baixa autoestima da discente, foi construída uma tabela de acompanhamento no *Google Docs*. Foi proposto que M. preenchesse as tabelas semanalmente avaliando o desenvolvimento dos seus dias em quatro tópicos principais: interação social, assiduidade nas aulas, utilização de estratégias de estudo e manutenção de uma rotina.

No início de cada sessão, antes da execução dos exercícios elaborados para o encontro, o documento da tabela preenchido em relação à semana anterior era exposto e discutido com a discente.

No período interventivo também foram observados novos elementos que necessitavam de reforço. Durante as tarefas de leitura e interpretação de texto, percebeu-se que M. repetia excessivamente algumas palavras e trechos e retornava inúmeras vezes aos extratos iniciais das redações para compreendê-las. A discente comentou também sobre o prejuízo em atividades avaliativas realizadas ao longo do semestre na universidade, em razão dessa lentidão na

decodificação das questões. Com frequência, em trabalhos de diferentes disciplinas, ela disse ter deixado questões sem resposta por não ter conseguido concluí-las a tempo.

Em consonância com as referidas declarações e com as verificações efetuadas ao longo do caso, foi suscitada a tese de uma possível ineficiência na velocidade leitora de M. Exercícios de nomeação automática rápida, atividades com rimas e uma adaptação da brincadeira “Adedonha”, praticada com um limite específico de tempo para evocação das palavras, foram elaboradas para estimular tal habilidade.

A análise do progresso de M., por meio dos instrumentos utilizados, expôs resultados satisfatórios. Na Tabela 1 estão dispostos os principais avanços da aprendente percebidos durante e após o período interventivo, bem como, as atividades desenvolvidas para cada competência que foi estimulada.

Tabela 1. Síntese dos resultados obtidos ao longo da intervenção no caso de M.

Aspectos observados na avaliação	Atividades desenvolvidas	Aspectos observados durante e após a intervenção
Estratégias metacognitivas		
Dificuldade de manter o foco durante a leitura de textos extensos + Problemas para sintetizar e extrair a ideia principal dos textos + Dificuldade em compreender a explicação dos professores durante as aulas + Tempo excessivo dedicado para os estudos, sem êxito	Estímulo ao uso do método de divisão de texto e resumo de cada parte lida + Leitura de textos por partes e explicação subsequente das partes lidas + Incentivo a prática de anotações em tópicos	Emprego do método de divisão do texto para leituras acadêmicas e relato de efetividade; Melhora na recuperação de informações e exposição de detalhes sobre os textos lidos; Realização de anotações durante as aulas e relato de auxílio para absorção dos conteúdos; Relato de menos desgaste e uso eficiente do tempo para os estudos, por meio das estratégias utilizadas
Compreensão leitora		
Relato de problemas para compreender os textos acadêmicos + Dificuldade de extrair a ideia principal e indicar detalhes dos textos, principalmente em textos longos; Erros nas questões de compreensão inferencial; Dificuldade de estabelecer relações práticas entre os textos e de aplicar os conteúdos em seu cotidiano	Leitura e exercícios de interpretação de textos de diferentes gêneros textuais (reportagem, crônica e música)	Melhora na recuperação de informações e exposição de detalhes sobre os textos lidos; Compreensão das figuras de linguagem mediante o contexto de emprego; Bom desempenho na resolução das questões; Melhora na compreensão e estabelecimento de relações entre partes do texto
Vocabulário		
Léxico semântico restrito + Erros ortográficos na escrita de	Incentivo à criação de um dicionário com palavras	Relato de criação e manutenção de um vocabulário com termos

palavras, tanto referentes ao emprego de acentuação quanto ao conhecimento da correspondência fonema-grafema dependente de regras contextuais	desconhecidas + Prática de escrita na resolução de questões e correção dos erros ortográficos cometidos ao longo da produção	técnicos relacionados ao seu curso + Diminuição nos erros ortográficos durante as produções escritas + Compreensão de palavras desconhecidas mediante o contexto de aplicação
Fluência leitora		
Fluência regular; Leitura lenta e pausada; Releitura frequente dos trechos; Trocas de palavras durante a leitura; Relato de tempo excessivo para resolução das atividades acadêmicas, em função dos problemas na fluência leitora	Adedonha + Atividade de nomeação automática rápida + Leitura e repetição de trava-línguas	Aumento progressivo na quantidade de palavras evocadas na atividade de adedonha ao longo das sessões; Diminuição do tempo nas atividades de nomeação; Mais eficiência e mais rapidez na leitura dos trava-línguas no decorrer das sessões
Percepções acerca da aprendizagem		
Descrição de sentimento de frustração acerca da aprendizagem; Nervosismo em interagir nas aulas; Problemas para sanar dúvidas com professores e colegas; Descrença em relação às suas habilidades	Adoção de reforços positivos ao longo das sessões + Estímulo à comunicação oral, por meio das atividades de autoexplicação + Incentivo ao monitoramento do desempenho acadêmico	Relato de maior participação e interação nas aulas; Estabelecimento de relações com os colegas de turma; Minimização de falas negativas acerca de suas competências; Relato de mais motivação e autoconfiança para realização das atividades acadêmicas

Fonte: elaborada pelas autoras.

Como pode ser observado, para todas as áreas tratadas na intervenção, constataram-se considerações significativas. Na habilidade de compreensão leitora, especificamente, nos diferentes exercícios propostos no curso interventivo, a estudante obteve um desempenho superior aos exercícios resolvidos na avaliação. Em alguns relatos, durante as sessões, ela contou sobre a efetividade do emprego da estratégia proposta na leitura de materiais das disciplinas que estava cursando e o auxílio na compreensão das redações.

A Figura 2 e a Figura 3 apresentam as respostas de M. em questões que requesitavam a habilidade de compreensão inferencial em dois momentos distintos do processo de assessoramento. Enquanto a primeira resposta foi emitida durante o curso da avaliação, a segunda resposta se refere ao período durante a intervenção, após a exposição de algumas das estratégias já citadas.

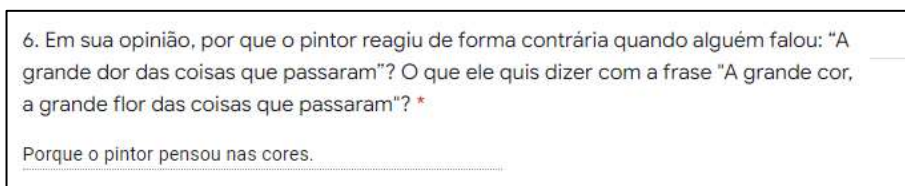


Figura 2. Captura de tela da resposta de questão de compreensão inferencial dada por M. durante a avaliação em relação ao texto "Coisas lembradas" de Carlos Drummond de Andrade.

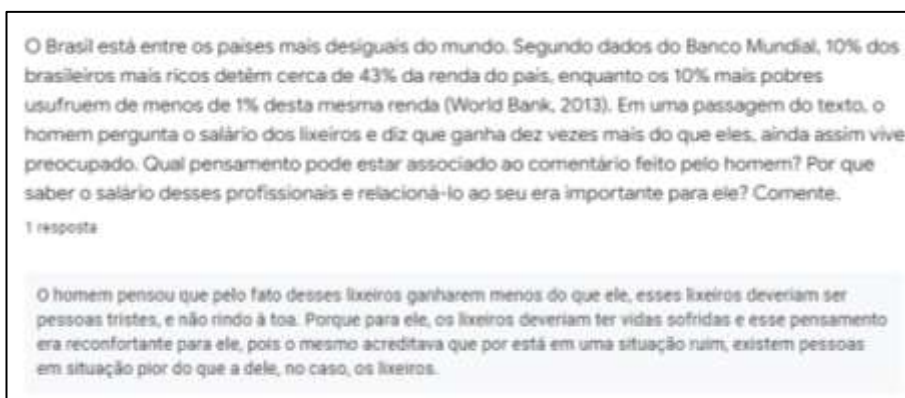


Figura 3: Captura de tela da resposta de questão de compreensão inferencial dada por M. durante a intervenção em relação ao texto "Alegrias" de Luis Fernando Veríssimo.

Ao comparar as respostas da discente nas duas etapas, é notória a evolução na formulação da sua produção escrita. Além de expor mais claramente suas impressões sobre a parte citada na questão referente ao texto "Alegrias" de Luis Fernando Veríssimo, M. demonstrou, através de sua resposta, uma maior compreensão sobre o texto e um progresso no nível inferencial, quando destaca informações fundamentais para a compreensão da narrativa que não estavam explícitas no trecho extraído.

Na resolução da questão acerca da crônica "Coisas Lembradas" de Carlos Drummond de Andrade, por outro lado, a aprendente emitiu uma resposta breve, não conseguiu estabelecer relações e interpretar adequadamente a figura de linguagem empregada pelo autor, indicando a fragilidade na competência.

Ainda sobre a compreensão inferencial e sobre a limitação do léxico mental, outros elementos merecem ser comentados. No início da intervenção, quando elaboradas tarefas de leitura e interpretação de músicas, M. exibiu problemas para compreender determinados termos e

figuras de linguagem, mesmo quando estes estavam contextualizados e eram explicados pela estagiária.

Nas atividades mais posteriores, contudo, sua capacidade de inferir significados por meio do contexto de utilização das palavras e expressões linguísticas parece ter melhorado. Na Figura 4 é possível verificar algumas destas inferências no vocabulário construído pela estudante para uma estrofe da música “Chão de Giz” do cantor Zé Ramalho. Deve-se atentar que todas as palavras que constam no quadro “vocabulário” não eram conhecidas por M. e foram compreendidas apenas por sua inserção nos versos da canção.

Tópicos	Vocabulário
Expressão de sentimentos em um chão que não é firme. Sofrimento/ perdas, ao ver as fotos. Guardar as fotos picadas em um saco.	Meros Devaneios = ilusão Amiúde = pequenas

Figura 4: Captura de tela da resposta de questão de compreensão inferencial dada por M. durante a intervenção em relação ao texto “Alegrias” de Luis Fernando Veríssimo.

Quanto às estratégias metacognitivas, no decorrer da intervenção, M. trouxe o relato de utilização de outras técnicas explanadas ao longo dos encontros, como: produção de anotações durante as aulas, explicação para si mesma dos conteúdos de estudo a partir das anotações criadas e manutenção de um vocabulário com as palavras novas. Em todas as falas trazidas, foi ressaltada a eficiência dos métodos no seu processo de aprendizado.

Melhoras no rendimento acadêmico puderam, ainda, ser verificadas. Enquanto nos semestres anteriores ao acompanhamento psicopedagógico, as notas de M. costumavam estar abaixo da média de aprovação, após as sessões interventivas, seu desempenho nas atividades avaliativas se apresentou acima da pontuação mínima estabelecida para conclusão dos componentes.

A respeito das mudanças atitudinais e percepções sobre a sua aprendizagem, destaca-se uma maior autonomia para os estudos, melhora na autoestima e o estabelecimento de relações mais positivas com o ambiente acadêmico, com os professores e com os colegas. Na tabela de acompanhamento, preenchida desde a 11ª sessão, a frequência de escolha de M. na opção

“Participei das aulas, respondi a chamada oralmente e não tive dificuldades para falar durante a aula” sobre a interação nas aulas ocorreu em quase todas as semanas.

Em suma, a aprendente descreveu-se como mais motivada e confiante em relação aos estudos. Próximo à finalização do semestre 2021.1, possuía boas notas e se encaminhava para aprovação por média em todas as disciplinas. Nos trabalhos realizados, inclusive nas avaliações orais, ela recebeu elogios dos docentes em função do seu bom desempenho. M. estava, ainda, estagiando em um setor da universidade e se preparava para a produção do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Discussão

O atendimento psicopedagógico no ensino superior diferencia-se em alguns aspectos da atuação em níveis básicos de ensino. Conforme Pereira (2009), uma das principais diferenças refere-se ao fato de que a busca pelo atendimento é feita pelo próprio jovem ou adulto quando detecta problemas, geralmente, na leitura e/ou escrita. Embora não tenha clareza sobre o que tem, o sujeito tem consciência do que procura, do que quer e do que espera do acompanhamento com o profissional (Pereira, 2009).

Sousa & Agrello (2020) enfatizam, entretanto, que independentemente de quando a procura é voluntária e o acadêmico está ciente das deficiências no seu aprender, a compreensão global do indivíduo, do seu processo de desenvolvimento e do seu histórico de aprendizado é indispensável para o trabalho do psicopedagogo. Em muitos casos, os motivos que impulsionam a procura são apenas uma manifestação de dificuldades mais amplas (Sousa & Agrello, 2020).

A respeito do presente estudo, no momento em que buscou o apoio, M. tinha ciência da sua situação de aprendizagem e da defasagem específica na compreensão da leitura. Em contrapartida, a estudante não conhecia as possíveis causas da dificuldade, detinha poucos conhecimentos sobre a Dislexia, suspeita que motivou o enchaminamento, como também, não percebia como outros problemas poderiam estar interferindo na assimilação dos conteúdos.

O histórico de problemas desde o início da escolaridade também era um dado de seu conhecimento, ainda que ela não tenha recebido o auxílio necessário ao longo do seu progresso escolar ou feito inferências sobre o acúmulo progressivo destas dificuldades.

Corroborando com inferências reportadas na literatura, a avaliação geral do processo de aprendizagem conduzida ao longo do atendimento psicopedagógico com a aprendente, bem como a análise do seu histórico escolar e de outros aspectos não citados na exposição da queixa

inicial, auxiliaram no reconhecimento das potencialidades e reais defasagens de M., na verificação das hipóteses formuladas e, conseqüentemente, na estruturação de ações interventivas mais direcionadas.

Mesmo com a limitação da ausência do diagnóstico clínico da Dislexia, é válido ressaltar que, os sintomas que compõem o transtorno, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014) e com outras investigações empíricas documentadas na literatura (Moojen et al., 2016), foram percebidos durante o processo avaliativo e foram tratados em conformidade com o horizonte de atuação psicopedagógica.

Na avaliação psicopedagógica empregada por Moojen et al. (2016) com um , por exemplo, foi evidenciado: bom nível de compreensão quando julgado seus acertos nas questões dirigidas, dificuldades significativas para decodificação de sílabas complexas, de palavras e de pseudopalavras, leitura de texto lenta, substituição de palavras de perfil semelhante, desempenho abaixo do esperado na tarefa de Ditado, erros ortográficos na tarefa de Produção Textual, problemas de pontuação e sintaxe.

Apesar da utilização de instrumentos diferentes, o perfil de respostas de M. nas tarefas de leitura, ditado de palavras, produção textual e compreensão foi similar a investigação de Moojen et al. (2016).

Quanto as condições emocionais adversas, também apresentadas por M. durante o assessoramento, expõe-se sobre a prevalência de sofrimento psíquico entre os universitários nos últimos anos. No levantamento realizado pelo Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis em 2018, 83,5% dos estudantes disseram enfrentar algum problema emocional. A ansiedade recaía sob 6 a cada 10 universitários, enquanto a idealização suicida afetava 10,8% desta população (Andifes, 2018).

Dentre alguns dos fatores estressores presentes no ambiente acadêmicos destacam-se: falta de tempo livre, dificuldade de relacionamento com colegas e/ou professores, alto nível de exigências, dificuldade de expressar sentimentos, desorganização, excesso de provas e trabalhos, problemas financeiros, falta de ligação dos conteúdos com a prática (Bardagi & Hutz, 2011). A ocorrência de uma dificuldade ou transtorno específico de aprendizagem aumenta, ainda, a vulnerabilidade dos estudantes para o desenvolvimento de distúrbios neuropsiquiátricos (APA, 2014).

No atendimento de pessoas adultas com queixas iniciais de dificuldades no aprendizado são comumente detectados problemas comportamentais e psicopatológicos associados, como: autoestima rebaixada, falta de autonomia, medo ao erro, conduta evitativa com relação à

aprendizagem, dificuldades de relacionamento interpessoal, distanciamento do grupo no qual convive e forte inibição (Pereira, 2009; Gomes & Pavão, 2021).

Assim, supõe-se que não só o ambiente universitário contribuiu para o estado emocional de M., com ênfase para os episódios de bullying e para o conflito com professores e colegas, mas também o passado de dificuldades e eventual acúmulo progressivo do sentimento de frustração em relação aos estudos.

Quanto as mudanças atitudinais e a melhora no rendimento acadêmico de M., nossos resultados também se assemelham aos achados de vários outros estudos (Santos, 1997; Pereira, 2009; Murakami, Barros, Peres, Flauzino & Colares, 2018; Gomes & Pavão, 2021) que expõem melhoras significativas, tanto nos aspectos acadêmicos, quantos nas habilidades sociais, intra e interpessoais do público jovem e adulto, após um período de assessoramento, especialmente quando esse atendimento ocorre de forma individualizada.

No trabalho de Santos (1997), o grupo de estudantes que participou de um programa de remediação em leitura e escrita demonstrou mudança nos hábitos de estudo, na preparação para provas e no aproveitamento em sala de aula, apesar de terem mantido seus resultados na competência leitora nas situações de pré e pós-treinamento. Por outro lado, Pereira (2009), no atendimento clínico de uma mulher de 35 anos, cujo principal queixa era dificuldades na leitura, relatou melhoras na capacidade de ler e escrever textos, estabelecimento de níveis de argumentação e solução de problemas mais compatíveis com sua idade, elevação da autoestima e da autonomia e integração com a comunidade.

Conclusões

O presente trabalho apresentou as principais ações desenvolvidas no assessoramento psicopedagógico com a estudante M., durante o período de maio a dezembro de 2021, a partir do estágio em psicopedagogia no Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Para fins didáticos, serão retratadas, de forma geral, as contribuições obtidas no curso do assessoramento para dois agentes principais: os discentes assessorados no manejo das suas dificuldades/transtornos de aprendizagem e das consequências funcionais subjacentes; e a instituição de ensino na efetivação do processo de inclusão e nos seus índices de eficiência.

Em primeiro lugar, como ocorreu em outros trabalhos publicados na área, a ação interventiva teve efeitos significativos não apenas nas dificuldades de leitura e escrita, conforme

era esperado, segundo a queixa inicialmente apresentada, mas também nos aspectos comportamentais, emocionais e interpessoais da aprendente que acompanhavam sua trajetória acadêmica.

Secundariamente, tendo em vista que alguns dos elementos suscitados na avaliação de M. são comumente associados ao estresse, sofrimento psíquico e as taxas de evasão e repetência das universidades brasileiras é possível evidenciar a importância da psicopedagogia na remediação de tais problemáticas, considerando o progresso geral da discente no fim do período de atendimento, seja quanto ao seu índice de aprovação ou nos relatos de maior engajamento para a aprendizagem.

Embora se acredite que a atuação psicopedagógica tenha obtido resultados satisfatórios, algumas limitações surgiram em seu curso. Dentre elas, citam-se: problemas relacionados ao formato remoto e ao trabalho excessivo para elaborar e aplicar as atividades digitalmente, dificuldade de contato com outros profissionais para investigação da hipótese de transtorno específico de aprendizagem e a ausência de instrumentos validados para uso psicopedagógico na avaliação de jovens e adultos.

Portanto, deve ser salientada a necessidade de maiores investigações e estudos empíricos na área com esta população. Espera-se que as considerações apresentadas no presente trabalho forneçam informações relevantes para o delineamento de ações futuras no atendimento de pessoas jovens e adultas com dificuldades na leitura, como também fomentem as discussões sobre o papel da psicopedagogia no contexto universitário.

Referências

- American Psychiatric Association – APA (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5ª ed.) [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders]. Artmed.
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES (2018). *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação* [V Survey Of The Socioeconomic And Cultural Profile Of Undergraduate Students]. FONAPRACE. <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioeconomo%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf>
- Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. (2011). Eventos Estressores no Contexto Acadêmico: Uma Breve Revisão da Literatura Brasileira [Stressors in the Academic Context: A Brief Review of Brazilian Literature]. *Interação Psicol.*, 15(1), 111-119. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v15i1.17085>
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2019). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017* [Technical Summary of the 2017 Higher Education Census].

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf

- Faria, P. A. (2010). Psicopedagogia e ensino superior: o múltiplo e as possibilidades de aprender e ensinar [Psychopedagogy and higher education: the multiple and the possibilities of learning and teaching]. *Construção Psicopedagógica*, 18(16), 79-93. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-69542010000100008
- Ganda, D. R. & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos [Self-regulation of Learning: Key Concepts and Theoretical Models]. *Psicologia da Educação*, 46, 71-80. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180008>
- Gil, A. C. (2002). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.) [Methods and techniques of social research]. Atlas.
- Gomes, C. C. & Pavão, S. M. O. (2021). Intervenção psicopedagógica no ensino superior [Intervention psychoeducational in higher education]. *Revista Construção Psicopedagógica*, 29(30), 37-49. <http://dx.doi.org/10.37388/CP2021/v29n30a05>
- Jorge, T. M., Lamônica, D. A. C., Caldana, M. L. (2006). Distúrbios de aprendizagem em adulto: discussão sobre a proposta terapêutica fonoaudiológica – estudo de caso [Learning disorders in adults: discussion about the speech therapy proposal – case study]. *Salusvita*, 25(1), 71-89. https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita_v25_n1_2006_art_06.pdf
- Moojen, S. M. P., Bassôa, A., Gonçalves, H. A. (2016). Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta [Characteristics of development dyslexia and its manifestation in adulthood]. *Rev. Psicopedagogia*, 33(100), 50-9. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100006
- Murakami, K., Barros, G. C., Peres, C. M., Flauzino, R. H. & Colares, M. F. A. (2018). Atuações de um centro educacional e psicológico junto a estudantes universitários [Activities of an educational and psychological center with university students]. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 109-119. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p109>
- Penha, J. R. L., Oliveira, C. C., Mendes, A. V. S. (2020). Saúde mental do estudante universitário: revisão integrativa [University student mental health: integrative review]. *Journal Health NPES*, 5(1), 369-395. <http://dx.doi.org/10.30681/252610103549>
- Pereira, D. S. C. (2009). Diagnóstico e intervenção psicopedagógica com adultos: um estudo de caso [Diagnosis and psychopedagogical intervention in adults: a case study]. *Revista Psicopedagogia*, 26(80), 265-273. <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/254/diagnostico-e-intervencao-psicopedagogica-com-adultos--um-estudo-de-caso>
- Peres, S. & Mousinho, R. (2017). Avaliação de adultos com dificuldades de leitura [Evaluation of adults with reading difficulties]. *Rev. Psicopedagogia*, 34(103), 20-32. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100003
- Rotta, N. T.; Ohlweiler, L. & Riesgo, R. S. (Eds.) (2016). *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (2ª ed.) [Learning disorders: neurobiological and multidisciplinary approach]. Artmed.
- Sá, M. S. M. M. et al. (2008). *Introdução à Psicopedagogia* (2ª ed.) [Introduction to Psychopedagogy]. IESDE Brasil.

- Santos, A. A. A. dos. (1997). Psicopedagogia no 3º grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo [Psychopedagogy in the 3rd grade: evaluation of a remediation program in reading and study]. *Pró-Posições*, 8(1), 22-37. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644201/11631>
- Santos, A. A. A. dos, Primi, R., Taxa, F. O. S. & Vendramini, C. M. M. (2002). O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura [The Cloze Teste on the Reading Comprehension Assesment]. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15(3), 549-560. <https://www.scielo.br/j/prc/a/gtXWFDhqfQ4VQykPfNGFQqJ/?format=pdf&lang=pt>
- Santos, V. A. dos; Dantas, V. R.; Escarião, A. D.; Gaião e Barbosa, A. A. (2022). *As ações de apoio psicopedagógico do CAPpE no período da pandemia* [CAPpE's psychopedagogical support actions during the pandemic period]. Anais VII Conedu - Conedu em casa. <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/vii-conedu---conedu-em-maceio>.
- Sousa, L. B. & Agrello, M. P. (2020). A psicopedagogia no ensino superior: relato de experiência sobre as principais queixas dos acadêmicos em uma instituição universitária no Brasil [Psychopedagogy in higher education: experience report on the main complaints of academics in a university institution in Brazil]. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 14(20), 1137-1152. <https://doi.org/10.14295/online.v14i50.2519>
- Tops, W., Callens, M., Lammertyn, J., Van Hees, V., Brysbaert, M. (2012). Identifying students with dyslexia in higher education. *Ann Dyslexia*, 62(3), 186-203. <https://doi.org/10.1007/s11881-012-0072-6>
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.) [Case study: planning and methods]. Bookman.

PSYCHOPEDAGOGICAL ADVICE IN HIGHER EDUCATION: REPORT OF A CASE STUDY

Abstract

This work exposes the characteristics and planning of the evaluative and interventional actions carried out in the psychopedagogical counseling of a student referred to the Psychopedagogical Support Center for Students (CAPpE) with suspected dyslexia. The service took place online, in weekly sessions of 1 hour each. Among the actions carried out, the following stand out: stimulation of reading skills, exposure to study techniques, self-assessment exercises, activities with rhymes, rapid automatic naming tasks and referral to other professionals. After the intervention, the student presented: use of strategies, increased motivation and autonomy for studies, improvement in academic performance and social relationships. It is believed that the psychopedagogical performance has been significant and contributes to the discussions in the area.

Keywords: Psychopedagogy; University education; Dyslexia; College students.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE SER IDOSO: A ZONA MUDA DAS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Jefferson Luiz de Cerqueira Castro²⁶

Mateus Egilson da Silva Alves²⁷

Gutemberg de Sousa Lima Filho²⁸

Jéssica Gomes de Alcântara²⁹

Ludgleydson Fernandes de Araújo³⁰

Resumo

Objetivou-se identificar e comparar as Representações Sociais de ser idoso e de como as pessoas os veem a partir da visão de idosos participantes de grupos de convivência (grupo 1) e idosos não-participantes (grupo 2). Participaram da pesquisa 60 gerontes pareados por sexo. Utilizou-se um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada, com os dados das entrevistas processados pelo *software* IRaMuTeQ. Verificou-se que o(a)s partícipes idosos compartilharam aspectos mais positivos sobre ser idoso, mesmo que houvesse pequenas diferenças entre os grupos. Todavia, ao representarem o idoso como a sociedade os enxerga emergiram conteúdos

²⁵ Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), Departamento de Pós-graduação em Psicologia (Stricto Sensu); E-mail: jefferson.psico.ufpi@outlook.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7990-7611>

²⁶ Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), Departamento de Pós-graduação em Psicologia (Stricto Sensu); E-mail: mateusegalves@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5759-8443>

²⁷ Graduando de Psicologia na Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr); E-mail: gutoslf11@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0053-4494>

²⁸ Graduanda de Psicologia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr); E-mail: jessalcantaraa96@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0280-9332>

²⁹ Doutor em Psicologia pela Universidad de Granada (Espanha); Professor e orientador do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Psicologia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr); ludgleydson@yahoo.com.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4486-7565>

negativos para ambos. Portanto, conclui-se que a imagem construída pela sociedade sobre ser idoso ainda exerce grande peso sobre as representações construídas por idosos.

Palavras-chave: Representações Sociais; Zona Muda; Idoso

Introdução

Ao longo de seu processo histórico a sociedade passou e passa por diferentes transformações dos fenômenos que formam sua estrutura, dentre eles o fenômeno demográfico. Nesse sentido, as mudanças socioeconômicas no mundo levaram a sociedade, antes demarcada pelo grande número de jovens e adultos, a passar por uma transição demográfica descrita pelo crescente número de idosos.

Este fenômeno não foi muito diferente no Brasil, considerando que Coutrim (2006) ratifica que entre os anos de 1980 e 1991, o país sofre um intenso processo de desaceleração do crescimento populacional, ao passo que neste mesmo período a população com mais de 65 anos teve um ganho médio por ano de 210.492 pessoas. Este projeto de aumento da população idosa mantém-se atualmente, tendo em vista que, de acordo com dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia – IBGE, em 2019 a população idosa do Brasil demarcava um número superior a 32 milhões de pessoas, representando mais de 15% da população geral brasileira estimada em mais de 210 milhões (IBGE, 2019).

Não obstante, as transformações das pirâmides etárias podem decorrer de diversos elementos, como a diminuição das taxas de fecundidade e de mortalidade, o aumento da expectativa de vida ao envelhecer, melhoria dos serviços de saúde, o avanço de tecnologias em geral, entre outros. Nesse aspecto, a mudança destes fatores e os dados do IBGE certificam que o Brasil atravessa uma transição demográfica caracterizada pelo delineamento de um perfil de país envelhecido, pois conforme indicam Dawalibi, Goulart e Prearo (2014), um país é considerado estruturalmente envelhecido quando 7% de sua população é idosa.

Não obstante, as modificações nas pirâmides etárias atingem diferentes espaços das políticas públicas, à medida que ocorre o surgimento de novas questões a serem tratadas em diferentes áreas, como da saúde, da educação ou trabalho. Para tanto, consoante Coutrim (2006), ao se tratar a temática do envelhecimento populacional, é importante que se compreenda o processo de envelhecimento, a velhice e a imagem deste idoso dentro da sociedade.

Embora o envelhecimento ocorra durante toda a vida do sujeito, muitas vezes este processo é concebido a partir de uma perspectiva somente biológica e alterações no organismo,

limitando-se às mudanças que acontecem no aspecto físico dos indivíduos (Amthauer & Falk, 2017). Ocorre, porém, que ainda que o envelhecimento tenha aspectos naturais e universais, ele é encarado de diferentes formas pelo sujeito, de acordo com o contexto sócio-histórico e cultural em que esteja inserido (Araújo & Carlos, 2018). Dentro desse contexto, a velhice é uma fase do desenvolvimento advinda do progresso da idade cronológica e da maturação do indivíduo, que caracteriza o idoso e se tipifica de acordo com as definições e significados que o sujeito idoso tem do movimento de envelhecer (Brito, Camargo & Castro, 2017).

Tendo isso em vista, a concepção de idoso decorre de uma complexa gama de fatores naturais e sociais sofrendo alterações com o passar das épocas. Atualmente, no Brasil, são considerados idosos aqueles acima de 60 anos e a percepção sobre estes, para Santos (2010), embora ainda mantenha algumas ideias antigas do que é ser idoso, a sociedade caminha sutilmente para a representação de novos estilos do sujeito que vive a velhice, o qual busca lazeres, sai para eventos, grupos, universidades, ao invés de ficar em casa, isolado ou excluído.

A construção das representações sociais (RS) requer um conjunto de elaborações de conceitos e imagens, conforme as práticas sociais, crenças e interpretações da realidade cotidiana, permitindo além da compreensão de mundo a partir dos elementos ideológicos e estruturais de um grupo, como também a inclinação a atitudes relativas aos diferentes âmbitos da vida. (Salgado et al., 2017). Ainda, Fernandes e Andrade (2016) destacam que as RS não são apenas sistematização de fatos, mas sim, a construção de saberes sociais que transformam algo incomum em familiar, através de ferramentas mentais que operacionalizam na própria existência moldando fenômenos já então consolidados.

Com isso, o sujeito é um produtor de significados, apresentando elaboração cognitiva e simbólica que desvenda a transformação do conhecimento em representação e por conseguinte de como a transformação da representação molda a esfera social (Morera, Padilha, Silva & Sapag, 2015). Para a ocorrência desse fenômeno, são descritos dois processos básicos: a objetivação e ancoragem. O primeiro transforma o abstrato em concreto com base na releitura e seleção de informações e esquemas, para que possa materializar, significar e simbolizar ideias e noções abstratas. Já o segundo tem como objetivo instrumentalizar, e tornar familiar, onde esse saber possa ser interpretado e comparado (Wachelke & Camargo, 2007).

Silva e Silva (2017) consideram a velhice um fenômeno determinado por fatores heterogêneos, uma vez que, ao longo da história o tratamento para com as pessoas idosas tem se apresentado de forma ambígua: do velho cujos anos de experiências lhe é concedida a posse da sabedoria em contrapartida a de um indivíduo cujo ciclo biológico lhe limita e lhe enquadra numa

condição de impotência perante o sistema. Por essa razão, Saraiva e Coutinho (2012) afirmam que essas construções não são a partir de um hiato social, mas sim, de experiências, convívio, compartilhamentos de vivências para que se possa ser construído uma visão popular sobre um determinado fenômeno.

Nesse sentido, objetivou-se identificar e comparar as representações sociais de ser idoso e de como as pessoas os veem entre gerontes participantes de grupos de convivência para idosos (GCI) e longevos não-participantes desses grupos.

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória e descritiva, com corte transversal, e com amostra não-probabilística e por conveniência.

Participantes

Contou-se com 60 idosos, distribuídos de forma uniforme por sexo, com idades entre 61 e 88 anos e média de idade de 73,15 anos (DP = 6,84). Os participantes foram divididos de forma pareada em dois grupos: grupo 1, formado por participantes de GCI; e grupo 2 constituído por não-participantes destes grupos. Salienta-se que não foi verificada nenhuma recusa por parte dos atores sociais em participar da pesquisa. Vale citar que o critério pelo tamanho amostral se deve ao fato de que Camargo e Justo (2016) recomendam o mínimo de 20 entrevistas para cada grupo para o emprego da análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) – análise utilizada no estudo.

Instrumentos

Para a apreensão das RS foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, as quais apresentaram duas questões norteadoras: O que o(a) senhor(a) entende por ser um idoso? Como o(a) senhor(a) pensa que as outras pessoas veem o idoso? Ademais, utilizou-se questionários sociodemográficos, os quais apresentaram itens referentes a sexo, idade, estado civil, escolaridade, religião, etc., a fim caracterizar o perfil dos participantes.

Procedimentos

Inicialmente, esta pesquisa foi submetida para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade sede da pesquisa, obtendo autorização para sua execução por meio do

parecer 1.848.116, no qual foram obedecidos todos os critérios para pesquisas realizadas com seres humanos, de acordo com o disposto nas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Posteriormente, os idosos e as idosas foram contatados para verificar a disponibilidade destes em participar de forma voluntária da pesquisa. Desse modo, foi estabelecido o local e horário para coleta de dados de mútuo acordo com os idosos. Por conseguinte, a pesquisa foi apresentada aos participantes, de modo que lhes foram garantidos o anonimato e a confidencialidade das suas respostas, lhes indicando que estas seriam analisadas no seu conjunto. Na ocasião, o(a)s participantes receberam dos aplicadores as devidas instruções para responder às questões e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após a assinatura do TCLE o(a)s participantes responderam ao questionário sociodemográfico, a fim de servir de quebra-gelo, e em seguida à entrevista semiestruturada, com intuito de apreender as RS. O tempo médio de aplicação foi de quarenta minutos para cada participante. Vale ressaltar que se adotou como critério a coleta no âmbito domiciliar a fim de promover um espaço de menos ansiedade durante a aplicação dos instrumentos, bem como resguardar a privacidade destes.

Análise dos dados

Os dados provenientes dos questionários sociodemográficos foram submetidos a estatísticas descritivas com auxílio do *software* IBM SPSS 25.0, a fim de traçar o perfil da amostra. Já os dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas foram transcritos integralmente em um arquivo de texto; em seguida, construiu-se as linhas de comando com algumas variáveis sociodemográficas, sendo o conteúdo analisado pelo programa IRaMuTeQ 0.7 alpha 2, o qual realizou a análise textual das entrevistas, obtendo-se a CHD com as suas respectivas classes, de modo que os resultados foram construídos na forma de dendogramas.

Resultados

O grupo 1 foi formado por 30 idosos, entre 61 e 88 anos de idade e média de idade de 71,83 anos (DP = 6,25), pareados por sexo, com cerca de 8,03 anos de participação no grupo de convivência, em sua maioria católicos (96,67%), com renda de até 1 salário mínimo (56,77%) e baixa escolaridade (90%), sendo 50% com o ensino fundamental incompleto e 40% com nenhuma escolarização formal. Já o grupo 2 foi formado por 30 gerontes de 63 a 83 anos de idade, com média

de idade de 73,46 anos (DP = 7,25), distribuídos equitativamente por sexo, em sua maioria católicos (90%), com renda de 2 a 3 salários mínimos (76,67%) e média escolaridade (ensino médio completo – 20%).

Representações Sociais de Idoso

O corpus geral foi formado por 60 textos (entrevistas), divididos em 60 segmentos de texto (ST), com retenção de 47 STs (78,33%). Emergiram 965 ocorrências (palavras), sendo 283 palavras distintas, de modo que o conteúdo analisado foi categorizado em cinco classes (ver Figura 1). É importante salientar que o corpus principal se desmembrou em três ramificações, de modo que a primeira ramificação foi formada pela Classe 3 (A bênção de ser idoso), a qual apresentou em seu conteúdo representações sociais de ser idoso ancoradas na dimensão espiritual, de modo que o ser idoso é objetivado pela longevidade enquanto uma concessão divina.

Já a segunda ramificação, se subdivide da ramificação anterior e é constituída pela Classe 1 (O idoso e a finitude) e pela Classe 2 (O idoso e o tempo). Nesta ramificação constata-se uma das RS de ser idoso mais nítidas no universo consensual, que é o marcador temporal, ou seja, o tempo, objetivado pela idade cronológica, é enfatizado pelos respondentes como objeto concreto do ser idoso. Assim, ser idoso é concebido como o produto do processo cumulativo de anos (envelhecimento).

Na última ramificação, constituída pela Classe 5 (Idoso e a longevidade) e pela Classe 4 (Aspectos positivos em ser idoso), se evidencia a dimensão atitudinal da RS, de modo que representam ser idoso como um objeto social de cunho positivo, e em seu conteúdo apresenta concepções dos respondentes ressaltando aspectos positivos sobre ser idoso, dentre eles a longevidade e o respeito conquistado.

Para se obter uma melhor compreensão das classes, construiu-se um dendograma com as palavras de cada classe estabelecidas a partir das frequências em cada ST do teste qui-quadrado. Nele emergem as definidoras que compartilham vocabulário entre si e formas divergentes das outras classes. À posteriori serão descritas, operacionalizadas e ilustradas cada uma dessas classes expressas na Classificação Hierárquica Descendente (ver Figura 1). É importante mencionar que para a ilustração das classes por meio da apresentação das falas das entrevistas foram utilizados nomes fictícios, os quais retratam escritores brasileiros.

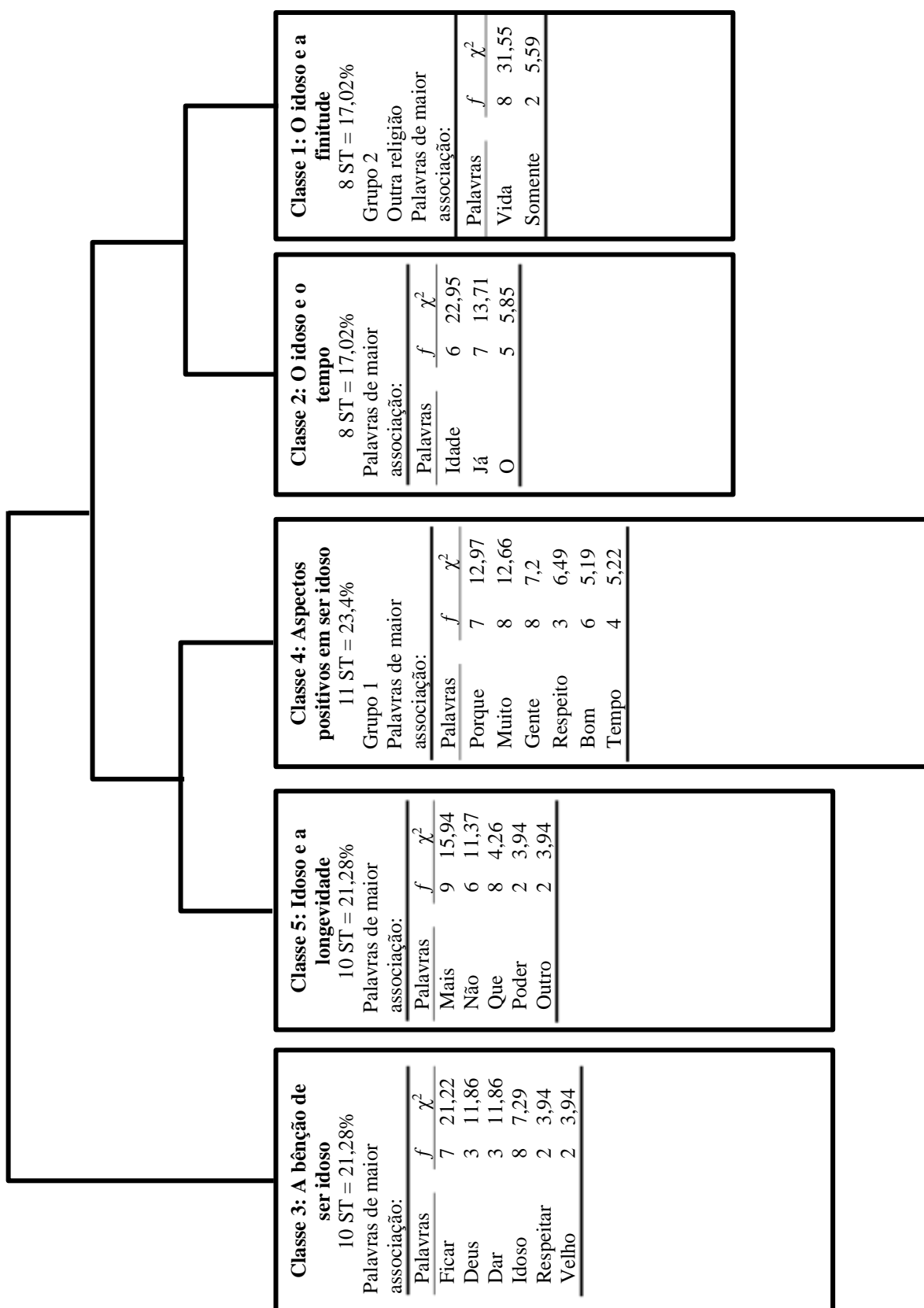


Figura 1. Dendrograma das RS de Ser Idoso para Idosos de GCI e Idosas Não-participantes de Grupos.

Classe 3: A bênção de ser idoso

A presente classe, formada por vocábulos como “ficar”, “Deus”, “dar”, “idoso”, “respeitar” e “velho”, apresentou uma retenção de 10 STs (21,28% do total de ST classificados), e χ^2 variando de 21,22 a 3,94. Convém destacar que o vocábulo “ficar” apresentou maior valores de qui-quadrado em relação às outras palavras retidas pela classe, o que denota que esta palavra apresenta uma maior força na classe.

Dessa forma, a palavra “ficar” apresenta o sentido de estado, ou seja, o indivíduo fica idoso ou velho por que Deus concedeu os anos vida, o que significa que para esses idosos ser idoso é uma graça divina. Além do mais, destaca-se o respeito, o que sugere que para esses idosos a figura do idoso é representada como uma pessoa respeitada. Para uma melhor compreensão da classe, apresentam-se as falas a seguir.

“É porque a gente tem fé em Deus e Ele nos dá os anos de vida, a pessoa merece ficar idosa porque Deus quer. Ser idoso é bom, porque muita gente respeita e quer bem” (Cecília Meireles, sexo feminino, 74 anos, viúva, católica, grupo 2). “É porque Deus deu a permissão para a pessoa viver mais, até ficar idosa” (Monteiro Lobato, sexo masculino, 77 anos, solteiro, católico, grupo 1). Vale ressaltar que não se observou nenhuma diferença significativa entre os dois grupos investigados, o que denota que possivelmente essa RS é comum aos idoso(a)s de ambos os grupos.

Classe 1: O idoso e a finitude

A Classe 1, reteve apenas 8 ST (17,02%), sendo uma das menores classes, tanto em relação ao número de ST quanto em relação ao número de vocábulos classificados, de maneira que somente dois termos foram significativos: “vida” e “somente”. Dentre estes, o termo “vida” foi o que apresentou maior destaque, possuindo um elevado qui-quadrado (31,55). Nesse aspecto, a referida classe apresenta em seu conteúdo RS de ser idoso relacionadas à finitude, por vezes confundindo-se com a velhice, ou seja, ser idoso é representado como uma etapa da vida, conforme pode se observar a partir do enxerto a seguir.

“Já estou no fim da vida, não sou mais a pessoa que era quando novo. Não tem mais para onde começar, somente cair, cair, do sujeito a qualquer hora morrer. Não tenho mais resistência” (Manoel Bandeira, sexo masculino, 83 anos, casado, católico, grupo 2).

Vale destacar que a presente classe se sobressaiu no grupo de idosos que não participam de grupos, o que sugere que para esses idosos que não estão inseridos em grupos de pares ser idoso é representado como apenas uma fase final da vida, o que se presume que para estes não há

outras possibilidades de existência enquanto sujeitos idosos. Além do mais, constatou-se que essa representação é mais forte para idosos de outras religiões, o que pode sugerir uma ancoragem em aspectos transcendentais sobre ser idoso.

Classe 2: O idoso e o tempo

A classe 2, a qual se encontra na mesma ramificação da classe supracitada, apresentou o mesmo número de ST retidos, sendo constituída pelos termos “idade”, “já” e “o”. Dentre os vocábulos classificados, “idade” foi o que apresentou maior destaque, possuindo elevado qui-quadrado (22,95) em relação aos demais termos da classe. Nesse sentido, para o(a)s idoso(a)s participantes do estudo ser idoso está ancorado na idade cronológica, sendo objetivado como produto do carrear do tempo. Destarte, os aspectos mencionados podem ser clarificados através dos seguintes discursos.

“É porque já passou o tempo e a gente está em uma idade avançada” (Guimarães Rosa, sexo masculino, 67 anos, casado, católico, grupo 1). “O idoso é uma pessoa de já idade avançada, que tem vontade de fazer muitas coisas, mas já não pode fazer” (Machado de Assis, sexo masculino, 72 anos, casado, evangélico, grupo 1).

Portanto, a partir das falas apresentadas, constata-se que a referida classe possui relação com a classe anterior (O idoso e a finitude), o que explica esta encontrar a mesma ramificação e compartilhar o mesmo campo representacional.

Classe 5: Idoso e a longevidade

A atual classe, a qual se encontra na mesma ramificação das classes 1 e 2, reteve 10 ST (21,28%) e classificou os termos “mais”, “não”, “que”, “poder”, e “outro”, sendo o primeiro termo o de maior força dentro da classe ($\chi^2 = 15,94$). A presente classe possui certa relação com as classes de sua mesma ramificação (classes 1 e 2), tendo em vista que em seu conteúdo apresenta uma RS de ser idoso ancorada na longevidade, ou seja, idoso é uma pessoa que vive mais, que já viveu muito. Com o intuito de possibilitar maior compreensão do conteúdo da classe citada, expõe-se as entrevistas adiante.

“O idoso é uma pessoa que os outros não consideram muito. A gente não pode mais andar só” (Cora Coralina, sexo feminino, 71 anos, viúva, católica, grupo 1). “Significa que está vivendo mais e ter mais conhecimento” (Mário de Andrade, sexo masculino, 63 anos, casado, católico, grupo 2).

Por outro lado, em decorrência dessa longevidade, observa-se uma objetivação nas limitações em ser idoso, ou seja, um processo de comparação com períodos anteriores em que demarca o que o idoso não consegue mais realizar.

Classe 4: Aspectos positivos em ser idoso

Esta classe, a qual se encontra na mesma ramificação da classe anterior (Idoso e a longevidade), foi a classe mais significativas do corpus, apresentando maior peso (retenção de 23,4% de ST), de maneira que as palavras “porque”, “muito”, “gente”, “respeito”, “bom”, e “tempo” foram classificadas.

O termo “porque” foi o mais significativo para a classe ($\chi^2 = 12,97$), seguido da palavra “muito” ($\chi^2 = 12,66$). É interessante notar que o termo “porque” se apresenta como uma justificativa do lado bom em ser idoso, enquanto o vocábulo “muito” assume um sentido de intensidade, o que reitera que para esses idosos é bom ser idoso por ter vivido muito, o que reforça a ideia de longevidade apresentada na classe 5, como pode se perceber através das seguintes entrevistas.

“É muito importante, porque a gente já viveu bastante e há de viver mais. Se eu passei por alguma coisa ruim, as boas foram mais, por isso sou feliz” (Castro Alves, sexo masculino, 80 anos, viúvo, católico, grupo 1). “Desde a infância até agora é bom ter vivido muito. A gente tem respeito, a gente tem história de vida, ensinamos os mais jovens” (Maria Firmina dos Reis, sexo feminino, 73 anos, casada, católica, grupo 1).

Conforme se constata nas falas supracitadas, percebe-se uma ancoragem na identificação enquanto ser idoso, objetivada através do termo “gente”, o que denota o sentido de eu, isto é, estes idoso(a)s provavelmente se percebem enquanto idosos e destacam a dimensão atitudinal da RS de ser idoso em uma polaridade positiva, atribuindo o termo “bom”, evidenciando o respeito adquirido com o tempo e com status de ser idoso. Convém destacar que estas RS de ser idoso foram mais significativas para os idosos do grupo 1, o que denota que dentre as RS construídas pelos dois grupos, os idosos de GCI auferem valores positivos a ser idoso e que representam ser geronte como uma pessoa respeitada.

RS de Idoso Atravessadas pelo Olhar de Não-idosos

O corpus geral foi formado por 60 textos (entrevistas), divididos em 60 segmentos de texto (ST), com retenção de 45 ST (75%). Emergiram 963 ocorrências (palavras), sendo 253 palavras

distintas, de maneira que o conteúdo analisado foi categorizado em quatro classes (ver Figura 2). É importante destacar que o corpus principal se dividiu em três ramificações, de modo que a primeira ramificação foi formada pela Classe 4 (Etarismo), a qual apresentou representações sociais de ser idoso a partir da introjeção de aspectos etaristas da sociedade, o que sugere que entre o(a)s idoso(a)s entrevistado(a)s, em face do preconceito vivido, acreditam que ser idoso é representado por não-idosos como uma pessoa no final da vida e que não é respeitada.

Já na segunda ramificação, a qual se ramifica da classe anterior (Etarismo), é constituída pela Classe 2 (Negação do ser idoso). Neste subcorpus se evidencia uma possível explicação do(a)s participantes para as atitudes negativas de pessoas com menos de 60 anos frente ao idoso, relacionada principalmente com a crença da eterna juventude, ou seja, os sujeitos não-idosos representam o idoso de forma negativa por acreditarem que não se tornarão idosos um dia.

Na última ramificação, derivada da Classe 2, e constituída pelo agrupamento de classes que compõe a classe 1 (Desvalorização e incapacidade) e a classe 3 (Desrespeito) se destacaram representações relacionadas a imagem do ser idoso enquanto sujeito desvalorizado, de capacidade questionada e desrespeitado pela sociedade de forma geral, o que reitera que para os participantes há uma representação etarista do idoso.

Para uma compreensão mais clara das classes, elaborou-se um dendograma com as palavras de cada classe classificadas a partir das frequências em cada ST e do teste qui-quadrado. Nesse teste se sobressaem as definidoras que partilham vocabulário entre si e formas distintas das outras classes. Adiante serão descritas, operacionalizadas e exemplificadas cada uma dessas classes expostas na Classificação Hierárquica Descendente (ver Figura 2).

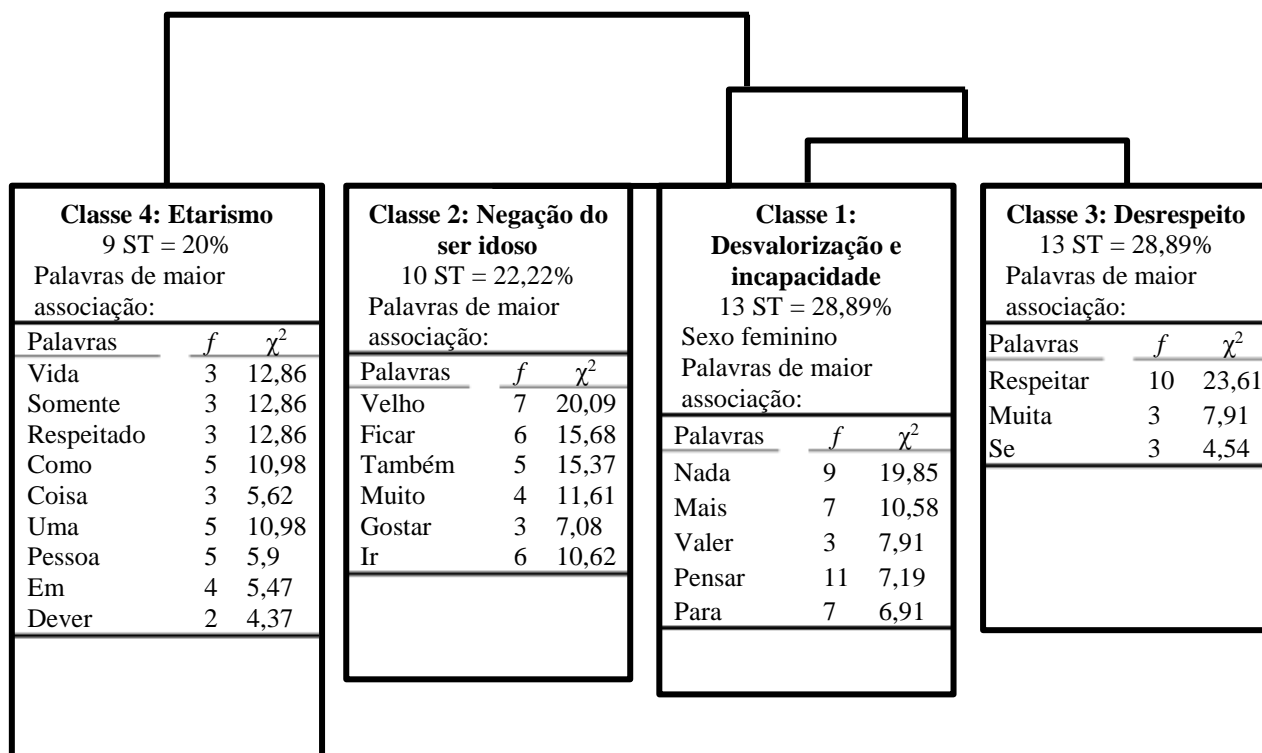


Figura 2. Dendrograma das RS de Idoso Atravessadas pelo Olhar de Não-idosos para longevos de GCI e Idosos Não-participantes de Grupos.

Classe 4: Etarismo

A atual classe, constituída pelos termos “vida”, “somente”, “respeitado”, “como”, “coisa”, “uma”, “pessoa”, “em” e “dever”, apresentou uma retenção de 20% do total de ST classificados (9 ST). Vale ressaltar que as três primeiras palavras expressaram maior valor de qui-quadrado na classe, ambas com qui-quadrado igual 12,86, o que sugere que estas são mais representativas na classe. Nessa classe nota-se uma RS de ser idoso a partir de uma perspectiva etarista, na qual, de acordo com o(a)s respondentes, o idoso para a sociedade é representado como uma pessoa sem vida e que é desrespeitado, como pode se constatar nos trechos subsequentes.

“Algumas pessoas discriminam o idoso, eles acham que a gente não tem mais vida. Não tem a gente como pessoa mais, as pessoas não gostam mais da gente” (Emília Bandeira de Melo, sexo feminino, 78 anos, casada, católica, grupo 2). “Vai pensar no idoso como um objeto qualquer. O idoso para eles é uma coisa do passado” (Euclides da Cunha, sexo masculino, 61 anos, casado, católico, grupo 1).

Conforme pode se observar nas falas supracitadas, ao ser idoso se é objetificado, sendo tratado como uma coisa, salientando sua incapacidade e a dependência de ajuda, o que reitera o quão é introjetado pelos respondentes essa visão estereotipada de ser idoso para a sociedade.

Classe 2: Negação do ser idoso

A Classe 2 foi responsável pela retenção de 10 dos 45 ST classificados no corpus textual (22,22%), sendo constituída pelas formas “velho”, “ficar”, “também”, “muito”, “gostar” e “ir”, de modo que a primeira foi a que apresentou maior força dentro da classe ($\chi^2 = 20,09$).

Dessa forma, a palavra “velho” assume o sentido de preconceito internalizado pelo(a)s idoso(a)s entrevistado(a)s, tendo em vista que é um termo pejorativo, geralmente utilizado por indivíduos não-idosos ao se referirem às pessoas com 60 anos ou mais. Além disso, o termo “ficar” apresenta o sentido de tornar-se, o que significa que para o(a)s respondentes, as pessoas não-idosas tem atitudes negativas frente aos idosos por acreditarem que continuarão sempre jovens. Para uma melhor compreensão da classe, apresentam-se os seguintes discursos.

“Muitos parecem que tem vergonha do idoso. Pensam que não vão ficar velho também” (Nelson Rodrigues, sexo masculino, 65 anos, casado, católico, grupo 1). “Eles não gostam dos idosos, debocham dos idosos. Pensam que não vão ficar velhos também” (Nísia Floresta, sexo feminino, 77 anos, viúva, católica, grupo 1).

Nesse sentido, constata-se que para esses idosos, aqueles indivíduos que ainda não possuem 60 anos possuem atitudes negativas frente aos idosos e demonstram comportamentos etaristas como uma forma de negar o ser idoso, assim se distanciando do futuro inevitável, tornar-se idoso.

Classe 1: Desvalorização e incapacidade

A classe 1, a qual se encontra em ramificação derivada da classe previamente citada, e circunscreve os vocábulos “nada”, “mais”, “valer”, “pensar” e “para”, reteve 13 ST (28,89% do total de ST classificados) sendo uma das classes de maior peso no dendograma. A presente classe manifesta em seu conteúdo representações ancoradas na desvalorização do ser idoso e objetivadas através da imagem de inutilidade em ser idoso. Destarte, os aspectos citados podem ser elucidados por meio dos enxertos a seguir.

“Pensam que o idoso não vale nada, que não faz mais nada, que não tem mais capacidade” (Dinah Silveira de Queiroz, sexo feminino, 66 anos, solteira, católica, grupo 1). “Pensam que o idoso não serve mais para nada, que a gente não tem mais nada para oferecer” (Jorge Amado, sexo masculino, 79 anos, casado, católico, grupo 1).

Sob essa perspectiva, para o(a)s idoso(a)s que participaram do estudo, o ser idoso é representado a partir da perspectiva da sociedade como uma pessoa desvalorizada e que tem sua capacidade subestimada. Conforme se observa no dendograma (ver Figura 2), a presente classe foi mais significativa para as idosas, ou seja, a imagem para a sociedade de ser idoso(a) é de uma pessoa que não tem serventia e que não é capaz.

Classe 3: Desrespeito

A presente classe, a qual se encontra na mesma ramificação da classe anterior (Desvalorização e incapacidade), foi uma das classes com maior força dentro do corpus textual, sendo responsável por 28,89% do total de ST classificados (13 ST) apesar de ter apresentado menor número de termos retidos (três palavras) dentro do corpus geral.

Dentre as palavras apresentadas pela classe no dendograma, o vocábulo “respeitar” foi o que apresentou maior força dentro da classe ($\chi^2 = 23,61$). Esta classe apresenta relação de proximidade com a classe 1, visto que apresenta em seu conteúdo a RS de ser idoso por parte do(a)s participantes em relação a como o idoso é visto pelas pessoas com menos de 60 anos como um sujeito marcado pelo desrespeito, isto é, ser idoso é representar um indivíduo não respeitado pela sociedade. Com o propósito de proporcionar maior compreensão do conteúdo da classe referida, apresentam-se os seguintes discursos.

“Tem muitos que não respeitam o idoso. Humilham a gente” (Machado de Assis, sexo masculino, 72 anos, casado, evangélico, grupo 1). “Tem muita gente que tira os direitos do idoso. Não respeitam o idoso” (Gonçalves Dias, sexo masculino, 78 anos, casado, católico, grupo 2).

É interessante destacar que não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos investigados, o que denota que a RS do ser idoso atravessada pela perspectiva de não-idosos é comum aos respondentes, o que sugere que para estes há uma representação negativa do idoso construída pela sociedade.

Ao se comparar os resultados obtidos, percebe-se que há uma possível zona muda das representações sociais, por vista que ao se representar o sujeito idoso sob a própria perspectiva há um destaque maior para elementos positivos do ser idoso. Enquanto, ao se representar o idoso a

partir de como estes participantes imaginam que ser idoso é visto pela sociedade se sobressaem aspectos negativos de cunho etaristas. Com efeito, isso denota que duas representações sociais distintas de ser idoso se sobressaem: uma explícita, marcada pelo grupo de pertença e pela experiência própria enquanto sujeitos idosos; e outra implícita, caracterizada pela internalização dos estereótipos etaristas.

Discussão

Para Locatelli (2017), o envelhecimento representa para cada pessoa um processo sociocultural que depende da visão filosófica e valores sociais e emocionais de cada sociedade. A partir disso, no presente estudo, a representação social constatada sobre idosos em grupo de convivência tem sido positiva, apresentando-se como um objeto social que simboliza respeito e graça divina por alcançar determinada idade. Destacando-se o vocábulo “Deus” e “Ficar”, evidencia a religiosidade como valor significativo na construção do ser idoso.

Segundo Mantovani, Lucca e Neri (2016), a velhice é marcada por um processo de busca por autoconhecimento e investimento espiritual, onde a religiosidade apresenta-se como um suporte para desafios e enfrentamentos diários como eventos estressores e perdas, além de apoio e desenvolvimento emocional. Com isso, pode sentir-se valorizado, respeitado e acolhido nesta fase que requer preocupação com saúde física e mental.

Nesse sentido, é interessante ressaltar a divergência de ideias acerca da representação entre idosos que participam dos GCI e de não participantes. Vale destacar que idosos participantes de GCI salientaram mais aspectos positivos sobre as RS de ser idoso e demonstraram uma aceitação maior sobre o envelhecimento e questões referentes a esse processo, indicando um bom relacionamento consigo mesmo. Contraposto a isso, para o segundo conjunto, idosos que não participam de grupo de convivência, a classe que se sobressaiu foi a referente à finitude que acomete a vida do idoso, valorizando concepções de que estes indivíduos estão no estágio final e sem muitas expectativas de futuro para aqueles acima de 60 anos. Para Araújo et al. (2013), embora a finitude exista desde o nascimento, a associação dela ao idoso se dá porque neste momento da vida do sujeito há perdas que acometem o idoso, como amigos, familiares, força física, entre outros.

Alinhada a esta concepção de finitude, a classe 5 (longevidade) está relacionada a classe anteriormente citada, ratificando a ideia de que o idoso é o sujeito que já viveu demais e está próximo do fim. Conforme afirmam Portella e Gatti (2016), o indivíduo para ter uma autoestima boa tem que ter dois fatores que se interligam: a autoimagem e autoconceito. O idoso tendo uma boa avaliação sobre si mesmo e a influência do ambiente como um fator primordial, acarreta

resultados bastante positivos no que diz respeito a sua percepção de como se vê no mundo. Dessa maneira, os GCI têm se tornado excelentes oportunidades de o idoso construir laços afetivos, sociais, além de uma boa relação consigo mesmo.

É de suma importância evidenciar também que no segundo dendograma, ao contrário do anterior, ambos os grupos concordam no que se refere à representação social perpassada pelo olhar de não-idosos, descrevendo aspectos negativos, que até se contrapõem às RS descritas no dendograma 1, caracterizando uma zona muda das representações.

Este termo foi cunhado por Abric para se referir às expressões retidas no discurso dos indivíduos a respeito de alguma representação social (Castro, Giacomozzi & Camargo, 2018). Consoante a isso, para Menin (2006), a zona muda pode ser descrita como partes de representações que determinado grupo possui sobre algum objeto ou fenômeno, mas que não são expostos diretamente nos discursos, principalmente em questionários de pesquisa, devido às normas sociais. Desse modo, os indivíduos escolheriam as partes da representação de determinado objeto que melhor se adequassem às normas vigentes do contexto em que eles se encontram, buscando oferecer a melhor resposta esperada.

Menin (2006) afirma que os elementos da zona muda se apresentam nas mudanças da representação que determinado grupo possui ao emergirem em situação de substituição ou descontextualização normativa. Ainda para a autora, dentre as explicações possíveis, adequação, transparência e influência, é perceptível uma mudança quando um grupo fala por si e fala por outros, podendo revelar, assim, o efeito da adequação aos discursos considerados corretos dentro das normas sociais.

Este fenômeno de transformação da representação social pode ser observado nesta pesquisa, na qual os grupos de idosos, ao serem questionados sobre a representação de ser idoso, destacaram elementos mais positivos, contudo ao descreverem a representação social de ser idoso no olhar de não-idosos, elencaram pontos negativos.

Embora no primeiro dendograma se vejam afirmações que idosos são pessoas respeitadas, no segundo o “Desrespeito” aparece como uma das classes destacadas pelos grupos, ao falarem de humilhações e rebaixamentos que já registraram. Para Guerra e Caldas (2010), isso se dá pela visão preconceituosa que ainda existe sobre idosos e a velhice, muitas vezes relacionados à deterioração mental e física, a incapacidade, dependência, entre outros.

No que corresponde à representação do ser idoso atravessada pela visão de não-idosos, a classe destaca-se na questão do “Etarismo”, classe 4, na qual o ser idoso assemelha-se a ideia de última etapa do indivíduo, fim da vida, na qual o sujeito já não possui muita função. Tais concepções

se desenvolvem à medida que a sociedade elabora modelos verdadeiros do que é velhice e os desafios sociais postos aos indivíduos (Cerqueira, 2017). A partir desse entendimento, idosos são, muitas vezes, vistos como sujeitos que estão em constantes perdas, sejam elas corporais, como agilidade ou resistência, sejam elas relacionados à sua capacidade e funcionalidade como sujeito social (Araújo, Sá & Amaral, 2011).

Dessa maneira, Farias, Santos e Patiño (2017) consideram que as sociedades têm inúmeras formas de enxergar e compreender a velhice, apresentando distinções em relação às representações sociais em que o indivíduo se encontra. Para Elias (2001), as identidades negativas sobre a velhice na sociedade contemporânea advêm de um panorama biológico e social, onde o primeiro surge através da ascensão da medicina social, cujo predomínio é de um pensamento de tudo que não estiver dentro da normalidade será considerado um desvio, normalidade essa, percebida como comportamentos de cunho proativo, desempenho e performance. Já o segundo surge de um cenário social em que se configura a partir de uma visão de fragilidade sobre o idoso, pois por mais autônomo esse idoso possa a vir ser, ainda sim, apresentará limitações de locomoção, relacionamentos e convívio.

Nesse sentido, observa-se que a sociedade contemporânea desenvolve cada vez mais, a intensificação de estilo de vida jovem, que tem como uma de suas consequências a introjeção de uma negatividade à velhice marcada pela desvalorização e preconceito social de indivíduos que tiveram uma longa vida (Cerqueira, 2017). Isso se revela ao notar as classes posteriores, caracterizada por palavras desprestigiadas, que indicam uma representação negativa de ser idoso, marcada principalmente por doenças, incapacidades e a abnegação em se tornar idoso.

Além disso, vale destacar que a representação social de ser idoso implícita encontrada no presente estudo não se depara apenas de forma etarista, mas também sexista e gerofóbica, como ocorre na classe 1 (Desvalorização e incapacidade), e que foi mais representativa das mulheres idosas. Pois as mulheres idosas sofrem dificuldades e desafios acerca de crenças sexistas que refletem na sua qualidade de vida, através da discriminação para com a mulher idosa que está intimamente ligada a lógica do sistema patriarcal de que as mulheres valem na medida em que são atrativas e úteis ao homem (Salgado, 2002).

Para Simone de Beauvoir (2016), o corpo da mulher é definido como objeto, pois a menina é direcionada a permanecer determinada pelo olhar alheio e o menino é direcionado a transcender a essa situação. A partir disso, a formação da mulher ocorre por meio dos significados que são atribuídos ao seu corpo, como também ao seu papel esperado na sociedade sendo o mesmo.

Através dessa concepção, o corpo da mulher torna-se um capital físico, econômico e social, no qual envelhecer significa a perda inadmissível das correspondências aos padrões sociais estabelecidos (Oliva, 2014). A partir disso, a percepção tanto do idoso quanto do não-idoso em relação a velhice são negativas, mas com ênfase no sexo feminino significando o poder que emana do patriarcado.

Conclusões

O presente estudo abordou as representações sociais de ser idoso a partir de duas perspectivas: a primeira, sob uma perspectiva mais próxima, ou seja, a partir do próprio grupo de pertença; e a segunda, mediante uma perspectiva distanciada, isto é, atravessada pela perspectiva de terceiros. A partir desses deslocamentos representacionais observou-se algumas contradições em relação ao mesmo objeto representacional (idoso) para os dois grupos de idosos.

Nesse aspecto, a partilha de aspectos mais positivos sobre ser idoso são observados dentre o(a)s idoso(a)s participantes, por mais que algumas diferenças fossem encontradas entre os grupos; já ao representarem ser idoso como a sociedade os enxerga emergiram conteúdos majoritariamente negativos para ambos. Portanto, evidencia-se que a imagem construída pela sociedade ainda exerce uma grande influência sobre as RS construídas por idosos, o que sugere que essas RS negativas podem ter sido introjetadas em períodos anteriores a velhice e se cristalizaram, e que apesar de um maior empoderamento aos idosos (principalmente nos GCI), e de uma visão mais aberta acerca da velhice, ser idoso ainda é marcado pelo estigma.

Vale destacar que por se tratar de uma pesquisa com amostra não-probabilística por conveniência, o presente estudo não permite a generalização dos resultados para todos o(a)s idoso(a)s. Ademais, a presente pesquisa apresentou um delineamento que não permitiu estabelecer uma relação de causa e efeito a partir das RS apreendidas e as variáveis investigadas. Entretanto, espera-se que os achados possam contribuir para o conhecimento das RS de ser idoso e suas zonas mudas, assim como incentivar o aprimoramento de políticas públicas de promoção e prevenção de saúde direcionadas a esse grupo populacional.

Não obstante, recomenda-se que sejam realizados novos estudos entre idosos em diferentes contextos sociais, culturais e familiares e que adotem outras metodologias da TRS a fim de investigar de forma mais aprofundada a zona muda das representações sociais, a fim de corroborar ou confrontar os dados apresentados na presente investigação.

Referências

- Amthauer, C., & Falk, J. W. (2017). Discurso dos profissionais de saúde da família na ótica da assistência à saúde do idoso. *Revista Fundamental Care*, 9(1), 99-05. <https://doi.org/10.9789/2175-5361.2017>
- Araújo, C. D. C. R. D., Guimarães, A. C. D. A., Meyer, C., Boing, L., ..., & Parcias, S. R. (2013). Influência da idade na percepção de finitude e qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18, 2497-2505. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000900003>
- Araújo, L. F., & Carlos, K. P. T. (2018). Sexualidade na velhice: um estudo sobre o envelhecimento LGBT. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 8(1), 218-237. <https://doi.org/10.26864/pcs.v8.n1.10>
- Araújo, L. F., Sá, E. C. N., & Amaral, E. B. (2011). Corpo e velhice: um estudo das representações sociais entre homens idosos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 31(3), 468-481. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000300004>
- Beauvoir, S. (2016). *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Brito, A. M. M., Camargo, B. V., & Castro, A. (2017). Representação social de velhice e boa velhice entre idosos e sua rede social. *Revista de Psicologia da IMED*, 9(1), 5-21. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i1.1416>
- Camargo, B. V. & Justo, A. M. (2016). *Tutorial para uso do software de análise textual IRaMuTeQ*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição (LACCOS).
- Castro, A., Giacomozzi, A. I., & Camargo, B. V. (2018). Representações sociais, zona muda e práticas sociais femininas sobre envelhecimento e rejuvenescimento. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(2), 58-77. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n2p58>
- Cerqueira, M. B. (2017). Míticas do envelhecimento: em busca de uma vida saudável. *Ciências Sociais Unisinos*, 53(1), 148-157. <https://doi.org/10.4013/csu.2017.53.1.15>
- Coutrim, R. M. E. (2006). Algumas considerações teóricas e metodológicas sobre estudos de sociologia do envelhecimento. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 9(3), 67-88. <https://doi.org/10.1590/1809-9823.2006.09036>
- Dawalibi, N., Goulart, R., & Prearo, L. (2014). Fatores relacionados à qualidade de vida de idosos em programas para a terceira idade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(8), 3505-3512. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014198.21242013>
- Elias, N. (2001). *A solidão dos moribundos, seguido de envelhecer e morrer*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Farias, L., Santos, L. A. C., & Patiño, R. A. (2017). A fenomenologia do envelhecer e da morte na perspectiva de Norbert Elias. *Cadernos de Saúde Pública*, 33. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00068217>
- Fernandes, J. S. G., & Andrade, M. S. (2016). Representações sociais de idosos sobre velhice. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(2), 48-59. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000200005
- Guerra, A. C. L. C., & Caldas, C. P. (2010). Dificuldades e recompensas no processo de envelhecimento: a percepção do sujeito idoso. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(6), 2931-2940. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000600031>

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2019). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnadcontinua.html?=&t=publicacoes>
- Mantovani, E. P., Lucca, S. R. D., & Neri, A. L. (2016). Associações entre significados de velhice e bem-estar subjetivo indicado por satisfação em idosos. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 19(2), 203-222. <https://doi.org/10.1590/1809-98232016019.150041>
- Menin, M. S. D. S. (2006). Representação social e estereótipo: A zona muda das representações sociais. *Psicologia Teoria Pesquisa*, 22(1), 43-52. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000100006>
- Morera, J. A. C., Padilha, M. I., Silva, D. G. V., & Sapag. (2015). Theoretical and methodological aspects of social representations. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 24(4), 1157-1165. <https://doi.org/10.1590/0104-0707201500003440014>
- Oliva, J. (2014). O Outro a partir da corporeidade: a importância do corpo na situação da mulher em O Segundo Sexo de Simone de Beauvoir. *Sapere Aude*, 5(9), 267-286. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/7559/6665>
- Salgado, A. G. A. T., Araújo, L. F., Santos, J. V. O., Jesus, L. A., Fonseca, L. K. S., & Sampaio, D. S. (2017). Velhice LGBT: uma análise das representações sociais entre idosos brasileiros. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 155-163. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1487>
- Salgado, C. D. S. (2002). Mulher idosa: a feminização da velhice. *Estudos Interdisciplinares sobre o envelhecimento*, 4, 7-19. <https://doi.org/10.22456/2316-2171.4716>
- Santos, S. S. C. (2010). Concepções teórico-filosóficas sobre envelhecimento, velhice, idoso e enfermagem gerontogeriatrica. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 63(6), 1035-1039. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672010000600025>
- Saraiva, E. R. A., & Coutinho, M. P. L. (2012). A difusão da violência contra idosos: um olhar psicossocial. *Psicologia & Sociedade*, 24(1), 112-121. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000100013>
- Silva, J. A., & Silva, E. L. d. (2017). Contribuições gramscianas sobre raça, identidade cultural e velhice na perspectiva de Stuart Hall. *Revista Katálysis*, 20(1), 95-102. <https://doi.org/10.1590/1414-49802017.00100011>
- Wachelke, J. F. R., & Camargo, B. V. (2007). Representações sociais, representações individuais e comportamento. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 379-390. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&tIng=pt

THE SOCIAL CONSTRUCTION OF BEING ELDERLY: THE MUTE ZONE OF SOCIAL REPRESENTATIONS

Abstract

The objective was to identify and compare the Social Representations of being elderly and how people see the elderly constructed by elderly people who participate in living groups (group 1) and elderly non-participants (group 2). The participants were 60 elderly matched by sex. A sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview were used. These interviews were processed by IRaMuTeQ software. It was found that the elderly shared more positive aspects about being elderly, even though there were small differences between the groups. However, when representing the elderly as society sees them, mainly negative contents emerged for both. Therefore, it's concluded that the image constructed by society about being elderly still exerts great weight on the representations constructed by the elderly.

Keywords: Social Representations; Mute Zone; Elderly

CONSTRUÇÃO HOLÍSTICA: VISÃO DO NEUROEDUCADOR NOS EIXOS DE OBSERVAÇÃO NO CONTEXTO DE CRECHE

Ana Filipa Magalhães ³¹

Dina Leite ³²

Pedro Teixeira ³³

Tânia Leite ³⁴

Susana Sá ³⁵

Resumo

O presente artigo aborda a questão da observação do neuroeducador relativamente ao processo de desenvolvimento da criança, para tal é apresentada uma grelha de observação mais sintetizada de forma a simplificar as orientações lúdicas, com base na grelha utilizada numa instituição da zona norte de Portugal. Como metodologia é utilizado um estudo de natureza qualitativa, em que é esperado futuramente ser validado e implementado em Investigação-Ação. Também é feito um enquadramento relativamente à questão da creche e da importância do neuroeducador, assim como de que forma as neurociências contribuem para a construção holística em participação.

Palavras-chaves: Observação holística; Orientação Lúdica; Neuroeducador; Creche.

³¹ Mestranda do Mestrado em Creche do Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Fafe, Portugal

³² Mestranda do Mestrado em Creche do Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Fafe, Portugal

³³ Mestrando do Mestrado em Creche do Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Fafe, Portugal

³⁴ Mestranda do Mestrado em Creche do Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Fafe, Portugal

³⁵ CIDI-IESF- Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Fafe, Portugal

Endereço para correspondência: susana.sa@iesfafe.pt

Introdução

O presente artigo é fruto da unidade curricular Potenciação e Avaliação do Desenvolvimento de Aprendizagem (PADA) do mestrado em creche, no Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), cujo objetivo é simplificar o modelo de registo de potenciar e observar as crianças em contexto de creche.

Através do contributo das neurociências pretende-se dar a conhecer de que forma o neuroeducador contribui para a visão da construção holística.

O neuroeducador deve potenciar a criança, através da ludicidade para o desenvolvimento de conceitos que permitam potenciar a aprendizagem no envolvimento com outras crianças assim como na exploração de diferentes materiais.

Segundo a UNESCO (1990), a aprendizagem tem início no momento do nascimento e requer, para além de cuidados básicos, uma educação na primeira infância (faixa dos 0 aos 6 anos) por parte das famílias e comunidades, que se torna essencial para o desenvolvimento da criança. Em Portugal, na faixa etária dos 0 aos 3 anos, o principal meio de promoção da educação de infância é a creche, tutelada pelo Ministério da Segurança Social. Esta valência procura proporcionar o bem-estar da criança garantindo segurança afetiva e física e cooperar com as famílias, satisfazendo os cuidados básicos e partilhando responsabilidades (UNESCO, 1990; Portaria n.º262, 2011).

A observação tem um papel muito importante, permitindo ao educador, recolher informação sobre a evolução da criança, registar o que observa e delinear o que realizar futuramente, contribuindo para a potenciação das aprendizagens. De salientar que, as observações contínuas “permitem avaliar e tomar decisões sobre a melhor forma de responder às necessidades das crianças, com base nos seus progressos e nos objetivos do currículo” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22).

Neste artigo, é apresentado um exemplo de um instrumento de observação com o intuito de simplificar o trabalho do neuroeducador, de forma funcional e prática no quotidiano.

Neuroeducador

Os primeiros anos de vida são um momento de intenso desenvolvimento cerebral em que são formadas conexões neurais. Estas conexões serão a base do desenvolvimento cognitivo ao longo da vida. Por isso é importante nos primeiros anos de vida criar desafios. Cada novo desafio acaba por desenvolver novas redes neuronais. Se o meio deixar de criar tantos desafios, o nosso cérebro não desenvolve tanto e é precisamente isto que nós não queremos. Somos fruto da

genética e do meio onde nascemos, logo somos fruto do que recebemos. É então, dos 0 aos 3 anos, que se definem grande parte das potencialidades do adulto de amanhã.

A Neurociência é um campo de conhecimento indispensável para o desenvolvimento, saúde e bem-estar do ser humano e que nos permite perceber melhor a ligação do cérebro com a capacidade de aprender. “Ao aprofundar conhecimentos em Neurociências, os profissionais de educação em creche desenvolvem saberes especializados, que lhes permitem respeitar o ritmo, as idiossincrasias, os períodos ótimos e o grau maturacional de cada criança, potenciando o seu desenvolvimento, autonomia e aprendizagem” (Noronha-Sousa, 2017, p. 11).

A educação em creche deve ter como principal sustentáculo, a promoção e a potenciação da autonomia, aprendizagem e desenvolvimento da criança, sem nunca descurar o respeito pela mesma (Camões, Mateus, Oliveira, & Noronha-Sousa, 2020). Este respeito pela singularidade de cada criança passa por uma ação pedagógica diferenciada, porque adequada, com cada um, acontece através do potenciar. É durante a atividade lúdica que a criança adquire competências significativas, coerentes com as suas vivências e experiências prévias, que estruturam a edificação da sua autonomia, desenvolvimento e aprendizagem (Formosinho & Machado, 2007).

A formação (inicial e contínua) de educadores/professores, carentes de um processo de mudanças, onde a falta de resposta à pessoa, à sociedade da informação, à inteligência multifocal e à autogestão da mente, encontra respostas nas neurociências. Esta área assume-se, na atualidade, como estruturante para o conhecimento de quem atua na educação de crianças, em rápido desenvolvimento, fundamental para conhecer todo o processo de desenvolvimento neurológico e funcional numa idade de grande plasticidade do cérebro. A área das neurociências surge após a década do cérebro, como a grande aliada de educadores e professores, ajudando-os a identificar o indivíduo como ser único, pensante e que sente à sua maneira.

Entendemos que a formação de neuroeducadores, partindo de diversas formações de base, dentro de formações que obedecem a um perfil profissional social tem vindo a ser disseminado desde os anos 80. No entanto, é com as neurociências, aportadas à educação nesta viragem do século XXI, que surge a intenção de levar o neuroeducador a reconstruir construtos profissionais e a adequar as suas práticas pedagógicas. Estas devem ser sustentadas pelos novos conhecimentos sobre o órgão responsável por toda a ação humana: o cérebro, e o processo neurológico potenciador do processo da aprendizagem enquanto fenómeno educativo. Da necessidade formativa de neuroeducadores, e não docentes, ideia crescente na comunidade académica de todo o mundo, alicerça-se na constatação de que o período de desenvolvimento dos 0 aos 3 anos se apresenta como um período onde ocorre um aumento magistral da densidade sináptica com um magistral crescimento dendrítico e respetiva exuberância sináptica. Estes processos são regulados

no sentido de potenciar ao máximo, através de uma ajustada estimulação, a fundamental poda sináptica na 1ª infância, fase de primordial importância no desenvolvimento da pessoa (Noronha-Sousa, 2017).

Cada educador está diante de uma responsabilidade ética, que interroga em permanência o sentido das suas práticas, tanto mais que elas se dirigem a crianças e jovens em idades fundamentais de construção identitária, idades em que cada gesto, cada palavra e cada aprendizagem, contam para um futuro que ainda não está decidido, para a construção do que, no sujeito, ainda não é (Neves et al., p.93, 2021).

Em contexto de creche, o neuroeducador é responsável por estabelecer relações de confiança e prazer com a criança, através de atenção, gestos, palavras e atitudes, que transmitam segurança e proteção, mas também autonomia. Este profissional tem de ser estimulante, responsável e empático.

Na educação de infância, os eixos de intencionalidade são criados e desenvolvidos pelo neuroeducador. É através da sua planificação, organização de rotinas e do ambiente educativo, que o neuroeducador potencia a aprendizagem.

Em suma, é fundamental observar e escutar a experiência de cada criança, o que compromete o neuroeducador a refletir sobre o que fazer para estimular, amplificar e desafiar as competências da criança, promovendo o seu bem-estar e potenciando elevados níveis de aquisição de competências.

Observação holística

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto, ou seja, uma perspetiva holística que vai além das aprendizagens.

É importante a existência da articulação entre áreas de desenvolvimento e aquisição de competências que se apoiem no reconhecimento que a potenciação é a forma com que a criança demonstra a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar que a potenciação não é uma forma de ocupar ou entreter a criança, mas sim uma atividade rica e estimulante que promove o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Orientações Lúdicas

É primordial conhecer o significado de potenciar e considerar os termos principais utilizados sobre a potenciação para interpretar o universo lúdico e reconhecer os elementos básicos da ludicidade, pelos quais a criança comunica com o seu mundo pessoal e com o outro.

Na primeira infância, em contexto de sala de aula a utilização de jogos e brincadeiras, permite compreender o desenvolvimento da criança pela forma e pela linguagem lúdica específicas nestas faixas etárias.

O ato de potenciar é uma forma de comunicação em que a criança tem a oportunidade de reproduzir o seu quotidiano através da linguagem lúdica.

A potenciação possibilita a aquisição de competências e facilita a construção da autonomia, da reflexão e da criatividade e pode também estabelecer uma relação ao utilizar jogos pedagógicos que promovam o desenvolvimento físico, cultural, social, afetivo, e cognitivo da criança.

Segundo Camões et al. (2020) aponta o momento da “brincadeira” como sendo um processo de humanização no qual a criança aprende a conciliar a “brincadeira” de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. Assim, ela desenvolve sua capacidade de raciocinar, de argumentar, de questionar e de chegar a um consenso ou não pelas atividades lúdicas.

Metodologia

A necessidade de qualidade na educação durante os primeiros anos de vida consubstancia-se nas análises da OCDE (2000) ao referirem que programas de qualidade na creche: promovem o sucesso escolar e o comportamento motivado e regulado das crianças; têm particular impacto positivo nas crianças de contextos familiares e sociais desfavorecidos; apresentam resultados que persistem ao longo do percurso académico e, além desses efeitos, se em articulação com outros serviços, os programas educativos de qualidade incrementam ainda as possibilidades de emprego das mães, reduzem a pobreza familiar, potenciando, assim, uma sociedade com mais competências familiares e sociais (OCDE,2000).

A creche é cada vez mais potenciadora de um rápido desenvolvimento e aquisição de competências das crianças. Seja qual for a metodologia utilizada em creche esta tem que ter, presente as dimensões cognitiva, afetiva e social.

A construção do currículo tem-se direcionado para aspetos primordiais, concretamente, a segurança e a autoestima, a curiosidade e o ímpeto exploratório e as competências tanto sociais como comunicacionais, com a finalidade de encarar a criança como um aprendiz ativo e competente, um cidadão com direitos (Carvalho & Portugal, 2017).

Observar em contexto de creche não se limita apenas às aquisições de competências conseguidas pelas crianças e os seus progressos, mas também, recolher informação sobre os níveis de bem-estar, envolvimento da criança e compreender o que pode estar ou não a afetá-la.

Abordando a pedagogia em participação, esta tem como objetivos “apoiar o envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem de forma interativa e

contínua, assegurando à criança o direito à participação assim como ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 13).

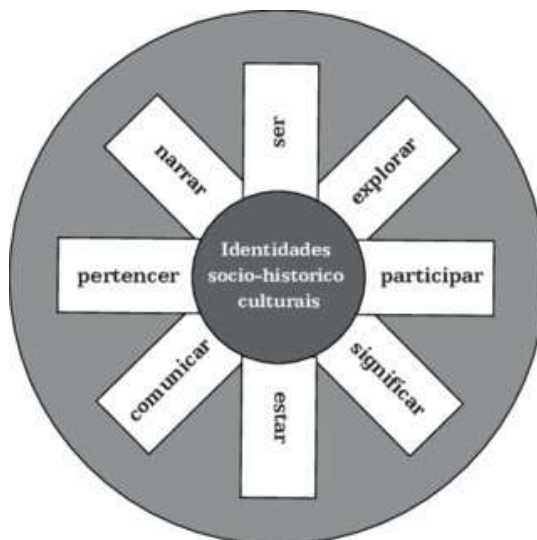


Fig.1-Os eixos de intencionalidade. Fonte: Autores

Os quatros eixos da intencionalidade educativa têm uma dupla dinâmica e estão interrelacionados entre si:

- Ser-estar;
- Pertencer-Participar;
- Comunicar-Explorar;
- Narrar-significar.

O primeiro eixo remete para a questão das identidades (ser e estar); o segundo eixo para a questão da participação (pertencer e participar); o terceiro eixo para a questão da exploração (explorar e comunicar) e o quarto eixo para a questão da narração (narrar e significar).

É pretendido que a educação de infância contribua para o desenvolvimento de identidades relacionais permitindo que as crianças explorem e comuniquem, que através dos registos permitam rever a aprendizagem desenvolvida, construindo narração significativa e que as mesmas tenham noção do seu papel na construção do próprio conhecimento.

O primeiro eixo pedagógico direciona-se para o desenvolvimento da identidade pessoal, relacional, social e cultural. “Os processos identitários desenvolvem-se na interatividade do reconhecimento de si e do outro” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 17).

O segundo eixo pedagógico destaca a questão da participação. Este eixo, como todos os outros,

foca-se no reconhecimento das diferenças e nas semelhanças das pessoas envolvidas no processo de aquisição de competências e da sociedade em que está incluída salientando-se assim a importância de abordar a questão da interculturalidade.

O terceiro eixo pedagógico remete-nos para a aquisição de competências experiential que permite à criança a exploração do mundo e do conhecimento usando as inteligências sensíveis e os sentidos inteligentes (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

O quarto eixo pedagógico visa o desenvolvimento da narração da aquisição de competências como suporte à criação do significado e sentido. A narração potencia uma outra ordem de intencionalidade – a de criar interpretação, compreensão, sentido e significado. A documentação pedagógica favorece a narração da competência adquirida pela criança consolidando a compreensão do que ela aprendeu, de como aprendeu, com quem aprendeu, do que gostou mais, do que gostou menos, as dificuldades, os parceiros. Permite, ainda, a interpretação de processos e realizações e a consequente significação das situações vividas.

A atividade da criança desenvolve-se em colaboração com os pares e com o adulto em todas as dimensões da construção holística, nomeadamente na planificação, execução, reflexão das atividades e projetos, sendo importante a motivação, que se desenvolve com a identificação dos seus interesses, assim como com a intencionalidade e propósitos criados pelo neuroeducador.

Nesta construção holística, o neuroeducador é o organizador do ambiente educativo, que observa, escuta e documenta a criança, alargando os saberes e interesses desta e do grupo.

Uma vez que é um estudo qualitativo de natureza exploratório será sujeito a uma validação para futuramente se implementar em investigação-ação.

Tendo em conta os nossos eixos de intencionalidade educativa podemos verificar que é uma mais valia para o neuroeducador, pois permite que uma das suas funções (observação) seja desempenhada de uma forma direta e simplificada. Assim, sugerem-se os eixos de observação constantes do Quadro 1.

Quadro 1- Eixos de Observação em Creche

SER/ ESTAR
<ul style="list-style-type: none">• Identificação da criança• Identificação do pessoal docente e não docente e dos colegas• Conhecimento do espaço físico da creche• Identificação das necessidades básicas de saúde e bem-estar• Identificação e comunicação de emoções, sentimentos e interesses da criança e dos outros• Evolução na aquisição de hábitos para as atividades da vida diárias (AVD's)• Revela autoestima e autonomia• Expressa iniciativa e tomada de decisões

PERTENCER/ PARTICIPAR

- Brincar com as crianças e os adultos
- Participar nas atividades propostas, adaptando-se ao ritmo e necessidade dos outros desenvolvendo atitudes de respeito, ajuda e colaboração
- Revela satisfação pelas suas ações
- Partilha as suas descobertas e as suas aprendizagens
- Revela confiança em experimentar atividades novas
- Revela interesse e gosto em aprender
- Participa na elaboração e na prática das atividades em pequeno ou grande grupo
- Cooperar na elaboração das regras para a vida do grupo
- Consegue resolver situações de conflito de forma autónoma sem intervenção do adulto
- Demonstra interesse e respeito em participar na vida familiar, escolar e na comunidade

EXPLORAR/ COMUNICAR

LINGUAGEM MOTORA:

- Exerce o controlo dinâmico do seu corpo nas atividades motoras e lúdicas
- Demonstra interesse pelas atividades físicas
- Aceita e cumpre as regras do jogo, aceitando a situação de ganhar ou perder
- Trabalho em equipa

LINGUAGEM ARTÍSTICA:

- Explora com prazer e satisfação os diferentes materiais, texturas e técnicas de expressão artística
- Desenha livremente e aprecia as suas próprias criações

LINGUAGEM DRAMÁTICA:

- Participa em situações de jogo dramático
- Utiliza e disfruta movimentos do corpo para a expressão corporal e gestual
- Participa em representações simples de ações quotidianas

LINGUAGEM MUSICAL:

- Manifesta interesse por atividades musicais
- Desenvolve o ritmo e trabalha a concentração
- Memoriza e interpreta as canções
- Conhece os instrumentos musicais
- Diferencia e imita sons do meio natural e social (transportes, animais etc)

LINGUAGEM ORAL:

- Compreende mensagens simples e sabe comunicar-se com palavras e gestos
- Participa em conversas e em jogos linguísticos para se divertir e aprender
- Adquire vocabulário novo
- Tem prazer em ouvir breves narrações, poemas ou lengalengas tanto tradicionais como contemporâneas
- Valoriza e usa a linguagem oral como instrumento para comunicar os sentimentos, ideias e interesses próprios
- Mostra interesse e esforço por se expressar e melhorar a sua linguagem

LINGUAGEM ESCRITA:

- Identifica, interpreta e utiliza instrumentos da língua escrita: imagens, palavras ou frases
- Mostra gosto, iniciativa e interesse em produzir traços como forma de expressão

LINGUAGEM MATEMÁTICA:

- Observa, identifica e explora as propriedades dos objetos e agrupa-os pelas suas diferentes características
- Noção de orientação espacial.
- Resolve problemas, desenvolvendo o raciocínio.
- Reconhece e nomeia formas geométricas do quotidiano e utiliza alguns quantificadores básicos.

- Identifica e classifica de forma simples o tamanho, cor e forma dos objetos.

LINGUAGEM CIENTÍFICA:

- Demonstra curiosidade e interesse pelo meio envolvente
- Conhece diferentes animais, as suas características e modos de vida
- Refere e identifica a atividade associada a algumas profissões (dos pais, familiares etc)
- Desenvolve a noção temporal, antecipando momentos, associando rotinas a determinados momentos do dia
- Reconhece e identifica partes do corpo a alguns órgãos, incluindo os sentidos

LINGUAGEM AMBIENTAL:

- Desfruta e aprecia as atividades ao ar livre
- Desenvolve hábitos de higiene e preservação do ambiente
- Mostra respeito e cuidados pelos espaços em que se desenvolve as atividades
- Preocupa-se em manter os ambientes limpos e arrumados
- Mostra respeito e cuidado por animais e plantas

LINGUAGEM TECNOLÓGICA:

- Assiste a algumas produções audiovisuais
- Faz a distinção progressiva entre a realidade e a representação audiovisual
- Conhece e nomeia meios audiovisuais

NARRAR/ SIGNIFICAR

- Relaciona vivências passadas com vivências presentes ou futuras
- Manifesta sentimentos/ emoções em relação a situações vividas
- Desenvolve capacidades de concentração e atenção
- Desenvolve a sua memória, imaginação e criatividade

(Fonte: Adaptada de uma creche da Região Norte de Portugal, 2018)

Considerações Finais

Em suma, a creche é imprescindível para o desenvolvimento integral da criança nos primeiros anos de vida e como tal esta deve estar em constante evolução.

Para que tal aconteça é necessário que exista uma desconstrução da perceção do processo educativo e uma reflexão acerca da forma como as várias esferas de vida da criança interferem na subjetividade e no seu modo de ser e estar no mundo.

Para que este processo aconteça é indispensável que ocorra uma suspensão ética, ou seja, silenciar para observar através de um olhar cuidado e atento que respeite os direitos e os deveres das crianças. Estas devem ser vistas como seres ativos e construtores da sua própria aprendizagem.

Assim sendo, a grelha apresentada tem o objetivo de simplificar e apoiar o neuroeducador na construção do portefólio da criança.

Cada criança é um ser único, por isso mesmo é necessário que as neurociências se direcionem a proporcionar aos futuros neuroeducadores ferramentas essenciais para que estes contribuam para o seu desenvolvimento.

Referências

- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche – CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- OCDE (2000). *A Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Anónimo do século XX: A construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto & M.A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 292–328). Artmed.
- Noronha-Sousa, D. (2017). *As neurociências um novo olhar na Aprendizagem*. Instituto de Estudos Superiores de Fafe.
- Neves, A., et al. (2021). As experiências chave como motor de observação, registo e avaliação na primeira infância. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, XXXV(1), 88-99.
- Camões, A., Mateus, C., Oliveira, I., & Noronha-Sousa, D. (2020). A educação na contemporaneidade: desafio e oportunidade para a primeira infância. *Revista Edapeci*, 20(3), 6-17. DOI: 10.29276/redapeci.2020.20.314590.6-17.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 25-60). (Coleção Infância, 1). Porto Editora.
- Portaria 262/2011, de 31 de Agosto. *Ministério da Solidariedade e da Segurança Social*. Consultado em: <https://dre.tretas.org/dre/285877/portaria-262-2011-de-31-de-agosto>.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. World Conference on Education for All, Jomtien, Thailand, 1990*. Consultado em janeiro 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por

HOLISTIC CONSTRUCTION: THE NEUROEDUCATOR'S VIEW ON THE AXES OF OBSERVATION IN THE KINDERGARTEN SCHOOL CONTEXT

Abstract

This article addresses the issue of neuroeducational observation in relation to the child's development process, for which a more synthesized observation grid is presented to simplify the playful guidelines, based on the grid used in an institution in the north of Portugal. As a methodology, a qualitative study is used, which is expected to be validated and implemented in Action Research in the future. A framework is also made on the issue of day care and the importance of the neuroeducator, as well as how neurosciences contribute to the holistic construction of participation.

Keywords: Holistic Observation; Playful Orientacion; Neuroeducator; Kindergarten

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliana Martins da Silva³⁶

Ádilo Lages Vieira Passos³⁷

Cássio Adriano Braz de Aquino³⁸

Resumo

Objetivou-se compreender a percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a própria saúde mental no contexto do ensino remoto na pandemia COVID-19. Participaram 20 docentes, 19 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Na coleta de dados, utilizou-se um questionário *on-line*, com perguntas abertas e fechadas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados obtidos na pesquisa mostraram que, embora o ensino remoto emergencial tenha sido importante para a manutenção das atividades escolares e, até mesmo, para ampliar a autonomia dos estudantes, a saúde mental dos professores foi afetada negativamente, entre outros fatores, pela sobrecarga de trabalho, falta de capacitação e de apoio institucional.

Palavras-chave: trabalho docente; ensino remoto emergencial; saúde mental; COVID-19.

Introdução

³⁶Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Brasil

³⁷ Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil

³⁸ Universidade Federal do Ceará – UFC, Brasil

Em dezembro de 2019 a comunidade global entrou em alerta, pois ocorreu a descoberta do *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 (SARS-CoV-2)*, vírus altamente transmissível e responsável por causar a COVID-19, doença que, já em março de 2020, adquiriu o *status* de pandemia (World Health Organization [WHO], 2020). O combate à transmissão dessa nova afecção se deu, sobretudo, a partir de medidas de isolamento e distanciamento social, o que acabou ocasionando diversos impactos na sociedade, dentre os quais: econômicos, sanitários e educacionais (Fundação Oswaldo Cruz [Fiocruz], 2020). No campo educacional, o Ministério da Educação brasileiro divulgou diversas portarias no decorrer do ano de 2020, possibilitando novas estratégias de ensino. Exemplo disso, a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, dispôs sobre:

A substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Corona vírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

Neste contexto, os professores foram expostos a inúmeras situações e pressões das instituições de ensino, o que pode ter repercutido negativamente na saúde mental. Segundo Gemelli et al. (2020), o professor, especialmente nas escolas privadas, passou a ser um prestador de serviços sazonal, facilmente substituído, que deve cumprir metas, ser flexível e aceitar a multiplicidade de tarefas e pressões, de ordem física e mental, para se manter empregável.

Conforme tal discussão, Barros (2019, p. 81) indica que a precarização do trabalho docente pode gerar “[...] ansiedade generalizada, depressão, pânico e distúrbios somáticos [...]” desta forma, pode-se dizer que a sobrecarga e cobranças por uma rápida adaptação das práticas profissionais pode configurar alguns problemas sérios para os professores. Cabe ressaltar que, antes mesmo da pandemia já se observava a existência da precarização do trabalho docente, porém, no contexto da emergência sanitária o referido fenômeno ficou mais acentuado (Gerheim, 2022; Passos et al., 2021).

Pesquisa realizada no Sudeste brasileiro com 209 professores a fim de compreender a atuação docente na Educação Básica no período pandêmico, evidenciou que a maioria dos participantes sentia ansiedade, angústia e preocupação (Cipriani et al., 2021). Entre as principais causas, aponta-se o aumento da carga de trabalho, cobranças institucionais constantes, falta de preparo para lidar com as tecnologias digitais e, até mesmo, redução e corte salarial (Vaz et al., 2021).

Assim, urge a necessidade de ampliar as investigações acerca do trabalho dos professores no contexto pandêmico, uma vez que o ensino foi massivamente substituído para a modalidade remota. Em especial, alude-se a importância de lançar luz sobre a situação dos professores de

escolas privadas, visto que esses profissionais são o retrato mais nítido das pressões sofridas pela comunidade docente (Ferrer & Rossignoli, 2016; Gerheim, 2022).

Na pandemia da COVID-19, os professores precisaram modificar suas metodologias de forma inesperada e passaram a realizar suas tarefas por meio de aparelhos tecnológicos e plataformas digitais sem terem se preparado antecipadamente para isso. De modo repentino, foi preciso que os docentes deslocassem um cotidiano relativamente estável para uma modalidade de ensino, na qual não estavam acostumados, a saber: o ensino remoto emergencial (Cordeiro, 2020).

Com relação às nomenclaturas utilizadas, faz-se pertinente diferenciar ensino remoto emergencial (ERE) de educação a distância (EAD). A EAD, dentre diversas definições, é possível citar Landim (1997, p. 28) no qual diz que: “a educação da distância é um ponto intermediário de uma linha contínua em cujos extremos se situam de um lado, a relação presencial professor-aluno, e, de outro, a educação autodidata, aberta, em que o aluno não precisa da ajuda do professor”. Nota-se que são duas vias, na qual em uma delas é necessário haver uma relação entre o professor e o aluno, onde o professor medeia uma aula interativa e significativa e na outra via o aluno se torna autônomo, conduzindo seu próprio processo de estudo.

O ERE, por sua vez, é a modalidade de ensino implementada para mitigar as consequências educacionais causadas pelas medidas de isolamento e distanciamento social. Nesse sentido, caracteriza-se pelo distanciamento geográfico entre professores e estudantes, bem como pela transposição do formato das aulas presenciais para o ambiente virtual (Moreira & Schlemmer, 2020).

Em estudo recente acerca das representações sociais de professores sobre as aulas remotas e docência, Passos et al. (2021), destacaram que o termo “aulas remotas” enfatiza uma percepção negativa desta modalidade de ensino, pois a mesma é interpretada como um trabalho desafiador e cansativo, muito provavelmente por ter sido uma alternativa rapidamente aplicada sem que houvesse capacitação dos docentes. Diante disso, o modelo de aula remota passou a ser visto como não favorecedor à realização do ideal da profissão docente, posto que seria meramente trabalhoso e cansativo para os professores, além de comprometedor no que diz respeito à qualidade da aprendizagem dos alunos (Passos et al., 2021).

Durante a pandemia, o professor tem desempenhado papéis muito além dos pedagógicos, precisando aprender sozinho sobre as TDIC (Tecnologia Digital da Informação e Comunicação) e transformar sua residência em um verdadeiro estúdio de gravação, o que termina por romper os limites territoriais da escola (espaço público) e do lar (espaço privado). Além disso, o professor tem

sido um importante motivador, guia acadêmico e conselheiro espiritual dos estudantes, ajudando-os na contenção afetiva e na prática da resiliência (Expósito & Marsollier, 2020).

Nesse sentido, os professores ganharam novas responsabilidades que acabaram, de certa forma, ultrapassando o domínio de conteúdos e metodologias pedagógicas que estavam habituados. Em tempo recorde o docente precisou se inteirar sobre as tecnologias digitais e se adequar ao ERE, sendo que tais atribuições, aliadas ao distanciamento social e ao contexto de mortes e adoecimentos graves, trouxeram uma grande sobrecarga (Danjou, 2020).

Nesse cenário, é possível conjecturar sobre a vulnerabilidade da saúde mental dos professores, o que aponta para a necessidade da realização de estudos com essa perspectiva. Tendo isso por base e que Caldas e Silva (2021), em revisão integrativa, identificaram que ainda são escassos estudos brasileiros sobre os impactos da tecnologia na saúde psíquica dos docentes, estabeleceu-se como objetivo geral da presente pesquisa, compreender a percepção dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a própria saúde mental no contexto do ensino remoto na pandemia da COVID-19.

Desenho metodológico

Trata-se de um estudo empírico, de caráter exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa e de recorte transversal.

Participantes

A investigação foi realizada com 20 professores que atuam nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental na modalidade regular, dentre os quais: onze são graduados e nove possuem especializações. Suas idades variaram entre 22 e 40 anos, sendo 19 do sexo feminino e apenas 1 do sexo masculino. A maioria dos participantes ganha um salário mínimo e a experiência profissional compreendeu desde aqueles que iniciaram em 2020 até docentes com mais de 6 anos de experiência em sala de aula. Por último, a carga horária de trabalho mais mencionada foi a de 20 horas semanais (Tabela 1).

Tabela 1. Características sociodemográficas dos participantes da pesquisa

	(f)	(%)		(f)	(%)
Sexo			Escolaridade		
Masculino	1	5%	Graduação	11	55%
Feminino	19	95%	Especialização	9	45%
Renda			Tempo de atuação		
1 salário mínimo	11	55%	Até 1 ano	6	30%
2 a 3 salários mínimos	8	40%	De 2 até 3 anos	5	25%
4 a 5 salários mínimos	1	5%	4 a 5 anos	4	20%
			Acima de 6	5	25%
Carga horária de trabalho					
20 horas	14	70%			
40 horas	6	30%			

Fonte: autores

Instrumento de coleta de informação

O instrumento de coleta de informação utilizado para a investigação foi um questionário *on-line* elaborado a partir do *Google Forms* e disponibilizado via redes sociais. O questionário tinha perguntas fechadas e abertas. As perguntas fechadas possibilitaram caracterizar o perfil sociodemográfico dos participantes, no que concerne a informações sobre: idade, sexo, escolaridade, renda, tempo de atuação e carga horária de trabalho. As perguntas abertas objetivaram compreender as percepções dos participantes sobre as repercussões do ERE em sua saúde mental.

Com relação à disposição das perguntas, ressalta-se a existência de nove perguntas fechadas e sete abertas, questões essas que foram formuladas para responder aos objetivos da pesquisa. O questionário *on-line* foi divulgado por meios virtuais, como grupos do *whatsapp* e grupos de *facebook*, permanecendo aberto para respostas por dois meses.

O questionário foi direcionado exclusivamente para participantes maiores de 18 anos, que estavam atuando nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, que exerceram a docência, pelo menos, por um semestre no contexto da pandemia, por meio de aulas remotas, e que eram professores de escola privada. Isso porque as escolas da iniciativa privada, por suas especificidades, como a necessidade de evitar a quebra do contrato na relação de consumo e por apresentar uma clientela com maior acesso às TDIC, optaram massivamente pela implementação do ERE (Barros & Vieira, 2021; Cipriani et al. 2021)

Tabulação e análise de dados

Os dados sociodemográficos foram analisados a partir de estatísticas descritivas, como a média. Por sua vez, as respostas abertas foram analisadas segundo a técnica da análise de conteúdo (AC) de Bardin (2011), especialmente a análise categorial, juntamente com o *software* ATLAS.ti que facilitou a sistematização e interpretação dos dados.

Conforme Bardin (2011, p. 37), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto”.

A análise de conteúdo foi realizada nas respostas do questionário *on-line* com amparo do *software* ATLAS.ti que ajudou na organização e gerenciamento dos dados. As respostas do questionário receberam uma identificação para a organização dos dados, bem como, para preservar o anonimato dos participantes. As respostas da pergunta 2 “Quais os maiores desafios enfrentados neste período de ensino remoto?”; pergunta 3 “O(a) senhor(a) acredita que o ensino remoto pode proporcionar novas possibilidades para a educação?”; e pergunta 4 “O(a) senhor(a) acredita que as aulas *on-line* podem afetar a saúde mental dos professores? Se sim, de quais formas?” foram identificadas com as siglas, PT16RP04, o que significa: PT16- Participante número 16- corresponde à identificação do participante e RP04- representa a resposta da pergunta 4 do questionário. A identificação mencionada ocorreu em todas as respostas do questionário para que os pesquisadores conseguissem identificar as respostas de cada participante.

Resultados

A partir da estratégia metodológica, na qual foi identificada separadamente temáticas no *software* ATLAS.Ti, os códigos que tiveram maior incidência e semelhança sintática entre as respostas dos participantes foram: (1) percepção do ERE no contexto da pandemia COVID-19, com 43 incidências; (2) saúde mental dos professores no ERE, 41; (3) dificuldades do ERE, 38; (4) Despreparo docente, 30; (5) cobrança das instituições, 7.

De acordo com as categorias encontradas com base na análise de Bardin (2011), os códigos que apresentaram maior incidência e semelhança sintática foram “Saúde mental dos professores no ensino remoto emergencial” e “Dificuldades e possibilidades do ensino remoto emergencial”. A seguir, identificam-se os elementos textuais encontrados nas respostas dos participantes que foram empregados para a criação das categorias temáticas.

Os docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas percepções acerca da própria saúde mental no contexto do ensino remoto emergencial

No Quadro 1, é possível observar que, por meio do código “saúde mental dos professores no ensino remoto emergencial” surgiram duas categorias. A primeira, denominada “aulas *on-line* podem afetar a saúde mental”, apresentou 17 incidências enfatizando que as aulas *on-line* afetaram, negativamente, a saúde mental dos docentes. A segunda categoria, com 20 incidências, indicou que as aulas *on-line* provocaram sentimentos de desânimo, estresse e sobrecarga.

Quadro 1. Os docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas percepções acerca da saúde mental dos professores no ensino remoto emergencial no contexto da pandemia COVID-19.

Código: saúde mental dos professores no ensino remoto emergencial
Categoria 1: aulas <i>on-line</i> podem afetar saúde mental
Quantidade de incidências que o código teve: 17
“As aulas <i>on-line</i> acabam isolando esse professor que, em outro momento, vivia em interação com seus alunos e demais colegas. Nas aulas <i>on-line</i> , essa interação não acontece e isso, de certa forma, frustra o professor.” PT01RP04
“[...] Eu me considero uma professora que fui afetada devido essas aulas <i>on-line</i> . Há diversas razões para isso, vou citar as que me fizeram ter um desgaste emocional ocasionando a síndrome de <i>burnout</i> . Meus horários de aula e de lazer na minha casa não se separaram, então eu não sabia mais como fazer tarefas domésticas e quando deveria dar assistência a algum aluno ou pai com dúvida [...]” PT16RP04
“Me senti extremamente sobrecarregada, porque ao mesmo tempo que maratonava tutoriais de como produzir materiais interessantes no <i>YouTube</i> , pra aula do dia seguinte, tinha que dar suporte nos grupos de <i>whatsapp</i> dos alunos, dos pais e ainda dar conta de responder várias mensagens no privado. Fora que perdemos a nossa privacidade, o celular de uso pessoal virou ferramenta de trabalho sem falar na imensa quantidade de <i>lives</i> que tínhamos que assistir todas as semanas. Pra mim, foi uma experiência muito ruim. PT15RP01
Categoria 2: sentimento de desânimo, estresse e sobrecarga
Quantidade de incidência que o código teve: 20
“Se houve algum professor(a) que não se sentiu esgotado, estressado, desanimado ele não deve ter vivenciado esse momento que foi as aulas <i>on-line</i> . Eu tive que iniciar terapia <i>on-line</i> para não desistir da minha profissão e dos meus sonhos, foi muito difícil.” PT19RP04
“Me senti totalmente sobrecarregada, porque não tinha horário. A todo momento tinha que responder alunos, pais, direção da escola, tinha que ficar sempre alerta, olhando o celular. PT14RP07

Fonte: autores

A incidência na relação entre aula remota e saúde mental é alta. Nota-se a partir das respostas obtidas que a associação com a aula *on-line* diz respeito ao ERE, visto que a mesma surgiu como meio para lidar com a crise causada pelo novo coronavírus. Isso porque o cenário que se instaurou no início de 2020 trouxe mudanças drásticas ao paradigma educacional. Essas mudanças estão diretamente ligadas ao fato de que as instituições e o corpo docente da escola não estavam

devidamente preparados para a implantação do ERE e precisaram adaptar-se da forma mais repentina possível.

Nesse sentido, os docentes demonstraram em suas falas o esforço que empreenderam para se adaptarem a uma nova realidade. Por esta razão iniciaram capacitações que englobaram as ferramentas digitais e as metodologias necessárias para que houvesse um direcionamento correto para aqueles que receberiam tais ensinamentos.

Dificuldades e possibilidades do ensino remoto emergencial na perspectiva docente

No Quadro 2, é possível observar que o código “Dificuldades e possibilidades do ensino remoto emergencial” possibilitou que duas categorias emergissem. A primeira, denominada “despreparo docente”, apresentou 17 incidências ao longo das respostas dos participantes. Os professores indicaram que não houve uma preparação adequada para implementar ERE, de forma que se sentiram despreparados para lidar com as novas demandas impostas. Por outro lado, a segunda categoria intitulada “conhecimentos autônomos”, refletiu a capacidade dos professores, mesmo em meio a desafios, vislumbrarem algumas possibilidades no ERE.

Quadro 2. Percepção dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca das dificuldades e possibilidades do ensino remoto emergencial

Código: Dificuldades e possibilidades do ensino remoto emergencial
Categoria 1: despreparo docente
Quantidade de incidências que o código teve: 17
“É um momento imensamente desafiador. Nós, professores, não fomos preparados para adentrar na casa de nossos alunos, nos adaptar nessa nova modalidade de ensino e essas ferramentas digitais.” PT03RP01
“O ensino remoto foi extremamente difícil de se adaptar, primeiramente porque não houve uma preparação adequada perante essa realidade e as instituições queriam imediatamente que os seus alunos-clientes voltassem.” PT16RP02
“[...] a falta de habilidade dos profissionais da educação, visto que não tinham disciplina para o uso das tecnologias digitais.” PT06RP02
Categoria 2: conhecimentos autônomos
Quantidade de incidência que o código teve: 10
“Possibilita pensarmos atividades fora do campo que estamos acostumados que é a sala de aula.” PT10RP03
“As possibilidades seriam a de tornar o aluno autor do seu conhecimento, onde ele mesmo buscaria por sua aprendizagem com a mediação do professor.” PT18RP03
“Facilidade no acesso à informação” PT05RP03

Para os participantes da pesquisa, aprender a enfrentar, a se adaptar às dinâmicas das aulas *on-line* foi desafiador, uma vez que não houve tempo suficiente para capacitação e nem mesmo houve orientações fundamentais para a preparação de materiais para as aulas remotas. Em especial o que se evidencia nas respostas é que as instituições não tiveram a preocupação em capacitar seus professores, apenas implantaram o ERE e buscaram por um “retorno” dos alunos e professores.

Após a consideração dos dois códigos e suas respectivas categorias foi possível verificar que os docentes que participaram da pesquisa identificaram que a saúde mental sofreu com a implantação do ERE. Isto ocorreu devido às dificuldades que este modelo de ensino trouxe, sendo as principais: falta de interação com os alunos, o despreparo docente, sobrecarga de trabalho, as cobranças institucionais, entre outras. Porém, além das dificuldades, os docentes refletiram acerca das possibilidades que o ensino mediado pelas tecnologias proporcionou, tais quais: atividades para além da sala de aula e uma maior autonomia dos estudantes.

Discussão

A partir dos resultados desta pesquisa, observou-se que os docentes ainda possuem poucas habilidades para ministrar aulas *on-line*, uma vez que não tiveram formação adequada para o ensino em meios digitais, o que corrobora o estudo de Passos et al. (2021). Portanto, a crise sanitária da COVID-19 evidenciou uma carência na formação de professores, tanto na graduação quanto em programas de formação continuada, no que diz respeito aos fundamentos das tecnologias e das formas de utilizá-las como recurso didático.

Araújo et al. (2020) afirmam que as dificuldades provenientes da formação dos professores sinalizam acerca de um sucateamento da educação, da ausência de adaptações ao modelo de ensino virtual e dos improvisos que surgem com o objetivo de possibilitar uma educação cidadã. No Brasil, os cursos de formação de professores não visam aperfeiçoamentos para desenvolver habilidades e conhecimentos para uma atuação dos docentes em épocas de crise, como em uma pandemia (Peres, 2020).

De acordo com Melo (2020), independente dos professores não estarem preparados, o fato é que precisaram transformar de forma abrupta suas estratégias de ensino, mesmo com pouco ou nenhum apoio institucional para se qualificarem. Desta maneira, de uma hora para outra os docentes tiveram que abandonar suas práticas tradicionais que usavam para ministrar as aulas, como o quadro, giz/pincel ou o projetor de *slides*, e passaram a se empenhar em elaborar aulas, utilizando outras ferramentas, outra linguagem e em tempo mais curto. Além disso, foram cobrados a gravar aulas, orientar as famílias e interagir virtualmente com os alunos.

Essas novas demandas acarretaram uma sobrecarga de tarefas profissionais, pois a preparação de uma aula *on-line* exige muito mais tempo de trabalho quando se tem por parâmetro o planejamento de uma aula presencial (Vaz et al., 2021). Nesse contexto marcado pelo excesso de trabalho e pelas cobranças institucionais relacionadas ao manuseio das tecnologias, a vulnerabilidade psíquica dos professores se torna mais acentuada, inclusive com muitos profissionais desenvolvendo quadros de adoecimento (Caldas & Silva, 2021).

Embora o domínio das tecnologias digitais tenha sido requerido em meio à pandemia, é importante esclarecer que a função principal do professor não é a de utilizador de ferramentas digitais ou a de executor de recursos prontos (Melezhik et al., 2020). A real função do professor é a de direcionador e orientador do conhecimento, sendo que assumir tal função no contexto do ERE exigiu organização e ajuste das aulas e disciplinas, tendo em vista encontrar alternativas didáticas adequadas e personalizadas para que os alunos fossem estimulados a participar e a compreender o conteúdo (Dias & Pinto, 2020).

Nesse ínterim, salienta-se que trabalhar eficazmente com plataformas *on-line* não é fácil e “requer disciplina, compromisso, motivação, criatividade e vontade para sua implementação” (Nhantumbo, 2020, p. 565). Face a isso, as plataformas *on-line* necessitam de preparo adequado para que seja possível ministrar uma aula de qualidade. Para os alunos, as aulas presenciais já necessitam de recursos para um melhor aprendizado e, quando se pensa em uma aula em ambiente estranho a estes alunos, como no caso do ERE, tudo se torna mais complexo.

Segundo Hodges et al. (2020) o ERE surgiu como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido à crise pandêmica. Tal afirmação justifica a alteração das normas educacionais, visto que o surgimento repentino de um ensino que, até então, não se caracteriza como uma modalidade veio a ser desafiador e trouxe uma maior pressão a todos do âmbito educacional, especialmente, aos professores.

No ERE, a ausência da interação e da relação interpessoal natural e física, face a face, evidencia o sentimento de isolamento e empobrecimento da comunicação, as câmeras desativadas ou a falta de respostas nos grupos de *whatsapp* faz com que aumente a percepção dos professores de estarem falando sozinhos (Santos et al., 2021). Sobre o impacto da ausência de interação na saúde mental do profissional da educação, indica-se:

O distanciamento físico, a transferência e adaptação do trabalho em casa, bem como a intromissão das tecnologias nas residências, têm causado uma sensação de perda da vida privada e familiar dos professores. A vida on-line e off-line foi miscigenada pela expressão velada “estar mais próximo do aluno” e suas rotinas diárias têm sido totalmente alteradas. (Saraiva et al., 2020, p. 15).

No período pré-pandêmico, os indivíduos possuíam, em sua vivência cotidiana, o contato com o outro como sendo a forma privilegiada de comunicação. A exemplo disso, o trabalho didático dos professores se mantinha dentro do âmbito escolar, sendo o maior contato com a vida privada dos alunos, o momento de conversa com os pais ou responsáveis. Assim, as mudanças apontadas pelos autores mostram o quanto foi necessária uma readaptação não somente escolar, mas cultural, o que repercute, certamente, na saúde mental dos docentes (Cipriani, et al., 2021).

Quando se coloca em perspectiva a saúde psicológica dos profissionais da educação, salienta-se que, antes mesmo da pandemia causada pelo novo coronavírus, a questão da saúde mental do professor relacionada à prática docente já se constituía objeto de pesquisa e despertava preocupação (Vaz et al., 2021). Ilustrando esse contexto, a pesquisa de Ferreira-Costa e Pedro-Silva (2018), com 163 professores do Ensino Básico, evidenciou que 58% dos participantes apresentavam sinais de sofrimento psíquico, sendo que 27% deles demonstrava sintomas característicos dos transtornos de ansiedade e/ou depressão.

Potencializando o quadro supracitado, na pandemia da COVID-19 a saúde mental dos professores foi afetada não somente pelo medo de ser infectado pelo coronavírus, mas principalmente pelo excesso de sobrecarga emocional que se vincula diretamente às inovações requeridas para a prática pedagógica e para a identidade docente, o que termina por ampliar os níveis de adoecimento entre os profissionais docentes (Pereira et al., 2020).

A despeito de todas as dificuldades vivenciadas na implementação do ERE, os participantes deste estudo também foram capazes de mencionar algumas possibilidades da referida modalidade de ensino, uma vez que a influência das tecnologias irá perdurar para além do período pandêmico (Barros & Vieira, 2021). Nesse raciocínio, aludiram que os ambientes de educação *on-line* exibem um certo potencial na melhoria do acesso e da qualidade do ensino e da aprendizagem, principalmente num contexto de isolamento e distanciamento social, como o vivenciado na pandemia. Assim, não apenas foi possível dar seguimento ao ano letivo, como também foi necessário o desenvolvimento de maior autonomia no processo de construção do conhecimento.

Ao se tratar de aprendizagem autônoma, o estudante se torna o responsável pela sua aprendizagem, o que não significa que o professor será eliminado deste processo. No ensino *on-line*, o aluno é o principal autor de seu conhecimento, pois se torna essencial o autoestudo. Congruente a isso, Pacheco (1996) defende que o aprender a aprender é o propósito mais ambicioso e, ao mesmo tempo, irrenunciável da educação escolar, pois equivale a ser capaz de realizar aprendizagens significativas por si mesmo com uma extensa gama de situações e de circunstâncias.

Tendo como pano de fundo o cenário da pandemia da COVID-19 e as críticas impostas em relação à proposta de ERE, verificou-se que os participantes desta pesquisa tiveram muitas dificuldades na adaptação à nova modalidade de ensino. Diante dos dados obtidos, é importante que as instituições escolares preparem melhor tanto seus alunos quanto seus professores no que concerne ao uso das TDIC no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, aponta-se para a necessidade de as autoridades educacionais colocarem a saúde mental dos docentes em perspectiva, uma vez que tais profissionais enfrentaram muitas adversidades ao longo da implementação do ERE.

Conclusão

O presente estudo teve por objetivo analisar as repercussões do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da COVID-19 para a saúde mental de professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A partir da análise realizada foi possível elaborar dois códigos, “Saúde mental dos professores no ensino remoto emergencial” e “Dificuldades e possibilidades do ensino remoto emergencial”, os quais apontaram que a saúde mental dos professores foi afetada negativamente, principalmente, pela sobrecarga de trabalho, pela falta de capacitação e pela ausência de apoio institucional.

Por outro lado, os professores também reconheceram pontos positivos no ERE, como o fato de ter possibilitado a continuidade do ano letivo em meio ao distanciamento e isolamento social. Ademais, apontaram que, quando implementado de forma adequada, o ERE fomenta maior senso de autonomia dos estudantes no processo de construção da aprendizagem.

Dentre as limitações deste estudo, aponta-se que a dinamicidade, a complexidade do objeto de estudo e a modesta quantidade de participantes não permitem a generalização dos resultados. Ademais, ressalta-se que a pesquisa foi realizada no contexto pandêmico, o que impossibilitou encontros presenciais com os participantes e, conseqüentemente, maior aprofundamento na coleta dos dados.

Apesar das limitações da pesquisa, foi possível constatar que a formação continuada dos professores é essencial para que esses profissionais consigam sucesso na utilização das ferramentas tecnológicas não apenas no âmbito do ERE, mas também no período pós-pandêmico, uma vez que mesmo após o retorno das aulas presenciais não mais se conceberá uma educação alheia ao mundo digital. Para a adequada formação dos professores, será fundamental que se considere a realidade desses profissionais, suas ansiedades, suas necessidades, carências e dificuldades que são percebidas no trabalho, pois assim será possível visualizar as TDIC como recursos necessários e seu uso se dará de modo crítico e reflexivo.

Por fim, espera-se que os resultados desta investigação contribuam para o surgimento de novas pesquisas e para a ampliação do debate público acerca dos prováveis impactos que o ensino em meios digitais pode gerar à saúde mental dos professores, principalmente quando implementado sem capacitação adequada. Com maior compreensão da temática, os docentes poderão se tornar mais instrumentalizados com relação ao autocuidado, bem como as autoridades educacionais poderão e apropriar dos dados a fim de traçarem estratégias ou ações que promovam a saúde mental e a qualidade de vida dos professores.

Referências

- Araújo, C. V., Araújo, C. V., & Lima, G. A. C. (2020, 25-28 agosto). Ensino Remoto na Educação Pública de Nazarezinho – PB: Desafios Docentes. Anais do *Congresso sobre Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, RS, Brasil, 5. <https://doi:10.5753/ctrlr.2020.11380>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, B. S. (2019). *Saúde Mental do Professor: uma questão de sobrevivência profissional*. Editora Philos.
- Barros, F. C., & Vieira, D. A. P. (2021). Os desafios da educação no período de pandemia. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 826-849. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-056>
- Caldas, C. M. P., & Silva, J. P. (2021). Acesso aos recursos tecnológicos por professores na pandemia da COVID-19: uma revisão integrativa de literatura. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 25(3), 56-72. <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2021/PEC2021N3/mobile/index.html>
- Cipriani, F. M., Moreira, A. F. B., & Carius, A. C. (2021). Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. *Educação & Realidade [online]*, 46(2), 1-24. <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>
- Cordeiro, K. M. A. (2020). O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20>
- Danjou, P. E. (2020). Distance Teaching of Organic Chemistry Tutorials During the COVID-19 Pandemic: Focus on the use of Videos and Social Media. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3168–3171. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00485>
- Dias, E., & Pinto, F. C. F. (2020). A Educação e a Covid-19. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [editorial]. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 545-54. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001>.
- Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación Y Humanismo*, 22(39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Ferreira-Costa, R. Q., & Pedro-Silva, N. (2018). Ansiedade e depressão: o mundo da prática docente e o adoecimento psíquico. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 23(4), 357-368. <https://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20180034>
- Ferrer, W. M. H., & Rossignoli, M. (2016). Expansão do ensino superior e precarização do trabalho docente: o trabalho do “horista” no ensino privado. *Cadernos de Pesquisa*, 23, 106-118.

- <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6204/3748>.
- Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). (2020). *A quarentena na Covid-19: orientações e estratégias de cuidado*. Fiocruz. <https://bit.ly/2YdQkGi>
- Gemelli, C. E., Closs L. Q., & Fraga, A. M. (2020). Multiformidade e pejo-tização: (re)configurações do trabalho docente no ensino superior privado sob o capitalismo flexível. *REAd: Rev Eletrôn Adm.*, 26(2), 409-38.
- Gerheim, M. S. (2022). Gerencialismo e precariedade subjetiva: o trabalho do professor no setor privado. In Castro, F. G., & Ferreira, J. B. (Eds.), *Neoliberalismo, trabalho e precariedade subjetiva* (pp. 130-162). Editora Fi.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>.
- Landim, C. M. F. (1997). *Educação a distância: algumas considerações*. Editora Cláudia Maria Das Mercês Paes Ferreira Landim.
- Melezhik, K. A., Petrenko, A. D., & Khrabskova, D. M. (2020). Reflective Hyperconnectivity of Social Networks Virtual Space as a Factor in the Design of Distant Learning Environment. *Vysshee Obrazovanie v Rossii= Higher Education in Russia*, 29(10), 46-55. <https://10.31992/0869-3617-2020-29-10-46-55>
- Melo, I. V. (2020). As consequências da pandemia (COVID-19) na rede municipal de ensino: impactos e desafios [Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto Federal Goiano]. Repositório do Instituto Federal Goiano. <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1377>
- Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG*, 20(26). <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>
- Nhantumbo, T. L. (2020). Capacidade de resposta das instituições educacionais no processo de ensino-aprendizagem face à pandemia de Covid-19: impasses e desafios. *Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, 25(2) 556-571. <file:///C:/Users/adilo/Downloads/DialnetCapacidadeDeRespostaDasInstituicoesEducaionaisNoP-7618416.pdf>
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Passos, A. L. V., Brito, A. S., & Araújo, L. F. (2021). Representações sociais para professores de instituições de ensino superior privadas sobre aulas remotas e docência no contexto da pandemia covid-19. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 25(1), 44-58. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36686/1/PEC%20Maio%202021-44-58.pdf>.
- Pereira, H. P., Santos, F. V., & Manenti, M. A. (2020). Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim De Conjuntura (BOCA)*, 3(9), 26–32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3986851>
- Peres, M. (2020). Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. *Revista de Administração Educacional*, 11(1), 20-31. <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2020.246089>
- Portaria do MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, Diário Oficial da União, Seção 1, Página 62. (2020). Brasília. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>

- Santos, G. M., Félix, R., Silva, M., E., & Belmonte, B. R. (2021). COVID-19: emergency remote teaching and university professors' mental health. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil [online]*, 21, Suppl 1, 237-243. <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>.
- Saraiva, K., Traversini, C., & Lockmannk, A. (2020). Educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>
- Vaz, G. A. S., Santos, E. J., & Pereira, C. A. (2021). Educação Básica e COVID-19: desafios, estratégias e lições dos professores em tempos de distanciamento social. *Research, Society and Development*, 10(15), 1-17. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i15.22485>
- World Health Organization (WHO). (2020). *Rollings updates on coronavirus disease*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>

EMERGENCY REMOTE EDUCATION AND MENTAL HEALTH OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Abstract

The objective was to understand the perception of teachers in the early years of elementary school about their own mental health in the context of remote teaching in the COVID-19 pandemic. Twenty professors participated, 19 female and 1 male. For data collection, an online questionnaire was used, with open and closed questions. Data were analyzed using content analysis. The results obtained in the research showed that, although emergency remote teaching has been important for the maintenance of school activities and even for expanding students' autonomy, the mental health of teachers was negatively affected, among other factors, by the overload of work. work, lack of training and institutional support.

Keywords: teaching work; emergency remote teaching; mental health; COVID-19.

PROPOSTA DE GRELHA PARA CRECHE

Andrea Nóbrega³⁹

Diana Pinto⁴⁰

José Mota⁴¹

Susana Sá⁴²

Resumo

O presente trabalho pretende apresentar uma proposta de grelha simplificada no contexto Creche, em Portugal, ajustada aos progressos das neurociências dos últimos anos. O termo *avaliação* parece-nos desajustado e foi substituído pelo termo *evidências*. Quanto a metodologia, realizou-se uma triangulação com outros países para termos uma breve noção de como se avalia a primeira infância em contextos internacionais, como: Espanha, Alemanha, Holanda, Finlândia e Brasil. Foi possível extrair elementos específicos que forneceram informações fundamentadas que alicerçaram este estudo. Temos como ponto de convergência a necessidade de um registo semestral de fácil aplicabilidade de carácter aberto. Esta proposta de grelha ainda não está em vigor, sendo que os resultados, irão ser, posteriormente, analisados depois da implementação da mesma.

Palavras – chave: Creche; Observação; Avaliação; Evidências; Neurodesenvolvimento.

Introdução

O presente artigo realizou-se no âmbito da unidade curricular de Potenciação e Avaliação do Desenvolvimento e Aprendizagem (UC - PADA), que integra o plano de estudos do Mestrado em Creche no Instituto Superior de FAFE em Portugal.

³⁹ Mestranda.o do Mestrado de Creche do Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Fafe, Portugal

⁴⁰ Mestranda.o do Mestrado de Creche do Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Fafe, Portugal

⁴¹ Mestranda.o do Mestrado de Creche do Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Fafe, Portugal

⁴² CIDI-IESF- Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Fafe, Portugal

Endereço para correspondência: susana.sa@iesfape.pt

O objetivo principal do presente trabalho é apresentar uma proposta de grelha simplificada de observação/monitorização em contexto de Creche que abranja um conjunto de diferentes áreas do neurodesenvolvimento, assumindo-se como um documento simples, de fácil preenchimento, mas ao mesmo tempo indo de encontro às evoluções que se têm feito nos últimos anos em relação às neurociências, dando-se relevância aos momentos críticos, às etapas do desenvolvimento do cérebro da criança e contrapondo-se com as comumente áreas de conteúdo usadas e em vigor, no contexto Pré-Escolar e, também, em Creche uma vez que em Portugal, ao contrário da Educação Pré-escolar, a Creche não está contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo. A Creche em Portugal está tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e para garantir uma resposta adequada e de qualidade implementou nas Creches o *Modelo de Avaliação de Qualidade e o Manual de Processos-Chaves*, mas na prática educativa em Creche, este documento torna-se redutor. Também o termo “*avaliação*” empregue nas grelhas em contexto Creche, é contestado pelos autores deste trabalho no sentido de *avaliação* nos remeter para a aquisição de aprendizagens seguidas por currículos ou orientações curriculares rígidas que não se coadunam com a visão holística que se deve ter da criança, substituindo esse termo na grelha proposta por “*evidências*”.

Sentindo que o papel da Creche em Portugal e, conseqüentemente do neuroeducador em contexto Creche não é devidamente reconhecido, realizou-se uma pesquisa breve e informal que será, sucintamente, apresentada neste trabalho sobre o funcionamento e metodologias de avaliação em Creche noutros países.

A creche, em Portugal, é um espaço destinado à faixa etária dos 0 aos 3 anos para apoiar à família e aos cuidados básicos da criança, é uma instituição com profissionais que visa desenvolver ativamente todas as aprendizagens “através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato” (Post & Hohmann, 2011, p. 11) e “prevenir e despistar inadaptações, deficiências ou situações de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado” (Portugal & Mutschen, 2019, p.12) tendo o adulto cuidador em conta, uma atitude de segurança, carinhosa, consistente, considerando todas as necessidades da criança (social, emocional, física, cognitiva, sociolinguística) e fazê-la feliz. A criança possui competências que deverão ser aproveitadas como alicerces para o desenvolvimento futuro.

A «avaliação», no âmbito de creche, é um processo contínuo que contribui “para a observação, a reflexão e a planificação” (Portugal & Mutschen, 2019, p. 7) mas segundo a inquietude de muitos educadores de infância, é um termo que deverá ser referido só para a intervenção educativa como adultos, não para as crianças uma vez que deveremos dar “tempo para aprender e crescer ao seu ritmo e de forma adequada à sua idade” (Portugal & Mutschen, 2019, p.

14), as crianças se encontram em desenvolvimento, simplesmente, as crianças serão monitorizadas para a aprendizagem. “A avaliação de crianças pequenas deve direcionar-se necessariamente para a promoção da aprendizagem e não para a atribuição de «classificações» ou para a comparação entre crianças” (Portugal & Mutschen, 2019, p. 22). A única comparação que deverá ser realizada é com a própria criança, analisando as suas conquistas e desenvolvimento que poderá ser realizado em dois grandes momentos (1º e 2º semestre) para os pais/familiares como uma análise descritiva, mas para o educador a periodicidade poderá e deverá ser realizada três ou quatro vezes por ano de acordo com as necessidades das crianças. A família é um parceiro da instituição porque ocorre uma comunicação bidirecional de partilha e reciprocidade em relação à criança e deve estar ciente de que a «avaliação» (*evidência*) tem um objetivo formativo. Esta parceria deve ser caracterizada pela confiança e respeito mútuo incluindo um dar e receber sobre o crescimento e o desenvolvimento que a longo prazo traz benefícios para o bebé/criança.

É um processo que pode assumir quatro ações, segundo Portugal & Mutschen (2019, p. 24):

- Recolha de informação (observação espontânea ou planeada/escuta ativa);
- Documentação e registo;
- Reflexão e planeamento;
- Intervenção (utilização/ação).

Numa sala de creche, é fundamental o trabalho em equipa entre educadores, assistentes da ação educativa e técnicos profissionais, uma vez que a observação é a estratégia mais importante neste processo devendo ser global, holística, empática e ocorrer num contexto natural, considerando o que as crianças “procuram transmitir através das suas expressões faciais, movimentos corporais, vocalizações e palavras” (Portugal & Mutschen, 2019, p. 32). É importante destacar que, mesmo que se pretenda minimizar o trabalho/tempo do educador simplificando as grelhas de observação, as ferramentas existentes, como por exemplo: as checklists, não podem ser substituídas umas por outras. Mas é de salientar que as grelhas de observação devem ser simples para que durante a observação, enquanto se interage com as crianças, se possa realizar o registo facilmente.

O comportamento que tem cada criança, vai depender do seu historial de vida. São vários aspectos a se ter em conta no momento de uma determinada apreciação, como por exemplo: se a criança é filho/neto único, pais muito ocupados, linguagem abebezada, entre outros aspetos. Ao longo do dia, cada criança é observada pelo adulto, atendendo às suas interações, atividades e

comportamentos, para procurar compreender como ela aprende, como processa a informação, como constrói a sua aprendizagem ou como resolve problemas.

Método

Grelhas de avaliação em outros países.

Durante a elaboração deste trabalho, os autores, desde logo, questionaram o termo *avaliação* nas grelhas utilizadas na observação da criança em contexto de Creche e, por curiosidade, decidiu-se ir além das fronteiras portuguesas realizando uma pesquisa breve e informal através de diálogo e revisão online, fazendo-se a triangulação com alguns países como o país vizinho e, também latino, Espanha, passando pela Alemanha e Holanda, pelo país nórdico Finlândia e ainda por um país pertencente à CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa), o Brasil.

O resultado é o seguinte:

- Em Espanha, é usado o termo de “avaliação” (pelo menos na instituição explorada). A grelha de observação é resumida a duas páginas abordando oito aspetos que são os seguintes:
 - Adaptação.
 - Área da linguagem.
 - Área socio-emocional.
 - Área de motricidade fina.
 - Área de motricidade grossa.
 - Iniciação musical.
 - Área cognitiva.
 - Língua estrangeira.

- Na Alemanha, segundo KOMPIK (2022), a grelha é chamada como “folha de observação” que consiste na observação do desenvolvimento e aprendizagem que acompanha a criança e na identificação de problemas como base para a ação pedagógica. É dividida em onze áreas de desenvolvimento que são:
 - Motor - Habilidades motoras brutas e habilidades motoras finas.

- Habilidades sociais - Autoafirmação e Cooperação.
- Competências emocionais - Expressão linguística da emoção, Regulação da emoção e Empatia.
- Motivação - Exploração e Orientação de tarefas.
- Linguagem e alfabetização precoce – Gramática, Falando e entendendo e Alfabetização precoce.
- Matemática – Classificação, Ordenando e conhecendo formas, Contagem e conhecimento numérico.
- Ciências naturais - Compreensão e pensamento científico básico, Pesquisa e experimentação, Construção.
- Design artístico - Alegria em projetar, Interesse em obras de arte e Habilidades de design.
- Música - Interesses musicais e Competências musicais.
- Saúde - Conhecimento e comportamento em saúde, Higiene independente.
- Bem-estar e relações sociais - Bem-estar psicológico, Relações sociais.

Mas há o uso da palavra “avaliação” no relatório individual de cada criança que pode ser de três tipos:

- Avaliação qualitativa.
- Perfil médio.
- Perfil de valor padrão.

➤ Na Holanda, há Instituições a nível totalmente particular: *Kinderopvang* – dos 0 aos 4 anos (com mensalidades mais altas). Para dar suporte a crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos existem, também, Instituições semi-públicas, apoiadas pelas Câmaras Municipais, mas com gestão particular: *Peuterspeelzaal*, normalmente com salas inseridas nas Escolas Básicas (*Basicschool*). Na Holanda, para a primeira infância a palavra-chave é desenvolvimento.

➤ Na Finlândia, não existe uma avaliação propriamente dita, o que existe é uma ficha técnica que observa o desenvolvimento das crianças principalmente quanto ao seu desenvolvimento cognitivo e alterações comportamental e física, esta ficha é feita pelos educadores e encaminhada para um profissional da área pediátrica, que após análise convida os pais ou responsável para uma reunião, tratando individualmente cada caso.

- No Brasil, numa instituição privada, se faz um registo diário de cada criança sem grelhas, são observações pessoais de cada educador de acordo à conquista/avanço do dia de cada criança. Em base a essa observação, é feita uma avaliação final escrita entregue aos pais. Do mesmo modo, é aplicado o termo «avaliação».

Em suma, o termo «avaliação» em Creche não é só utilizado em Portugal. Vários países ainda usam, esse termo, mas dão outro reconhecimento e importância à primeira infância, assumindo-a como pedra basilar para a formação de cidadãos aptos.

Proposta de Grelha

Depois da breve análise fora do contexto português e sabendo que, como nos diz Bandeira e Baptista (2015), o neurodesenvolvimento infantil refere-se a um “conjunto de modificações psicomotoras e comportamentais pelas quais o indivíduo passa desde a concepção” sendo inextricavelmente competências com as quais as crianças se relacionam com o meio que a rodeia de forma ativa e de acordo com a sua idade, maturidade, fatores biológicos intrínsecos e estímulos provenientes do meio ambiente. O neurodesenvolvimento abarca um conjunto de diversas áreas, tais como: sensoriais (audição e visão), motoras (motricidade grosseira e fina), cognitivas (cognição verbal, não-verbal e funções executivas), comunicativas (comunicação, linguagem e fala), funcionais (autonomia), sociais (socialização e comunicação social), comportamentais e emocionais. Apresentamos, a continuação, uma proposta de grelha baseada nestes pressupostos, ver Tabela 1.

Tabela 1 – Elaboração própria. Grelha simplificada abrangendo as diferentes áreas do neurodesenvolvimento.

Nome: _____ Data de Nascimento: ____/____/____ Ano Letivo: ____/____				
Faixa Etária: <u>12/ 24 meses</u>				
GRELHA DE OBSERVAÇÃO				
Principais Etapas do Neurodesenvolvimento (*)	Competências	Acompanhamento		Propostas de Intervenção
		Evidências		
	Resultados desejáveis	1º semestre	2º semestre	
Motricidade grosseira	Fica em equilíbrio estático por 3 segundos			
	Levanta-se de joelhos sem ajuda			
	Corre em espaços pequenos			
	Sobe escadas, alternando os pés			
Pessoal/ Social	Diz o seu nome			
	Ajuda em pequenas tarefas			
	Brinca com outras crianças			
	Come com colher e/ou garfo			
Audição/ Fala	Identifica e nomeia vários objetos e imagens			
	Usa entre a 50 e 250 palavras			
	Usa frases de 6 sílabas			
	Define os objetos pelo uso			
	Usa adjetivos			

Legenda:
A - Atingiu
NA – Não atingiu
EA – Em aquisição

(*) Podem ser feitas outras grelhas tendo esta como base relativas às outras principais etapas do neurodesenvolvimento infantil e respetivos resultados desejáveis, como por exemplo:

- Coordenação olho-mão: empilha cubos; imita riscos com o lápis; desenha riscos horizontais e verticais; rabisca circularmente; atira a bola para o cesto; faz comboio.
- Cognição não-verbal: faz encaixes de uma, duas e três peças; põe objetos dentro de caixas; fecha tampas; desenrosca brinquedo.

Esta proposta de grelha refere-se à faixa etária dos 12 aos 24 meses e abrange as principais etapas do neurodesenvolvimento infantil, neste caso, especificamente à motricidade grosseira, socialização e comunicação, linguagem e fala.

São nomeados os resultados desejáveis que são as competências a atingir e o acompanhamento/monitorização faz-se semestralmente - uma vez que estamos a falar em contexto creche, este período permite que cada criança tenha o seu próprio tempo/ritmo para evidenciar certas aquisições/conquistas.

Na legenda encontram-se as siglas sobre como preencher a grelha:

- Se a criança evidencia os resultados desejáveis – O (observável)
- Se a criança não evidencia os resultados desejáveis – NO (não observável)

Quando a criança não evidencia os resultados desejáveis, existe nesta proposta de grelha, uma zona para preencher: propostas de intervenção. Nesse espaço, o neuroeducador vai refletir sobre a sua prática pedagógica, reformulando e reajustando a sua intencionalidade pedagógico-educativa, de forma que a criança consiga suprir as suas necessidades e evidenciar ter atingido os resultados desejáveis.

Considerações finais

Na nossa prática educativa, os registos de observação são imprescindíveis para dar credibilidade ao educador, isto é, para que este passe a ser reconhecido como um neuroeducador e não um mero cuidador. Para isso, é preciso entender o neurodesenvolvimento infantil como um conjunto de modificações psicomotoras e comportamentais pelas quais o indivíduo passa desde a conceção até aos 3 anos de idade que não se processa de igual modo e de forma linear em todos os indivíduos. Em suma, os registos/grelhas são uma ferramenta essencial, na nossa perspetiva, não como documentos rígidos de avaliação, como já foi referido, mas, essencialmente, para credibilizar o papel e o trabalho do educador, para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e para servir de suporte para a realização de um relatório formal das evidências de desenvolvimento e aprendizagem a apresentar aos Encarregados de Educação, semestralmente.

Assim, o educador atual não pode ficar preso a grelhas antigas e repetitivas. Nesta era global e tecnológica, além de pesquisar o que se passa à sua volta noutros países e fazer a sua análise e reflexão, tem de ajustar a intencionalidade do seu trabalho em Creche, atendendo aos parâmetros da idade, do grupo, compreendendo o desenvolvimento da criança, as suas necessidades e interesses, inextricavelmente, sem nunca esquecer que cada criança é um ser especial e único e assim, potencializar o Desenvolvimento e a Aprendizagem da melhor forma.

Esta proposta de grelha ainda não está em vigor, sendo que os resultados, irão ser, posteriormente, analisados depois da implementação da mesma.

Referências Bibliográficas

- Bandeira, C. & Baptista, M. (2015). *Perturbações do neurodesenvolvimento*. Almedina.
- Bandeira, C., & Baptista, M. (2015). *Perturbações do neurodesenvolvimento, Manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção*. Lidel.
- Mutschen, C. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche, crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários, cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kinderopvang* - Consultado em: <https://childdiary.net/pt/registos-de-observacao-na-avaliacao/>
- KOMPIK (2022). *Begleitendes Handbuch für pädagogische Fachkräfte*. Gütersloh. <http://www.kompik.de/ablauf-und-handhabung.html>

KINDERGARTEN GRID PROPOSAL

Abstract

The present work intends to present a proposal for a simplified grid in the kindergarten context, in Portugal, adjusted to the progress of neurosciences in recent years. The term evaluation seems inappropriate and has been replaced by the term evidence. As for the methodology, a triangulation was carried out with other countries to have a brief notion of how early childhood is evaluated in international contexts, such as: Spain, Germany, Holland, Finland and Brazil. It was possible to extract specific elements that provided substantiated information that supported this study. We have a point of convergence the need to open ended, easy-to-apply annual register. This grid proposal is not yet in closed, and the results will be later analyzed after its implementation.

Keywords: Nursery; Observation; Evaluation; Evidence; Neurodevelopment.