

Psicologia

Educação

Cultura

Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XXIV, Nº 1, maio de 2020 Semestral

- ✚ AJUSTAMENTO PSICOSSOCIAL AO LONGO DO TEMPO EM ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS
- ✚ ATITUDES DOS JOVENS FACE A SI PRÓPRIOS, RENDIMENTO ESCOLAR E ZONA GEOGRÁFICA
- ✚ CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA ANALISADA COM O THAM-3: ESTUDO COM ADULTOS PORTUGUESES
- ✚ CREATIVIDAD Y FLEXIBILIDAD COGNITIVA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES
- ✚ REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VELHICE LGBT EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA
- ✚ META-EMOÇÃO PARENTAL E AUTONOMIA FUNCIONAL EM ADULTOS COM INCAPACIDADE INTELETUAL
- ✚ O EFEITO DA IDADE DA CRIANÇA NA PARENTALIDADE POSITIVA: NO CONTEXTO EM BENGUELA
- ✚ IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DE TERAPIA OCUPACIONAL COM ESTUDANTES EM VULNERABILIDADE SOCIAL
- ✚ ENSINO PRÉ-ESCOLAR E O CASO DA FOREST SCHOOL: BRINCAR NO EXTERIOR

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 Carlos Ferreira (ISPGAYA)
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)
Cristina Mendes Ribeiro (ISPGAYA)
Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto)
Dorothy Bedford (U. Roehampton)
Etienne Mullet (É. P. H. Études, Paris)
Eduardo Gonçalves (ISPGAYA)
Elizabete 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 (I. S. Politécnico Gaya)
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 (U. Lusófona do Porto)

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 Semestral Vol. XXIV Nº 1
Maio de 2020

ÍNDICE

P.

EDITORIAL	5
------------------------	---

José Morais

AJUSTAMENTO PSICOSSOCIAL AO LONGO DO TEMPO EM ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS	8
---	---

Josiane Lieberknecht Wathier Abaid, Juliana Bredemeier, Débora Dalbosco Dell’Aglío

ATITUDES DOS JOVENS FACE A SI PRÓPRIOS, RENDIMENTO ESCOLAR E ZONA GEOGRÁFICA	30
---	----

Maria da Conceição Martins, Feliciano H. Veiga

CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA ANALISADA COM O THAM-3: ESTUDO COM ADULTOS PORTUGUESES	47
---	----

Ana Paula Couceiro Figueira, Suse Santa Rita

CREATIVIDAD Y FLEXIBILIDAD COGNITIVA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES	68
--	----

Josué Pérez, Emilio Verche, Triana Aguirre, África Borges

IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DE TERAPIA OCUPACIONAL COM ESTUDANTES EM VULNERABILIDADE SOCIAL	82
--	----

Amanda Gomes Tavares, Camila Boarini dos Santos, Danielle dos Santos Cutrim Garros, Aila Narene Dahwache Criado Rocha

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VELHICE LGBT EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA	99
--	----

Igor Eduardo de Lima Bezerra, Ludgleydson Fernandes de Araújo, Evair Mendes da Silva Sousa, Mateus Egilson da Silva Alves, Maria Fernanda Lima Silva, Daniele de Carvalho Almirante, Ana Gabriela Aguiar Trevia Salgado

META-EMOÇÃO PARENTAL E AUTONOMIA FUNCIONAL EM ADULTOS COM INCAPACIDADE INTELEKTUAL	115
---	-----

Leticia Moura, Glória Franco

O EFEITO DA IDADE DA CRIANÇA NA PARENTALIDADE POSITIVA: NO CONTEXTO EM BENGUELA131

Isabel Fernández Romero, Cipriana Calengue

ENSINO PRÉ-ESCOLAR E O CASO DA FOREST SCHOOL: BRINCAR NO EXTERIOR148

Luís Guedes, Susana Sá

EDITORIAL

O número de maio de 2020 da Revista de Psicologia, Educação e Cultura apresenta nove artigos, muito interessantes e de qualidade, algo a que já nos habituamos ao longo dos 24 anos de existência desta publicação.

Um primeiro artigo intitulado «Ajustamento psicossocial ao longo do tempo em adolescentes institucionalizados», chega-nos dos autores Josiane Lieberknecht Wathier Abaid, de Juliana Bredemeier e de Débora Dalbosco Dell’Aglío. Este artigo baseia-se numa investigação de indicadores de ajustamento psicossocial ao longo do tempo em adolescentes que vivem em instituições de acolhimento em duas cidades do sul do Brasil. Recoreu-se a um questionário relativo a variáveis como a autoestima, a expectativa de futuro, a repetência, comportamento infrator, uso de drogas e tentativas de suicídio, compôs-se um índice de ajustamento psicossocial. Foi observado que o número de eventos estressores, a faixa etária e a exposição à violência extrafamiliar estão independentemente associados ao ajustamento psicossocial.

Um segundo artigo intitulado «atitudes dos jovens face a si próprios, rendimento escolar e zona geográfica», e é da autoria de Maria da Conceição Martins e Feliciano H. Veiga. A investigação pretendeu estudar como se caracterizam as atitudes dos jovens alunos face a si próprios, e como é que tais atitudes se diferenciam em função do rendimento escolar e da área geográfica. Na análise dos resultados, foram encontradas correlações significativas e positivas entre o *autoconceito* e as classificações em matemática, português, ciências e história, bem como diferenças estatisticamente significativas no *autoconceito*, favoráveis aos alunos do interior, e menos favoráveis aos alunos do litoral.

O terceiro artigo, da autoria de Ana Paula Couceiro Figueira e de Suse Santa Rita, intitulado «consciência metalinguística analisada com o *tham-3*: estudo com adultos portugueses», afirma a necessidade de encontrar estratégias válidas de avaliação e de intervenção nas habilidades metalinguísticas, contribuindo para a adaptação e validação da versão portuguesa do THAM-3, destinado a indivíduos com idade > 16 anos. O estudo foi realizado numa amostra de 29 sujeitos portugueses, estudantes universitários. As autoras mostram resultados promissores.

Um quarto artigo, que nos chega da niversidade de La Laguna e da universidade de Madrid, intitula-se «Creatividad y flexibilidad cognitiva en niños y adolescentes con altas capacidades intelectuales», tem como autores Josué Pérez, Emilio Verche, Triana Aguirre e África Borges. Assumindo que crianças e adolescentes com altas habilidades intelectuais (AACC) apresentam desempenho superior em uma infinidade de tarefas cognitivas quando comparadas às crianças com desenvolvimento típico, é importante estudar a flexibilidade cognitiva e a criatividade para entender melhor esses alunos e suas características. Para isso, foram selecionadas uma amostra de crianças e adolescentes de alta capacidade e uma amostra comunitária, utilizando o Teste dos Cinco Dígitos e o CREA (inteligência criativa) como instrumentos. Foram encontradas diferenças de criatividade entre os alunos de alta capacidade e os da amostra da comunidade, e maior capacidade de alternância entre os adolescentes do que no grupo de meninos e meninas.

O sexto artigo chega-nos do Brasil, e intitula-se «Implementação de um programa de intervenção de terapia ocupacional com estudantes em vulnerabilidade social» e tem como autores Amanda Gomes Tavares, Camila Boarini dos Santos, Danielle dos Santos Cutrim Garros, Aila Narene Dahwache Criado Rocha. O objetivo deste estudo foi descrever um programa de intervenção de Terapia Ocupacional para um grupo de estudantes em vulnerabilidade social, e avaliar a percepção dos participantes em relação ao seu sentimento de bem-estar antes e depois de cada intervenção. Participaram 10 estudantes que estão em situação de vulnerabilidade social. Aplicou-se o questionário de Qualidade de Vida KIDSCREEN-52. Em relação ao bem-estar nos primeiros encontros, os participantes se perceberam com maior satisfação no início da terapia, do que no final dela. Os autores concluem que é de extrema importância que o terapeuta ocupacional observe não só o contexto e demandas do indivíduo, mas todos os aspetos que o cercam, visto que esses podem auxiliar no processo da terapia, e na análise da sua eficácia.

O sétimo artigo chega-nos também do Brasil e é obra de sete autores. O título é «Representações sociais da velhice LGBT em uma comunidade quilombola». Esta pesquisa objetiva identificar e investigar as representações sociais da velhice LGBT numa comunidade quilombola, visto que este contexto também se encontra num lugar marginalizado socialmente. Participaram 31 pessoas, tendo entre 19 e 76 anos. Para coleta de dados, utilizou-se o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e entrevistas semiestruturadas, que foram analisadas no software Iramuteq. Mediante os resultados, percebe-se que as Representações Sociais da

velhice LGBT são, geralmente, cercadas de preconceito, mesmo numa população também marginalizada.

Um oitavo artigo chega-nos da Universidade da Madeira, intitula-se «meta-emoção parental e autonomia funcional em adultos com incapacidade intelectual» e os seus autores são Leticia Moura e Glória Franco. O foco desta investigação é saber qual a relação que a Meta-emoção parental pode ter na Autonomia Funcional, quando os indivíduos são portadores de uma Incapacidade Intelectual. Pretende-se identificar se a perceção da atitude dos pais em relação às emoções negativas dos filhos, os torna autónomos nas suas atividades de vida diária. Recorreu-se a uma amostra de 50 progenitores/ cuidadores de adultos com Incapacidade Intelectual. Utilizou-se alguns domínios da Escala de Comportamentos Adaptativos (ECA) e a versão portuguesa da CCNES (RPEN). Os resultados apontam que a perceção das reações dos pais aos estados emocionais dos filhos relaciona-se com a Autonomia Funcional, principalmente nos domínios da Personalidade, Responsabilidade e Socialização.

Um último artigo intitulado «O efeito da idade da criança na parentalidade positiva: no contexto em Benguela», tem como autoras Isabel Fernández Romero e Cipriana Calengue. Referindo que uma das preocupações da agenda política angolana, em particular em Benguela, são as questões da parentalidade, este estudo correlaciona as idades das crianças com atitudes de parentalidade das mães/pais. Este estudo quantitativo com base numa amostra composta por 135 pais e mães, conclui que as mães de crianças mais velhas apresentam dificuldade em estabelecer padrões de comunicação positiva e em controlar os seus níveis de stress.

O diretor da revista de Psicologia, Educação e Cultura

José Carlos Morais

AJUSTAMENTO PSICOSSOCIAL AO LONGO DO TEMPO EM ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS

Josiane Lieberknecht Wathier Abaid¹

Juliana Bredemeier²

Débora Dalbosco Dell’Aglío³

Resumo

Investigou-se indicadores de ajustamento psicossocial ao longo do tempo em adolescentes que vivem em instituições de acolhimento em duas cidades do sul do Brasil. Participaram 69 adolescentes de 12 a 18 anos ($M=14,82$; $DP=1,47$) que responderam a um questionário para investigar fatores de risco e proteção. Através de escores das variáveis autoestima, expectativa de futuro, repetência, comportamento infrator, uso de drogas e tentativas de suicídio, compôs-se um índice de ajustamento psicossocial. Foi observado que o número de eventos estressores, a faixa etária e a exposição à violência extrafamiliar estão independentemente associados ao ajustamento psicossocial, tendo explicado 48% da variância do índice. Discute-se a importância da prevenção a ser realizada junto aos adolescentes para promover o desenvolvimento positivo.

Palavras-chave: institucionalização; adolescentes; ajustamento psicossocial; desenvolvimento humano

¹ Doutora em Psicologia (UFRGS- Brasil), docente na Universidade Franciscana (RS, Brasil)

² Doutora em Psiquiatria (UFRGS- Brasil), docente coordenadora do Núcleo de Prática Baseada em Evidências (InTCC, Brasil)

³ Doutora em Psicologia do Desenvolvimento (UFRGS, Brasil). Professora pesquisadora do PPG Educação Unilasalle e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS, orientadora de mestrado e doutorado e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Adolescência (NEPA/UFRGS)

Endereço para correspondência: Rua Floriano Peixoto, n. 2115, ap. 503. CEP: 97015-373. Santa Maria- Rio Grande do Sul, Brasil.

A literatura especializada em psicologia do desenvolvimento humano tem apontado a necessidade de desenvolver estudos longitudinais, os quais permitem identificar a trajetória do surgimento de psicopatologias (Masten, 2001) e caminhos para superação e adaptação positiva (Calcing & Benetti, 2012; Fergus & Zimmerman, 2005) e compreender o *continuum* risco-proteção (Morais, Raffaelli, & Koller, 2012). A dimensão tempo na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano permite identificar os fatores que influenciaram as interações proximais e outros elementos ecológicos naquele período considerado, bem como o eventual desenvolvimental parcial resultante (Bronfenbrenner, 2011). Assim, observando características pessoais, do contexto e dos processos ao longo do tempo, pode-se ter uma perspectiva mais complexa sobre determinados casos estudados.

Neste artigo, são abordadas as análises longitudinais sobre o ajustamento psicossocial de adolescentes acolhidos institucionalmente. O acolhimento institucional é uma medida protetiva prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que visa garantir um contexto de desenvolvimento adequado até que seja possível o retorno à família de origem ou a colocação em família substituta (Brasil, 1990). Os adolescentes que ficam temporariamente em instituições, que podem ser do tipo casas-lares, em geral estiveram expostos a diversos fatores de risco ao longo do seu desenvolvimento, os quais estão relacionados a variáveis ambientais ou contextuais que aumentam a probabilidade da ocorrência de algum efeito indesejável no desenvolvimento mental (Velarde & Martínez, 2008). Para isso, parte-se da suposição de que o resultado desenvolvimental em indivíduos que vivem em condições sociais semelhantes pode ser heterogêneo (Rutter, 2007), inclusive comparando-se a trajetória do mesmo indivíduo (Masten et al., 1999). O ajustamento psicossocial revela o estado atual de desenvolvimento e pode ser um demonstrativo do processo de resiliência ao longo do tempo (Fergus & Zimmerman, 2005; Morais, Raffaelli, & Koller, 2012). Dessa forma, objetivou-se verificar a estabilidade das variáveis que compõem um índice de ajustamento, composto por 6 indicadores: autoestima, expectativa de futuro, repetência, comportamento infrator, frequência de uso drogas lícitas ou ilícitas no ano e tentativa de suicídio, em dois tempos. Além disso, buscou-se identificar diferenças e semelhanças em diversas variáveis já apontadas nos estudos anteriores como relevantes, comparando-se por níveis de ajustamento (baixo, médio e alto; mais bem e menos bem ajustados psicossocialmente). Finalmente, este estudo almejou evidenciar possíveis preditores do ajustamento psicossocial no segundo momento da coleta de dados.

Método

Esta pesquisa foi estruturada a partir de um delineamento longitudinal e quantitativo, com duas etapas (T1 e T2) de coleta, num intervalo de um ano. Esta investigação ocorreu no contexto das instituições de acolhimento de gestão pública (estadual e municipal) e privada (Organizações Não-Governamentais – ONGs – que tinham convênio com as públicas) nas cidades de Porto Alegre (POA, 79,8% dos participantes) e Santa Maria (20,2% dos participantes), Rio Grande do Sul. Na ocasião desta coleta de dados, a cidade de Santa Maria era a única do interior do estado onde havia outra unidade de uma mesma ONG em POA. As instituições estavam inseridas na comunidade na qual estas crianças e adolescentes utilizam recursos, tais como escola, centros de lazer, praças e também a rede municipal de saúde (Albornoz, 2009).

Participantes

Participaram da primeira etapa da pesquisa 69 adolescentes de 12 a 18 anos ($M=14,82$; $DP=1,47$), sendo 60,2% meninas que estavam em instituições de acolhimento de gestão pública (estadual e municipal) e privada (organizações não governamentais que tinham convênio com as públicas). Neste estudo, os adolescentes que compuseram a amostra foram 69 adolescentes que responderam integralmente aos instrumentos nos dois tempos. Os critérios de inclusão foram: ter entre 12 e 18 anos, desejar colaborar com a pesquisa, estar há pelo menos 30 dias em acolhimento institucional e ter capacidade de compreender o questionário, conforme avaliação subjetiva da equipe técnica e da equipe de pesquisa durante a coleta de dados.

Instrumentos

1. Formulário de dados sociodemográficos: nome, idade, sexo, escolaridade, história de acolhimento, convivência familiar e contatos familiares.
2. Questionário da Juventude Brasileira – Versão Fase II (QJB-II, Dell’Aglio, Koller, Cerqueira-Santos, & Colaço, 2011): composto por 77 questões, sendo algumas de múltipla escolha e outras em formato Likert de cinco pontos sobre intensidade e frequência. Entre essas questões, estavam as variáveis utilizadas no Índice de Ajustamento Psicossocial neste estudo, autoestima, expectativas de futuro, repetência escolar, comportamento infrator, uso de drogas e tentativas de suicídio, além das variáveis contextuais e independentes eventos estressores e violência intra e extrafamiliar.

3. Escala de Autoestima de Rosenberg – EAR (Rosenberg, 1965), cuja adaptação foi revisada por Hutz e Zanon (2011). Essa escala é composta por dez itens que investigam o autovalor em duas subescalas: aspectos positivos, como em “Eu acho que tenho muitas boas qualidades” e negativos, como em “Levando tudo em conta, eu me sinto um fracasso”. As opções de resposta, em escala tipo Likert, vão ir de 1 (Nunca) a 5 (Sempre). O alfa de *Cronbach* foi de 0,90 no estudo de Hutz e Zanon (2011), que avaliaram que a versão traduzida apresenta características psicométricas semelhantes às do instrumento original de Rosenberg (1965).
4. Escala de expectativa de futuro (Zappe et al., 2013, adaptada de Günther e Günther, 1998): as expectativas de futuro foram avaliadas a partir de nove itens sobre as chances percebidas pelo adolescente em vir a realizar atividades como “terminar o ensino médio” e “ter um emprego que garanta boa qualidade de vida”, por exemplo. As respostas, em escala tipo Likert, foram de 1 (chances muito baixas) a 5 (chances muito altas).
5. Repetência escolar: foi verificada por meio das questões “Você já foi reprovado?” e “Quantas vezes?”
6. Comportamento infrator: foi investigado com seis itens, “Envolvimento em brigas com agressão física/violência contra pessoas”; “Destruição de propriedade”, “Envolvimento em pichação”, “Assaltou alguém”, “Roubou algo” e “Vendeu drogas”. O escore total foi computado somando-se o número total de atividades ilegais indicadas.
7. Escala de uso de drogas: baseada em Noto et al. (2002), é uma escala composta por 11 itens com diferentes tipos de drogas, como “bebida alcoólica”, “cigarro”, “maconha” etc. Os itens foram dispostos no formato dicotômico (0=Não, 1=Sim), e o escore total foi computado somando-se o número de respostas positivas.
8. Tentativas de suicídio: foram computadas a partir das questões “Você já tentou se matar?” e “Quantas vezes?”. O número de vezes indicado foi contabilizado.
9. Questionário de Eventos Estressores: utilizado para verificar a ocorrência de 20 eventos estressores, tais como “alguém em minha casa está desempregado”, “já morei na rua”, “alguém da minha família está ou esteve preso” e “alguém muito importante pra mim faleceu”. Os itens foram dispostos no formato dicotômico (0=Não, 1=Sim) e o escore total foi computado somando-se o número de respostas positivas.

10. Questionário de Violência Intrafamiliar: por intermédio de uma variável dicotômica (0=Não, 1=Sim), os adolescentes deveriam responder se haviam vivenciado as seguintes situações no âmbito familiar: ameaça ou humilhação, soco ou surra, agressão com objeto, se alguém violou seu corpo e se teve relação sexual forçada. O escore total foi computado somando-se o número de respostas “sim”, que poderia variar de 0 a 5.
11. Questionário de Violência Extrafamiliar: continha as mesmas questões explicitadas na escala anterior, porém, com foco nas situações da comunidade/bairro. O escore total foi computado somando-se o número de respostas “sim”, também variando de 0 a 5.

Procedimentos

Os adolescentes que atendiam aos critérios de inclusão foram convidados a participar, tendo sido esclarecida a voluntariedade em responder aos instrumentos, a garantia de confidencialidade das informações pessoais e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízos. Os instrumentos foram aplicados (T1) nas dependências das instituições, de forma individual ou em pequenos grupos, e com auxílio de um pesquisador previamente treinado para esse fim (heteroaplicação). Passados 12 meses da primeira coleta de dados, foi realizado contato com cada instituição para que fossem reaplicados (T2) os instrumentos com cada um dos 69 adolescentes que haviam concordado em participar e que efetivamente responderam aos instrumentos, conforme previsto nos Termos de Concordância para a Instituição e Termo de Assentimento dos Adolescentes naquela ocasião.

Entre os instrumentos aplicados em T2, acrescentou-se a escala *Social Support Appraisals* (SSA) – versão de Antunes e Fontaine (1995), adaptada para a língua portuguesa de Portugal do original de Vaux et al. (1986) e para o português brasileiro por Squassoni e Matsukura (2014). É um instrumento de autorrelato constituído por 30 itens, em formato Likert de 6 pontos (“concordo totalmente” a “discordo totalmente”), que avaliam o apoio social percebido em quatro subescalas: amigos, família, escola e outros, com sete, oito, oito e sete itens, respectivamente. No estudo de adaptação brasileira, o escore geral teve um alpha de Cronbach de 0,74. Os itens apresentam afirmações frente às quais o adolescente deve exprimir o seu grau de concordância. A pontuação em cada item cresce no sentido de uma percepção positiva, mesmo para os formulados negativamente. O total de pontuação corresponde, assim, à percepção positiva de apoio social, obtida com a soma dos pontos dos itens que as compõem (Squassoni, & Matsukura, 2014).

Análise

Inicialmente, calculou-se o índice de ajustamento em T2. Com base nas variáveis utilizadas em outros estudos (Mahler et al., 2017; Morais et al., 2010), foi composto o Índice de Ajustamento Psicossocial (IAP) a partir de seis indicadores. Os escores das variáveis selecionadas foram recodificados em uma escala de 0 a 2. Para as escalas de autoestima e expectativas de futuro, foram observadas as médias e desvios-padrão para delimitar a distribuição nos escores (escore 0 < média-1DP; escore 1= média -1DP até média + 1 DP; escore 2 > média+1DP). Para as demais variáveis, foi observada a frequência apresentada, porém observando que algumas variáveis de T2 apenas registram a ocorrência no último ano, em vez de na vida, como é o caso da experiência de violência e de eventos estressores. Em seguida, realizou-se uma análise estatística descritiva das variáveis que compõem o IAP nos dois momentos da avaliação longitudinal. Com esses valores, estabeleceram-se as pontuações para a autoestima e expectativa de futuro no IAP em T2. Os dados coletados foram analisados de forma descritiva (medidas de frequência e percentual, para variáveis categóricas e de média e desvio-padrão, quando numéricas), inferencial (correlação de Pearson e Testes *t*), para identificar o desempenho dos adolescentes em cada instrumento e multivariada (regressão linear) para verificar os preditores do ajustamento. Para isso, utilizou-se o software SPSS (Versão 18). Considerou-se um nível de significância de 5% nas análises estatísticas e os dados ausentes receberam codificação adequada para sinalizá-los.

Procedimentos e considerações éticas

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, sob o registro número 2009060. Foi solicitado o Termo de Concordância das Instituições governamentais e não governamentais, que mantêm a guarda dos adolescentes, autorizando a realização do estudo. Os cuidados éticos adotados estão de acordo com a resolução 466/ 2012 (Brasil, 2012).

Resultados

Os itens e pontuações do IAP em T2 estão apresentados na Tabela 1. As médias e desvios padrão das variáveis ao longo do tempo e eventuais diferenças são apresentados na Tabela 2.

Tabela 1
Índice de Ajustamento Psicossocial em T2

Item	Indicador	Valores	Pontuação
1	Autoestima	< 40,56	0
		40,56-48,16	1
		>48,16	2
2	Expectativa de futuro	< 37,06	0
		37,06-42,63	1
		> 42,63	2
3	Repetência no último ano	Sim	1
		Não?	
		Nunca	2
4	Comportamento infrator	> de 1	0
		1 vez	1
		Nunca	2
5	Frequência de uso drogas lícitas ou ilícitas no ano	> de 1	0
		1 vez	1
		Nunca	2
6	Tentativa de suicídio	> de 1	0
		1 vez	1
		Nunca	2

As médias e os desvios-padrão das variáveis estudadas, bem como as diferenças em função do tempo, estão apresentadas na Tabela 2

Tabela 2
Diferenças nas variáveis estudadas em função do intervalo de tempo

Variáveis estudadas	T1 (N=69)	T2 (N=69)	t (gl)
Eventos estressores ^a	7,42 (2,78)**	3,58 (2,46)	11,16 (68)
Violência Intrafamiliar ^a	1,30 (1,57)**	0,30 (1,56)	5,45 (68)
Violência Extrafamiliar ^a	1,06 (1,20)**	0,43 (0,76)	4,60 (68)
Autoestima	32,75 (6,11)**	40,56 (7,60)	-9,34 (68)
Expectativa de futuro	37,20 (5,79)	37,06 (5,57)	0,19 (68)
Repetência escolar ^a	1,60 (1,25)**	0,31 (0,47)	8,40 (67)
	0,41 (1,06)*	0,20 (0,47)	1,50 (68)
Uso de drogas no ano	0,46 (1,01)	0,48 (0,80)	-0,13 (68)
Tentativas de suicídio ^a	0,24 (0,70)	0,24 (1,48)	0,00 (66)
ÍAP ^c	7,13 (1,92)**	8,94 (1,70) ^b	8,31 (68)

Nota.^aEssas variáveis referem-se à ocorrência na vida em T1 e no último ano em T2;^bconsiderando-se apenas as pontuações em T2.^cÍAP=Índice de Ajustamento Psicossocial;* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Com base na recomendação de que em estudos sobre ajustamento biopsicossocial e sobre resiliência sejam considerados diferentes tipos de riscos e domínios adaptativos (Reppold, Mayer, Almeida, & Hutz, 2012), realizou-se uma comparação, a partir do Teste Qui-quadrado, do ajustamento psicossocial de T1 e T2 (conforme valores da Tabela 10) dividido em níveis (escore baixo < média-1DP; escore médio= média -1DP até média + 1 DP; escore alto > média+1DP). Observou-se a associação com as variáveis sexo, faixa etária, presença de irmãos no mesmo local de acolhimento, ocorrência de eventos estressores e situações de violência intrafamiliar e violência extrafamiliar. Os resultados são apresentados na Tabela 3 para T1 e na Tabela 4 para T2.

Tabela 3

Distribuição por Frequência e Percentual das Variáveis por Nível de Ajustamento em T1(N=69)

Variáveis			Níveis de ajustamento em f (%)			X ² (gl)	
			Baixo	Médio	Alto		
Sociodemográficas	Faixa	11-14	1(2,8)	22 (61,1)	13 (36,1) ^a	13,36 (2)	
	Etária**	15-18	5 (15,2)	27 (81,8)	1 (3,0)		
	Sexo	Fem		3 (7,3)	28 (68,3)	10 (24,4)	1,02 (2)
		Masc		3 (10,7)	21 (75,0)	4 (14,3)	
	Irmãos no local	Não		4 (15,4)	18 (69,2)	4 (15,4)	2,66 (2)
		Sim		2 (4,7)	31(72,1)	10 (23,3)	
Eventos estressores	Menos ocorrências *		1 (3,2)	20 (64,5)	10 (32,3) ^a	6,25 (2)	
	Mais ocorrências		5 (13,2)	29 (76,3)	4 (10,5)		
Violência intrafamiliar	Menos ocorrências		5 (9,3)	38 (70,4)	11(20,4)	0,95 (2)	
	Mais ocorrências		1 (6,7)	11 (73,3)	3 (20,0)		
Violência extrafamiliar	Menos ocorrências**		3 (5,0)	43 (71,7)	14 (23,3)	9,35 (2)	
	Mais ocorrências		3(33,3) ^a	6 (66,7)	0 (0,0)		

Nota. * p<0,05; ** p<0,01; a= maior associação pelos resíduos ajustados >1,96

Como algumas células não atenderam plenamente aos requisitos para o Qui-quadrado, como ter mais de 25% de células com valores menores do que cinco e, também, para saber qual condição contribuía melhor para a associação verificada, sempre que o resultado do teste tenha

vido significativo, analisaram-se os resíduos ajustados. Nessa análise, ficou evidente que ser mais jovem e ter vivenciado menos eventos estressores são fatores que estão relacionados a melhores níveis de ajustamento. Piores níveis de ajustamento estiveram associados a uma maior exposição à violência extrafamiliar.

As análises de correlação de Pearson indicaram correlações significativas e negativas em T1 entre ajustamento psicossocial e as variáveis idade ($r=-0,32$; $p<0,01$); número de situações estressantes vivenciadas ($r=-0,61$; $p<0,01$) e exposição à violência extrafamiliar ($r=-0,37$; $p<0,01$). Esses resultados indicam que, quanto maior a idade do adolescente, maior o número de eventos estressores vivenciados e maior a exposição à violência extrafamiliar, pior é o escore de ajustamento.

Tabela 4

Distribuição por Frequência e Percentual das Variáveis por Nível de Ajustamento em T2

(N=69)

Variáveis		Níveis de ajustamento em f (%)			X ² (gl)	
		Baixo	Médio	Alto		
Sociodemográficas	Faixa	11-14	3(8,3)	27 (75,0)	6 (16,7)	3,30 (2)
	Etária	15-18	8 (24,2)	21 (63,6)	4 (12,1)	
	Sexo	Fem	6 (14,6)	30 (73,2)	5 (12,2)	0,67 (2)
		Masc	5 (17,9)	18 (64,3)	5 (17,9)	
	Irmãos	Não	6 (21,4)	20 (71,4)	2 (7,1)	2,67 (2)
	no local	Sim	5 (12,2)	28 (68,3)	8 (19,5)	
Eventos estressores	Menos ocorrências	6 (10,9)	40 (72,7)	9 (16,4)	5,35 (2)	
	Mais ocorrências	5 (35,7)	8 (57,1)	1 (7,1)		
Violência intrafamiliar	Menos ocorrências	7 (13)	38 (70,4)	9 (16,7)	2,21 (2)	
	Mais ocorrências	4 (26,7)	10 (66,7)	1 (6,7)		
Violência extrafamiliar	Menos ocorrências	8 (12,9)	44 (71,0)	10 (16,1)	2,21 (2)	
	Mais ocorrências	3 (42,9)	4 (57,1)	0 (0,0)		

Como se pode observar, não houve associação significativa entre as variáveis analisadas em T2 e os três níveis de ajustamento pela análise do Qui-quadrado, o que poderia indicar que a amostra ficou mais homogênea quanto à variável critério um ano após a permanência na instituição. Uma análise de correlação de Pearson identificou, porém, correlação moderada e negativa entre a variável ajustamento e o número de eventos estressores ($r=-0,43$; $p<0,01$), e correlação fraca e negativa entre situações de violência extrafamiliares e ajustamento ($r=-0,24$; $p<0,05$), o que confirma as relações entre essas variáveis já observadas em T1.

Em T2, também foi avaliado o suporte social (escala SSA), cuja média do escore foi de 140,78 (DP=17,40). Os escores das subescalas amigos, professores e outros suportes não diferiram por sexo ou faixa etária nos adolescentes, assim o escore geral. No entanto, na subescala de suporte social familiar, percebeu-se diferença por sexo ($t=2,35$; $gl=65$; $p=0,022$). Nessa avaliação, constatou-se que os meninos ($M=38,71$; $DP=6,34$) tinham uma percepção mais positiva do suporte familiar recebido do que as meninas ($M=33,92$; $DP=9,34$). Quando solicitados a responder sobre quem foi a fonte de apoio na segunda coleta de dados, cerca de 10% das pessoas citadas foram irmãos consanguíneos. Um Teste t para verificar diferença no escore de ajustamento psicossocial em T2 por ter ou não irmãos na mesma instituição revelou que os adolescentes com irmãos naquele local ($n=41$; $M=9,32$; $DP=1,60$) apresentaram níveis significativamente mais altos de ajustamento ($t=-2,28$; $gl=67$; $p=0,03$) do que o outro grupo ($n=28$; $M=8,39$; $DP=1,73$). Dessa forma, a subescala família do instrumento SSA foi testada como variável independente nas análises que consideraram apenas o ajustamento psicossocial em T2.

Preditores de melhor ajustamento psicossocial em T2

As variáveis que apresentaram associação com cada índice de ajustamento ($p<0,01$ e $p<0,05$) foram testadas quanto às suas contribuições combinadas nas análises de regressão logística com o *Forward Wald Method* para ajustamento psicossocial em T2. Como o número de participantes nessa fase da pesquisa permitia a inclusão de duas variáveis explicativas por vez (Tabachnick & Fidell, 1983), testaram-se alguns modelos com as variáveis, consideradas duas a duas: faixa etária em T2, índice de ajustamento em T1, SSA-subescala família, ter ou não irmãos na instituição, total de eventos em T2 e total de violência extrafamiliar em T2. Todas as variáveis contínuas foram dicotomizadas pela mediana. As demais, classificadas em sim (1) e não (0). O modelo com maior poder explicativo para o ajustamento psicossocial em T2 encontra-se na Tabela 5.

Tabela 5

Regressão Logística (Método Forward: Wald) para Ajustamento Psicossocial em T2^a

	B	SE	Wald	O.R ^b	I. C 95%
Ajustamento em T1	0,86	0,25	11,49**	2,36	1,44-3,87
Suporte Familiar	0,12	0,05	6,38*	1,12	1,03-1,23
Constante	-10,87	2,79	15,18**	0,00	-

Nota. ^a Hosmer–Lemeshow goodness of fit $p=0,91$; $-2 LL=62,22$; Nagelkerke $R^2=0,46$; * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$; ^bOdds Ratio= $\text{Exp}(B)$.

Na Tabela 5, a estatística Wald indica o quanto cada variável participa individualmente da variável dependente, e o valor de p indica se essa contribuição é significativa. Os outros indicadores estatísticos convergem para a adequação e qualidade desse modelo (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005). Nesse modelo, as variáveis que se associaram significativamente ao ajustamento em T2 foram apenas o Ajustamento em T1 e a subescala família de suporte social (SSA). O modelo explicou 46,3% da variabilidade das respostas quanto ao ajustamento psicossocial em T2 (Nagelkerke $R^2=0,463$).

Discussão

Os resultados das comparações longitudinais (Tabela 2) realizadas neste estudo evidenciam a importância da instituição de acolhimento em relação à proteção. A autoestima, por exemplo, aumentou com o passar do tempo, mas não se pode afirmar que esse dado decorra exclusivamente da influência do ambiente, já que alguns estudos encontraram mais baixa autoestima no início da adolescência (Heaven & Ciarrochi, 2008). A repetência escolar e o comportamento infrator tiveram menor ocorrência em comparação com os anos anteriores da vida do adolescente, o que seria positivo. Contudo, a expectativa de futuro, o uso de drogas e as tentativas de suicídio se mantiveram estáveis ao longo do tempo, o que aponta para áreas que necessitam de um contínuo esforço de trabalho com os acolhidos que foram expostos a riscos antes da institucionalização. Essas informações contribuem para uma reflexão sobre o papel e o alcance do acolhimento institucional sobre o desenvolvimento humano nesse contexto. Deve-se lembrar que a defasagem escolar, muitas vezes, já estava presente antes da

inserção no contexto da instituição e que o restabelecimento da rotina educacional pode ser um dos fatores positivos, que, junto à diminuição do comportamento infracional, influencia no desenvolvimento do adolescente. Apesar desses indícios, parece que os comportamentos autodestrutivos como o uso de substâncias psicoativas e tentativas de suicídio permanecem um desafio aos cuidadores, pois podem estar refletindo aspectos de vulnerabilidades desses jovens, decorrentes dos riscos a que foram expostos (Epstein-Ngo, Maurizi, Bregman, & Ceballo, 2013; Hibbard et al., 2012). Obviamente, o fator desenvolvimental tem um forte peso nesses aspectos, já que, por si só, a adolescência pode aumentar a vulnerabilidade emocional desses jovens (Steinberg, 2007; 2010).

O ajustamento psicossocial não diferiu em seus níveis (baixo, médio ou alto) por sexo, em T1 e nem tampouco em T2. Resultados semelhantes ocorreram no estudo de Masten et al. (1999), cujos autores constataram que a proporção por sexo em grupos classificados como competentes, resilientes e mal adaptados não diferiram na amostra de 189 crianças avaliadas novamente na adolescência. Assim, o sexo não parece ser uma variável relevante quando se investigam variáveis relacionadas ao ajustamento psicossocial ao longo do desenvolvimento, tanto no estudo que coteja infância e adolescência quanto na presente investigação, que compara adolescentes num intervalo relativamente curto. Considerando-se a faixa etária, é importante destacar que, na primeira coleta, mais adolescentes em idade inicial (11-14 anos) atingiram o nível alto de ajustamento do que o outro grupo, o que pode indicar que os mais velhos tendem a ter piores escores de ajustamento nessa amostra. Ainda que essa proporção pareça se manter em T2 (Tabela 4), não houve associação estatisticamente significativa entre faixa etária e níveis de ajustamento um ano após a primeira coleta de dados, embora tenha sido observada uma correlação baixa, mas significativa entre ajustamento psicossocial e idade. Essa correlação demonstrou que há uma tendência a piorar o ajustamento com o aumento da idade, conforme destacaram Hibbard et al. (2012) em uma revisão sobre crianças e adolescentes vítimas de violência.

Como já era esperado, ter maior repertório de vivências estressantes foi relacionado ao nível de ajustamento psicossocial em T1 (Tabela 4 e nas correlações), mas não em T2 (Tabela 5), quando a ocorrência de eventos refere-se apenas ao último ano que o jovem passou na instituição. Essa ligação do evento adverso com o pior ajustamento tem sido evidenciada em estudos (Soler, Forns, Kirchner, & Segura, 2015; Morais et al., 2012; Sbicigo & Dell'Aglio, 2012) que confirmam o efeito negativo dos eventos estressores no desenvolvimento. A exposição a estressores, após um ano de institucionalização, não diferencia mais os participantes quanto aos

níveis de ajustamento. Isso sugere que a amostra está mais homogênea quanto a essa questão. Mas quando analisado como variável contínua, o ajustamento psicossocial correlaciona-se tanto com a ocorrência de eventos estressores quanto com a exposição à violência extrafamiliar em T1 e em T2. É importante destacar que o instrumento sobre eventos estressores aponta situações que apresentam menor probabilidade de ocorrer durante a medida de acolhimento, como morar, dormir ou trabalhar na rua, passar fome, ter problemas com a polícia ou a justiça, por exemplo. Dessa forma, esse resultado pode estar indicando, por um lado, o papel protetivo da instituição de acolhimento, que parece contribuir para uma menor ocorrência de eventos estressores, ainda que esses se façam presentes. Por outro lado, as evidências de que quanto mais eventos negativos e violência comunitária vivenciada, menor será o ajustamento psicossocial confirmam dados da literatura sobre os efeitos devastadores dessa exposição. Frente a estas violências, os fatores protetivos, como o do suporte social podem não ser plenamente eficazes (Hardaway, McLoyd, & Wood, 2012).

O componente “expectativa de futuro”, do IAP, manteve-se estável ao longo do tempo na presente pesquisa, assim como os que se referem ao uso de drogas no ano e tentativas de suicídio. Para Mahler et al., (2017), uma expectativa otimista quanto ao futuro é protetiva ao desenvolvimento, sobretudo em situações de vulnerabilidade. Sob análise transversal, o estudo de Sulimani-Aidan e Benbenishty (2011) com adolescentes israelenses que viviam em instituições semelhantes a repúblicas (*residential care*), que auxiliam na transição para a vida adulta na ausência de apoio familiar adequado, apontou algumas relações entre as expectativas de futuro e variáveis pessoais e sociais. Os autores constataram que os adolescentes, em sua maioria, percebiam seu futuro de forma positiva, o que foi relacionado com otimismo e suporte social, sobretudo de sua mãe e pares. No entanto, esse estudo foi transversal e não foi avaliado o desenvolvimento desses adolescentes ao longo do tempo. Mesmo assim, os resultados agregam-se à afirmação de que o suporte familiar contribui para um melhor ajustamento durante a transição para a vida adulta (Duell et al, 2017). Na presente amostra, a estabilidade dessas variáveis pode sugerir um aspecto positivo, pois, apesar de não haver uma percepção melhor quanto ao que o futuro reserva aos participantes, os comportamentos autodestrutivos não aumentaram.

O apoio familiar, por sua vez, ficou evidentemente relacionado ao ajustamento psicossocial na segunda etapa da pesquisa, quando tal variável foi considerada. O apoio social, especialmente o familiar, tem sido evidenciado como influente fator protetivo diante de exposição ao risco (Silva & Mota, 2018). Desse modo, o resultado que indica o apoio familiar

como preditor de ajustamento soma-se a esses achados anteriores. Para Silva e Mota (2018) a adversidade na infância surge como uma variável que prediz negativamente o desenvolvimento de objetivos de vida. Uma boa comunicação com os pais protege mais os adolescentes de envolverem-se com comportamentos de risco do que a comunicação com os amigos. Em contrapartida, alguns pesquisadores sustentam o suporte de pares como mais relevante para adolescentes no início da adolescência (Antunes & Fontaine, 2005). Apesar das divergências relatadas, não há como negar a importância de se cultivarem laços familiares junto àqueles cujas relações em geral foram abaladas ou parcialmente rompidas. Assim, os grupos que percebem mais positivamente o suporte recebido da família durante sua estada na instituição também são aqueles com melhores níveis de ajustamento psicossocial. É possível que a questão da provisoriedade da medida de proteção nesses casos seja melhor percebida, ou seja, eles têm maior chance de voltar para casa, enquanto que os que não têm mais vínculos não apresentam essa possibilidade.

Ainda, a convivência entre irmãos na mesma instituição revelou-se estatisticamente significativa para um melhor ajustamento psicossocial na segunda etapa da pesquisa, o que reforça a necessidade de preservar os laços familiares sempre que possível, conforme determina a Lei 12.010 (Brasil, 2009). Tanto em estudos brasileiros quanto estrangeiros, encontram-se evidências sobre aspectos positivos da convivência com irmãos na mesma instituição. Comportamentos de cuidado foram mais emitidos por crianças pequenas com irmãos na mesma instituição do que aquelas sem eles. Esses resultados foram percebidos na pesquisa de Cavalcante, Costa e Magalhães (2012). Nesse estudo, brincar de cuidar foi mais frequentemente observado nas crianças com irmãos, que direcionavam esse comportamento a pares e adultos. As crianças do outro grupo apresentaram mais comportamentos de contato afetivo e os direcionavam, sobretudo, aos adultos.

Outro estudo comparou a ocorrência de problemas de comportamento em três grupos de crianças institucionalizadas: que nunca foram separadas dos irmãos; que sempre viveram separados dos irmãos; e que estavam juntos, mas foram separados. Nessa pesquisa, Linares, Li, Shrout, Brody e Pettit (2007) constataram que estar junto aos irmãos no mesmo local foi preditor de baixa ocorrência de problemas de comportamento. Além disso, irmãos no mesmo local que tinham baixo nível de problemas de comportamento e que foram separados passaram a apresentar níveis mais altos de problemas desse tipo com o passar do tempo (Linares et al., 2007). Na percepção de adolescentes americanos, ter irmãos no mesmo local onde vivem, quer sejam cuidados por alguém com parentesco ou não, esteve relacionado a menos presença de

problemas de comportamentos internalizantes. Além disso, tanto crianças quanto adolescentes que tinham ao menos um irmão no mesmo local relataram sentir-se mais apoiados emocionalmente, gostavam mais de viver com as outras pessoas do local e se sentiam mais próximos dos cuidadores (Hegar & Rosenthal, 2009; Milojevich, Quas, & Adams, 2017). Apesar das referências da literatura enfocarem mais as crianças do que os adolescentes, pode-se depreender que essa influência positiva dos irmãos também ocorre em outros momentos do desenvolvimento, como se evidenciou no presente estudo.

A satisfação com o suporte social recebido, no estudo de Nunes (2010), correlacionou-se significativamente com as variáveis idade de entrada e duração do acolhimento em adolescentes em contexto institucional de Portugal. Também Siqueira e Dell'Aglio (2010) constataram que maior tempo de institucionalização associou-se a pior percepção de proximidade nas relações e menor número de contatos na rede de apoio. Entretanto, no presente estudo longitudinal, as variáveis relacionadas ao tempo de acolhimento não foram relevantes estatisticamente para as variações do ajustamento psicossocial, assim como não o foram quanto a sintomas depressivos no estudo de Abaid, Dell'Aglio e Koller (2010).

Considerações Finais

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (CONANDA/CNAS/SEDH/MDS, 2006) é um documento que reforça a importância da visão de proteção integral e que pretende romper com a cultura de institucionalização de crianças e adolescentes. Esse plano fornece as bases para a Lei 12.010 (Brasil, 2009). Esses documentos enfatizam claramente a importância de manterem-se unidos os irmãos, caso seja necessário o acolhimento de mais de uma criança ou adolescente da mesma família, pois isso forneceria uma estrutura para que se desenvolvam cidadãos.

Este estudo longitudinal mostrou que o resultado desenvolvimental em indivíduos que vivem em condições sociais semelhantes pode ser heterogêneo (Rutter, 2007). Vários dos achados apontaram para uma possibilidade protetiva do acolhimento institucional, como o não aumento da defasagem escolar ou do uso de drogas, bem como a melhora no índice de ajustamento psicossocial. Constatou-se que esse construto, de maneira geral, aumentou com o passar do tempo e esteve associado, sobretudo ao apoio familiar percebido pelo adolescente. Tais achados, contudo, devem ser vistos com cuidado, uma vez que também podem estar associados às mudanças advindas do próprio desenvolvimento, a despeito do contexto. Mesmo assim, esse desenvolvimento, visto sob a ótica bioecológica, no período de acolhimento

institucional será influenciado em nível da pessoa, processo, tempo e contexto, conforme os locais trabalham com as famílias, por exemplo. O fortalecimento dos laços consanguíneos de quem está institucionalizado, quando houver, pode aumentar a percepção de apoio dos adolescentes e criar uma expectativa positiva sobre a reinserção familiar, o que é fundamental para que essa se efetive (Arpini & Quintana, 2009; Brasil, 2009; Siqueira, Massignan, & Dell'Aglio, 2011). Para que as instituições possam cumprir com a exigência de manter os irmãos unidos e fomentar a convivência familiar, entretanto, são necessárias ações junto às políticas públicas, a fim de que as famílias possam ser empoderadas para reassumirem os cuidados de seus filhos, como já apontado por Siqueira, Abaid e Dell'Aglio (2012). Tais ações deveriam ultrapassar os aspectos econômicos e, principalmente, promover a autonomia das famílias. Da mesma forma, é imprescindível que se trabalhem os educadores sociais e cuidadores das instituições de acolhimento para que estes reduzam as crenças negativas em relação às famílias, o que pode otimizar a medida de proteção em questão.

Referências

- Abaid, J. L. W., Dell'Aglio, D. D., & Koller, S. H. (2010). Preditores de sintomas depressivos em crianças e adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica*, *9*(1), 199-212.
- Albornoz, A. C. G. (2009). Perspectivas no abrigo de crianças e adolescentes vitimizados. In S. L. R. Rovinski & R. M. Cruz (Eds.), *Psicologia jurídica: Perspectivas teóricas e processos de intervenção* (pp.181-194). São Paulo: Vetor.
- Antunes, C. & Fontaine, A. M. (1995). Diferenças na percepção de apoio social na adolescência: Adaptação do "Social Support Appraisals". *Cadernos de Consulta Psicológica*, *10/11*, 115-127.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2005). Percepção de apoio social na adolescência: análise fatorial confirmatória da escala Social Support Appraisals. *Paidéia (Ribeirão Preto)**15*(32), 355-366. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300005>.
- Arpini, D. M., & Quintana, A. M. (2009). Família e instituições de abrigo: Reconstruindo relações. In D. M. Arpini (Ed.), *Psicologia, família e instituição* (pp. 09-28). Santa Maria: Editora UFSM.
- Brasil (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF.
- Brasil, Casa Civil. (2009). Lei nº 12.010, de 3 de agosto, Retrieved in 9/03/2010 from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm
- Brasil (2012). Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Regulamenta diretrizes e normas de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <<http://www.cremesp.org.br/?siteAcao=Legislacao&id=716>>. Acesso em: 08 agos. 2018.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed. Original publicado em 2005.

- Calcing, J., Benetti, S. P. C. (2012). Caracterização da saúde mental em crianças e adolescentes em acolhimento institucional. *Psico* 45(4), 559-567. <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2014.4.13629>
- Cavalcante, L. I. C., Costa, L. N., & Magalhães, C. M. C. (2012). Caretaking behavior among siblings in children's shelters. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(1), 165-173. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000100020>
- CONANDA/CNAS/SEDH/MDS. (2006). Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. *Caderno do Ministério de Desenvolvimento Social*. Retrieved in 14/07/2012, from <http://www.mds.gov.br>.
- Dell'Aglio, D. D., Koller, S. H., Cerqueira-Santos, E., & Colaço, V. F. R. (2011). Revisando o Questionário da Juventude Brasileira: Uma nova proposta. In D. D. Dell'Aglio & S. H. Koller (Eds.), *Adolescência e Juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção* (pp. 259-270). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Duell, N., Steinberg, L., Icenogle, G., Chein, J., Chaudhary, N., Di Giunta, L., ...Chang, L. (2017). Age patterns in risk taking across the world. *Journal of Youth and Adolescence* (s/n, s/v), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0752-y>
- Epstein-Ngo, Q., Maurizi, L. K., Bregman, A., & Ceballo, R. (2013). In response to community violence: Coping strategies and involuntary stress responses among Latino adolescents. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 19(1), 38-49. <https://doi.org/10.1037/a0029753>.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Reviews of Public Health*, 26, 39-419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Günther, I. A., & Günther, H. (1998). Brasília's pobres, Brasília's ricas: Perspectivas de futuro entre adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 191-207. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721998000200003>.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Hardaway, C. R., McLoyd, C. V., & Wood, D. (2012). Exposure to violence and socioemotional adjustment in low income youth: An examination of protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 49(1-2), 112-126. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-011-9440-3>
- Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality*, 22, 707-724. <http://dx.doi.org/10.1002/per.699>
- Hegar, R. L., & Rosenthal, J. A. (2009). Kinship care and sibling placement: Child behavior, family relationships, and school outcomes. *Children and Youth Services Review*, 31, 670-679. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.01.002>
- Hibbard, R., Barlow, J., MacMillan, H., Committee on Child Abuse and Neglect, American Academy of Child, & Adolescent Psychiatry, Child Maltreatment and Violence Committee. (2012). Clinical report: Psychological maltreatment. *Pediatrics*, 130(2), 372-378. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-2269>
- Hutz, C. S., & Zanon, C. (2011). Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg. *Avaliação Psicológica*, 10(1), 41-49.
- Linares, L. O., Li, MiMin, Shrout, P. E., Brody, G. H., & Pettit, G. S. (2007). Placement shift, siblings relationship quality, and child outcomes in foster care: A controlled study. *Journal of Family*

- Psychology*, 21(4), 736-743. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.4.736>.
- Mahler, A., Simmons, C., Frick, P., Steinberg, L., Cauffman, E. (2017). Aspirations, expectations and delinquency: The moderating effect of impulse control. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(7), 1503- 1514. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0661-0>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (1999). Resilience comes of age: Reflections on the past and outlook for the next generation. In M. D. Glantz, J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (pp. 281–96). New York: Kluwer Acad./Plenum.
- Milojevich, H.M., Quas, J. A., Adams, B. L.(2017). Quality of sibling relationships in maltreated youth residing in out-of-home-care. *Journal of Interpersonal Violence*.September, 12. <https://doi.org/10.1177/0886260517730562>.
- Morais, N. A. de, Koller, S. H., & Raffaelli, M. (2010). Eventos estressores e indicadores de ajustamento entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Brasil. *Universitas Psychologica*, 9(3), 787-806.
- Morais, N. A., Raffaelli, M., & Koller, S. H. (2012). Adolescentes em situação de vulnerabilidade social e o continuum risco-proteção. *Avances em Psicologia Latinoamericana*, 30(1), 122-140.
- Noto, A. R., Moura, Y. G., Nappo, S. A., Galduróz, J. C. F., Carlini, E. A. (2002). Internações por transtornos mentais e de comportamento decorrentes de substâncias psicoativas: um estudo epidemiológico nacional do período de 1988 a 1999. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 51(2),113-21.
- Nunes, M. A. C. (2010). *Auto-conceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional*. Tese de doutorado não-publicada. Programa de Mestrado Integrado em Psicologia (Seção de Psicologia Clínica e da Saúde/Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica) Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Reppold, C. T., Mayer, J. C., Almeida, L. S., & Hutz, C. S. (2012). Avaliação da resiliência: controvérsia em torno do uso de escalas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 248-255. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000200006>
- Rodrigues, E. M. L. (2019) Experiências adversas e comportamentos de risco: o papel da perspectiva temporal e expetativas. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/61495>.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31, 205-209. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.001>
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Zax, M., & Barocas, R. (1987). Early indicators of developmental risk: Rochester Longitudinal Study. *Schizophrenia Bulletin*, 13, 383-394. <http://dx.doi.org/10.1093/schbul/13.3.383>
- Sbicigo, J. B., & Dell’Aglío, D. D. (2012). Family environment and psychological adaptation in adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(3), 615-622. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000300022>

- Silva, M. de F. M., & Mota, C. P. (2018). Adversidade na infância e objetivos de vida em adultos: Papel mediador da vinculação aos pais. *Psicologia*, 32(1), 49-62. <https://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v32i1.1309>
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: Desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 407-415. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000300003>.
- Siqueira, A. C., Abaid, J. L. W., & Dell'Aglio, D. D. (2012). Famílias e instituições de acolhimento: Interfaces entre risco e proteção. In L. F. Habigzang, & S. H. Koller (Eds.), *Violência contra crianças e adolescentes: Teoria, pesquisa e prática* (pp. 176-189). Porto Alegre: Artmed, 2012.
- Siqueira, A. C., Massignan, L. T., & Dell'Aglio, D. D. (2011). Reinserção familiar de adolescentes institucionalizadas: Processos malsucedidos. *Paidéia*, 21(50), 383-391. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300011>
- Soler, L., Forns, M., Kirchner, T., Segura, A. (2015). Relationship between particular areas of victimization and mental health in the context of multiple victimizations in Spanish adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(4), 417-425. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0591-2>
- Squassoni, C. E. & Matsukura, T. S. (2014). Adaptação transcultural da versão portuguesa Social Support Appraisals para o Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 1-10. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100009>
- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 55-59. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00475.x>
- Steinberg, L. (2010). A dual systems model of adolescent risk-taking. *Developmental Psychobiology*, 52, 216-224. <https://doi.org/10.1002/dev.20445>.
- Sulimani-Aidan, Y., & Benbenishty, R. (2011). Future expectations of adolescents in residential care in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33, 1134-1141. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.02.006>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1983). *Using multivariate statistics*. New York: Harper & Row.
- Vaux, A., Philips, J., Holly, L., Thompson, B., Williams, D., & Stewart, D. (1986). The Social Support Appraisals (SSA) scale: studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14, 195-220. <https://doi.org/10.1007/BF00911821>
- Wang, Y. & Benner, A.D. (2016). Cultural socialization across contexts: Family-peer congruence and adolescent well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(3), 594-611. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0426-1>
- Zappe, J. G., Moura Jr., J. F., Dell'Aglio, D. D., & Sarriera, J. C (2013). Expectativas quanto ao futuro de adolescentes em diferentes contextos. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 91-100.

PSYCHOSOCIAL ADJUSTMENT OVER TIME IN INSTITUTIONALIZED ADOLESCENTS

Abstract

This study investigated the indicators of psychosocial adjustment in adolescents of both sexes living in care institutions of two cities in southern Brazil. The participants were 69 adolescents, aged 12 to 18 years ($M = 14.82$; $SD = 1.47$), who responded individually to a questionnaire to investigate risk and protective factors. A psychosocial adjustment index was composed from the scores of self-esteem, expectation for the future, school failure, infringing Behavior, drug use, and suicide attempts. The results showed that the number of stressful events, age and exposure to extrafamilial violence are independently associated with psychosocial adjustment, and explained 48% of the variance of the index. The importance of prevention being conducted with adolescents to promote positive development is discussed.

Keywords: adolescents; institutionalization; psychosocial adjustment; human development

ATITUDES DOS JOVENS FACE A SI PRÓPRIOS, RENDIMENTO ESCOLAR E ZONA GEOGRÁFICA

Maria da Conceição Martins⁴

Feliciano H. Veiga⁵

Resumo

A presente investigação pretendeu estudar como se caracterizam as atitudes dos jovens alunos face a si próprios, e como é que tais atitudes se diferenciam em função do rendimento escolar e da área geográfica. Utilizou-se uma amostra de 1281 jovens, com idade entre 12 e 18 anos, dos 7.º, 9.º e 11.º anos e de zonas geográficas diferentes, interior e litoral do país. Procedeu-se à aplicação do inquérito, contendo a Escala *Autoconceito Forma 5*. Na análise dos resultados, foram encontradas correlações significativas e positivas entre o *autoconceito* e as classificações em matemática, português, ciências e história, bem como diferenças estatisticamente significativas no *autoconceito*, favoráveis aos alunos do interior. Os resultados foram interpretados à luz da literatura revista, terminando o estudo com sugestões de novas investigações.

Palavras-chave: Atitudes dos jovens face a si próprios, Autoconceito, Rendimento escolar, Zona geográfica.

⁴Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)

⁵ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)

Endereços para correspondência: cmartins@ipb.pt, fhveiga@ie.ulisboa.pt

Introdução

As atitudes face a si próprio, aqui entendidas como um constructo sinónimo de “autoconceito”, “conceito de si próprio”, ou “*self*”, são definidas como a perceção que o indivíduo tem das suas capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social, como um ser físico, social e espiritual ou moral (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976; Veiga, 2012). São, pois, formadas através da experiência do indivíduo e das interpretações que o mesmo faz acerca do ambiente em que se insere, baseadas na avaliação pessoal e no *feedback* de outros significativos (pais, professores, ...) sobre o seu comportamento (Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson et al., 1976; Veiga, 2012).

O autoconceito é um elemento central na formação da personalidade, e um indicador da satisfação pessoal e do bem-estar psicológico (Álvarez et al., 2015; Musitu & Veiga, 2001; García, Mora, Valle, & Ruiz, 2017), sendo um importante fator a ter em consideração no estudo da psicologia dos adolescentes. A promoção do autoconceito está associada a benefícios académicos, sociais e comportamentais, como o aumento do envolvimento e o desempenho escolar (García, Gracia, & Zeleznova, 2013; Inglés, Martínez-Monteagudo, García-Fernández, & Castejón, 2015; Veiga, Galvão, Festas, & Taveira, 2012; Veiga, García, Reeve, Wentzel, & García, 2015). Na medida em que as atitudes são disposições internas do indivíduo e que não podem ser medidas diretamente, o estudo das suas dimensões e da forma como as variáveis internas e externas ao indivíduo as condicionam pode constituir um contributo substantivo para a compreensão das mesmas.

Neste contexto, a investigação aqui apresentada pretendeu estudar como se caracterizam as atitudes dos jovens alunos face a si próprios, e como se diferenciam em função do rendimento escolar e da área geográfica. Apresenta-se seguidamente uma sistematização da informação sobre a conceptualização das atitudes dos jovens face a si próprios, bem como da relação entre as mesmas e as variáveis rendimento escolar e zona geográfica.

Atitudes Face a Si Próprio: Conceptualização e Avaliação

As atitudes face a si próprio constituem um constructo central na psicologia. O autoconceito influencia a maneira como a pessoa atua e estes atos, por sua vez, influenciam a perceção que a pessoa faz de si própria, pelo que o autoconceito é importante, não só como um resultado, mas também como uma variável mediadora que contribui para a explicação de outros produtos, como os resultados escolares (Marsh, 2005; Shavelson et al., 1976; Veiga, 2006, 2012).

A importância do estudo do autoconceito tem vindo a crescer, dado tratar-se de um constructo com grande relevância educativa, nomeadamente na adolescência. As atitudes face a si próprio começam a formar-se nos primeiros anos de vida e, à medida que as pessoas evoluem da infância para a idade adulta, o autoconceito torna-se mais diversificado e multidimensional, necessitando de um longo processo para se consolidar. Contudo, não se trata de uma construção definitiva e, embora seja uma das estruturas mais estáveis da identidade do sujeito, algumas crenças mais periféricas vão sofrendo mudanças que refletem as capacidades transitórias relativas à idade, bem como as experiências que o sujeito vai acumulando (Marsh & Ayotte, 2003; Musitu, Buelga, Lila, & Cava, 2004). Daí a importância do seu estudo e das condições pessoais e sociais que podem desencadear essa mudança, bem como o estudo dos eventuais efeitos que possam ter noutras dimensões da personalidade.

Na atualidade, o autoconceito é considerado uma estrutura multidimensional e hierárquica que pretende explicar por que motivo as pessoas se percebem a si mesmas da forma como o fazem. Essa nova maneira de teorizar e investigar o autoconceito originou-se com o desenvolvimento do modelo hierárquico de Shavelson et al. (1976), para quem a adequada percepção, organização e integração das experiências por que cada indivíduo passa podem constituir a chave explicativa para o seu funcionamento comportamental, cognitivo, afetivo e social. Mais tarde, Marsh e Shavelson (1985) propuseram uma revisão do modelo, com uma organização mais complexa do autoconceito, onde os fatores que permitem explicar a covariância entre as variáveis medidas (ou seja, os itens de pesquisa) correspondem à primeira ordem, as dimensões autoconceito académico verbal, académico matemático e autoconceito não académico correspondem aos fatores de segunda ordem e o autoconceito geral à terceira ordem.

Com base no modelo Marsh e Shavelson (1985), foram desenvolvidos diversos instrumentos de avaliação do autoconceito, entre os quais se podem salientar, entre outros: o SDQ - *Self Description Questionnaire* (Marsh, 1994; Marsh & Shavelson, 1985), a PHCSCS - *Piers-Harris Children's Self Concept Scale* (Piers & Harris, 1964; Veiga, 1989, 2012; Veiga & Leite, 2016, 2018), e o questionário AF5 - *Autoconceito Forma 5* (García & Musitu, 2014). A escala *Autoconceito Forma 5* (García & Musitu, 2014) é atualmente é um dos instrumentos de avaliação do autoconceito mais amplamente utilizados em Espanha (Esnaola, Rodríguez, & Goñi, 2011; García et al., 2017) e em vários outros países (Burgos & Urquijo, 2012; García et al., 2013). A opção pela utilização da escala AF5 no presente estudo ficou a dever-se à sua multidimensionalidade, ao seu reduzido número de itens e, ainda, ao facto de ter havido prévias

adaptações para Portugal (Coelho, Sousa, Marchante, & Romão, 2015; García, Musitu, & Veiga, 2006).

Atitudes Face a Si Próprio e Rendimento Escolar: Estudos Empíricos

Conhecer a relação entre as atitudes face a si próprio e o rendimento escolar dos sujeitos tem despertado o interesse de vários investigadores (Marsh, 2005; Shavelson et al., 1976; Valentine, DuBois, & Cooper, 2004; Veiga, 2005, 2012). Tendo em conta esta relação e como o desempenho académico é atualmente um dos objetivos mais importantes do processo educacional, muito valorizado como critério de seleção ou reconhecimento em várias esferas da vida, uma identificação e avaliação adequadas das características pessoais que possam favorecer a formação de atitudes face a si próprio deve ter implicações nas políticas educacionais e contribuir para a melhoria das práticas de ensino, tendo em vista a maximização do sucesso escolar (Green et al., 2012; Jansen, Schroeders, & Ludtke, 2014; Veas, Castejón, Miñano, & Gilar-Corbí, 2019; Veiga et al., 2015). Compreender como os jovens podem aumentar a sua realização académica, ultrapassando as restrições pessoais e contextuais, deve ser uma das principais preocupações dos alunos, dos seus pais e das escolas, uma vez que, se o aluno tem uma atitude positiva face a si próprio, isso contribui para obter melhores resultados escolares e aumentar o seu bem-estar (Musitu & Veiga, 2001; Veas et al., 2019; Veiga, 2012, Veiga et al., 2015).

Pretendendo ir ao encontro desta necessidade, o número de investigações realizadas tendo como objetivo estudar a ligação entre o autoconceito e o desempenho académico tem aumentado ao longo dos anos e os resultados obtidos têm vindo a mostrar a existência de uma relação significativa e positiva entre ambas as variáveis (Chen, Yeh, Hwang, & Lin, 2013; Green et al., 2012; Kit-Tai & Marsh, 2015; Marsh, 2005; Peixoto & Almeida, 2011; Veas et al., 2019; Veiga, 2012).

Autoconceito académico e rendimento escolar.

O autoconceito académico é uma autoperceção avaliativa formada pela experiência e interpretação que o aluno faz acerca de si na relação com o ambiente escolar (Shavelson et al., 1976; Veiga, 2012). Corroborando as teorias que consideram o autoconceito multidimensional, existe um conjunto vasto de estudos empíricos e um consenso alargado indicando que as correlações significativas ocorrem de forma mais generalizada e acentuada entre as dimensões

académicas do autoconceito e o desempenho escolar em cada área específica (Marsh & Martin, 2011; Ordaz-Villegas, Acle-Tomasini, & Reyes-Lagunes, 2013; Preckel, Niepel, Schneider, & Brunner, 2013; Veiga, 2005, 2009).

Numa meta-análise efetuada a partir de estudos empíricos que examinavam a relação entre os autoconceitos a matemática e verbal e os desempenhos a matemática e línguas, Moller, Pohlmann, Köller e Marsh (2009) encontraram uma predominância de resultados indicando fortes correlações entre os dois constructos, sempre que os domínios específicos eram correspondidos. Resultados semelhantes foram obtidos com estudantes do ensino básico e secundário portugueses (Veiga, 2012) e de diversos outros países (Awan, Noureen, & Naz, 2011; Campira, Araújo, & Almeida, 2014; Chen et al., 2013; Jaiswal & Choudhuri, 2017; Jansen et al., 2014; Ordaz-Villegas et al., 2013; Preckel et al., 2013).

Esta relação tem suscitando diversos modelos explicativos. Tem vindo a receber maior apoio o REM - *Reciprocal-Effects Model* (Marsh & Craven, 2006; Marsh, 2005), que considera a existência de uma relação causal recíproca entre estas duas variáveis. Valentine et al. (2004) efetuaram uma revisão da literatura sobre essa relação recíproca e concluíram que, apesar da heterogeneidade nos designs e amostras, as pesquisas apoiavam consistentemente a existência de uma relação recíproca entre essas variáveis: o autoconceito académico contribui para o desempenho académico, o qual, por sua vez, concorre para o aumento do autoconceito académico.

Autoconceito não académico e rendimento escolar.

O número de estudos que exploram eventuais relações entre o autoconceito global ou as dimensões não académicas e o rendimento escolar é muito mais reduzido e os resultados menos consensuais. Ghazvini (2011) encontrou relação significativa e positiva entre o autoconceito global e as classificações em matemática e línguas, embora mais fraca do que aquela que se regista com os autoconceitos académicos específicos; Veiga (2009, 2012) assinalou relação semelhante no rendimento escolar a matemática e ciências e Campira et al. (2014), entre a autoestima global e os resultados escolares nas disciplinas de ciências naturais, educação musical e educação física. Por outro lado, Marsh e Martin (2011) salientaram a não existência de relação entre as dimensões não-académicas do autoconceito e o rendimento escolar e Campira et al. (2014) entre a autoestima global e as classificações em matemática, português e inglês. Merece destaque que, em algumas destas pesquisas, foram encontradas relações

significativas, mas negativas, entre o rendimento académico e algumas dimensões do autoconceito (Veiga, 2009).

Atitudes Face a Si Próprio e Zona Geográfica

A diferenciação das atitudes face a si próprio em função da zona geográfica de residência tem sido alvo de um reduzido número de estudos empíricos. Da revisão bibliográfica efetuada, constata-se que as pesquisas têm abordado, predominantemente, o contexto rural *versus* urbano. No presente estudo, tomou-se a zona geográfica com base na dicotomia interior *versus* litoral. Atualmente, o interior do país confronta-se com uma diminuição acentuada de população, associada à fraca indústria e comércio, que permite a manutenção de espaços rurais, bem como vilas e cidades, com menor pressão ambiental, mas que acarreta economias mais frágeis. Por outro lado, a pressão demográfica e ambiental no litoral do país é bastante acentuada, com a conseqüente intensificação urbanística, mas também com maior disponibilidade de serviços, como transportes, escolas e outros apoios educativos. Estas diferentes realidades influenciam os estilos de vida das populações e isso reflete-se também nos jovens, pois daí “... decorrem ambientes e oportunidades educativas diferentes” (Veiga, 2012, p. 61) e é provável que haja mais barreiras à escola para estudantes rurais.

A maioria dos estudos empíricos tem revelado superioridade no autoconceito por parte dos jovens do meio urbano (Agrawal & Teotia, 2015; Campira et al., 2014; Veiga, 2012). Contudo, embora em menor número, algumas pesquisas encontram resultados diferentes dos referidos anteriormente, quando comparadas as atitudes face a si próprio de jovens do meio rural e do meio urbano (Yang & Fetsch, 2007; Young, 1998).

Na atualidade, devido à modernização e globalização no acesso à informação e a outros fatores associados, as diferenças entre os meios rurais e urbanos (e interior *versus* litoral) têm vindo a esbater-se (Yang & Fetsch, 2007). Contudo, as desvantagens percebidas pelos estudantes rurais e pelas respetivas famílias ainda são notórias, uma vez que as dificuldades que enfrentam ao progredirem para níveis académicos mais avançados continuam a ser mais elevadas (Veiga, 2012; Yeung, Craven, & Ali, 2013; Young, 1998).

Metodologia

A presente investigação tem como objetivo procurar respostas para o problema de investigação: *Como se caracterizam as atitudes dos jovens alunos face a si próprios, como se relacionam as dimensões das mesmas com a idade e como se diferenciam em função do sexo?*. A opção metodológica que se revelou mais adequada ao âmbito e objetivo deste estudo foi a investigação quantitativa, mediante a aplicação de um inquérito por questionário, para captar as perceções, pensamentos e sentimentos dos participantes.

A amostra foi constituída por 1281 jovens estudantes que frequentavam os 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade, metade no interior do país (Bragança) e metade no litoral (Caldas da Rainha). A idade dos alunos variou entre os 12 e os 18 anos, com uma média de 14,6 anos (DP = 1,84). No total da amostra, 53.3% dos sujeitos eram do sexo feminino e 46.4% do sexo masculino.

O inquérito utilizado foi constituído pelo questionário “*Autoconcepto Forma 5*” (AF5) (García & Musitu, 2014), com respostas estruturadas em seis níveis, adaptado para a população. Previamente à aplicação do inquérito foi efetuado o pedido de autorização à equipa de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar do Ministério da Educação e um pedido de parecer à Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, ambos com resposta positiva. Foram também contactados os Diretores de cada um dos seis Agrupamentos de Escolas participantes no estudo. A recolha de dados foi realizada em sala de aula, com a presença da investigadora, mas sem a interferência na produção das respostas por parte dos sujeitos.

A consistência interna ou fiabilidade da escala foi efetuada através da análise exploratória dos dados recorrendo à estatística *alfa* de Cronbach; para identificação das dimensões da escala, procedeu-se à análise fatorial exploratória com rotação varimax.

Resultados

Seguidamente são apresentados os processos de análise estatística considerados pertinentes para organizar e extrair a informação constante nos dados recolhidos, tendo em vista obter respostas para as questões de investigação formuladas.

Caracterização das atitudes face a si próprio

Para responder à questão *Como se distribuem os alunos adolescentes pelas dimensões das atitudes face a si próprio?* organizaram-se os dados em duas classes (atitudes baixas versus atitudes altas) em cada uma das dimensões do autoconceito, tendo-se incluído na classe atitudes baixas os valores inferiores à média e na classe atitudes altas incluíram-se os valores iguais ou superiores à média (Tabela 1). Os valores médios encontrados em cada dimensão foram: *Autoconceito familiar* = 31.0, *Autoconceito social* = 28.4, *Autoconceito físico* = 26.7, *Autoconceito académico* = 26.5, *Autoconceito emocional* = 19.7, *Autoconceito total* = 132.2. A merecer atenção está a elevada quantidade de alunos com pontuações inferiores à média na dimensão *Autoconceito emocional*, observando-se, mesmo, que é maior a percentagem dos alunos que apresenta pontuações inferiores à média (51.4%) do que os que apresentam pontuações acima da média. Na dimensão *Autoconceito académico*, os resultados são muito próximos do valor médio, verificando-se que o número de alunos que apresenta pontuações superiores à média corresponde apenas a 51.2%. No total da escala, observa-se uma notória proximidade entre a quantidade alunos com pontuações inferiores à média (47.8%) e a quantidade de alunos com pontuações acima da média (52.2%). Em todas as dimensões, observou-se uma percentagem notória de alunos com valores no autoconceito abaixo da média, entre 37.6% e 51.4%.

Tabela 1. Distribuição dos alunos pelas dimensões das atitudes face a si próprio, em termos da percentagem de sujeitos com baixas ou altas atitudes.

Dimensões	Baixas (%)	Altas (%)
<i>Autoconceito académico (AAc)</i>	48.8	51.2
<i>Autoconceito físico (AFi)</i>	44.2	55.8
<i>Autoconceito familiar (AFa)</i>	37.6	62.4
<i>Autoconceito emocional (AEm)</i>	51.4	48.6
<i>Autoconceito social (ASo)</i>	43.9	56.1
<i>Autoconceito total (ATotal)</i>	47.8	52.2

Resultados nas atitudes face a si próprio e rendimento escolar

A análise dos resultados apresentada a seguir pretendeu dar resposta à questão de estudo: *Como se relacionam as dimensões das atitudes face a si próprio com o rendimento escolar?* Os resultados relativos à associação entre as atitudes face a si próprio e o rendimento escolar são indicados na Tabela 2.

Tabela 2. Correlações de Pearson entre as dimensões das atitudes face a si próprio e o rendimento escolar.

Dimensões/Rendimento	Matemática	Português	História	Ciências	Total (média)
Autoconceito académico (AAc)	.47**	.43**	.47**	.46**	.48**
Autoconceito físico (AFi)	.02	.06*	.11**	.03	.12**
Autoconceito familiar (AFa)	.14**	.18**	.19**	.13**	.19**
Autoconceito emocional (AEm)	.02	.02	.03	.02	.02
Autoconceito social (ASo)	-.07*	-.02	.03	-.04	.04
Autoconceito total (ATotal)	.17**	.21**	.24**	.18**	.25**

* $p < .05$; ** $p < .01$

A análise dos resultados permite observar a existência de correlações significativas ($p < .01$) e positivas entre o *Autoconceito total* e as classificações de todas as disciplinas: Matemática ($r = .17$), Português ($r = .21$), História ($r = .24$) e Ciências ($r = .18$), assim como com o total (média) das classificações ($r = .25$). No que diz respeito ao *Autoconceito académico*, obtiveram-se correlações significativas ($p < .01$) e positivas com as classificações de todas as disciplinas: Matemática ($r = .47$), Português ($r = .43$), História ($r = .37$) e Ciências ($r = .48$), assim como com o total (média) das classificações ($r = .25$). De forma semelhante, existem correlações significativas e positivas ($p < .01$) entre o *Autoconceito familiar* e as classificações de todas as disciplinas: Matemática ($r = .14$), Português ($r = .18$), História ($r = .19$) e Ciências ($r = .13$), assim como com o total (média) das classificações ($r = .19$). No *Autoconceito físico*, registaram-se correlações significativas e positivas, com as classificações das disciplinas da área das humanidades Português ($r = .06$, $p < .05$) e História ($r = .11$, $p < .01$), assim como com o total (média) das classificações ($r = .12$, $p < .01$). A associação entre as pontuações obtidas pelos alunos no *Autoconceito total* e cada uma das dimensões académica, familiar e física e o rendimento escolar são todas positivas, indicando que as atitudes face a si próprio aumentam à

medida que o rendimento escolar aumenta e vice-versa. Merece destaque que os valores do coeficiente r são mais altos na relação entre o *Autoconceito académico* e as classificações das disciplinas estudadas e respetiva média. Na dimensão *Autoconceito social* verifica-se a única correlação que aparece negativa, e já no limiar da significância estatística ($r = -.07, p = .012$), podendo sugerir que o *Autoconceito social* diminui à medida que o rendimento em Matemática aumenta.

Resultados nas atitudes face a si próprio e zona geográfica

A análise dos resultados apresentada a seguir pretendeu dar resposta à questão de estudo: *Como se diferenciam as dimensões das atitudes face a si próprio, em função da zona geográfica (interior versus litoral)?* A zona geográfica apresenta-se nesta investigação como uma variável nominal com dois níveis, pelo que se recorreu ao teste T em amostras independentes (t), com o objetivo de averiguar se as médias obtidas pelos sujeitos do interior e pelos sujeitos do litoral diferem devido ao acaso ou se há diferenças, de facto, na população de onde foram recrutados os dois grupos em análise. Na Tabela 3, apresentam-se as medidas nas atitudes face a si próprio, dos dois grupos, bem como o resultado do teste T e o nível de significância estatística resultantes da comparação entre as médias, em cada uma das dimensões e no total da escala.

Tabela 3. Média, desvio-padrão e número de sujeitos nas dimensões das atitudes face a si próprio, em função da zona geográfica.

Dimensões	Zona Geográfica	N	Média	D.P.	t
Autoconceito académico (AAc)	Interior	531	27.28	5.70	4.14 ***
	Litoral	726	25.93	5.69	
Autoconceito físico (AFi)	Interior	538	27.21	6.29	2.42 *
	Litoral	724	26.35	6.17	
Autoconceito familiar (AFa)	Interior	537	31.06	4.93	0.59 ns
	Litoral	730	30.89	4.88	
Autoconceito emocional (AEm)	Interior	536	19.67	6.60	-0.27 ns
	Litoral	725	19.78	6.85	
Autoconceito social (ASo)	Interior	543	28.22	5.57	-1.00 ns
	Litoral	729	28.52	5.33	
Autoconceito total (ATotal)	Interior	505	133.27	18.87	1.73 ns
	Litoral	706	131.40	18.41	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns - não significativo

Merecem destaque os resultados obtidos nas dimensões *Autoconceito académico* e *Autoconceito físico*, nas quais se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os jovens residentes no interior ($t = 4.14, p < .001$) e no litoral ($t = 2.42, p = .016$); os alunos do interior apresentam atitudes face a si próprios estatisticamente superiores às dos alunos do litoral, em tais dimensões.

Discussão e considerações finais

Ao caracterizar os elementos de resposta à questão como se distribuem os alunos adolescentes pelas dimensões das atitudes face a si próprio, os resultados indicaram médias elevadas nas várias dimensões das atitudes (tendo em conta os valores teóricos mínimos e máximos). O valor da média mais elevada foi registado na dimensão *Autoconceito familiar* ($M = 31.0$; num máximo de 36 pontos possíveis) e a maioria das outras dimensões apresentaram valores médios próximos: *Autoconceito social* ($M = 28.4$), *Autoconceito físico* ($M = 26.7$), e *Autoconceito académico* ($M = 26.5$). A média mais baixa registou-se na dimensão *Autoconceito emocional* ($M = 19.7$), a qual se distancia notoriamente dos valores médios registados nas outras dimensões. Contudo, os resultados encontrados permitiram também destacar a elevada percentagem (quantidade) de alunos com autoconceito inferior à média: *Autoconceito emocional* (51.4%), *Autoconceito académico* (48.8%), *Autoconceito físico* (44.2%), *Autoconceito social* (43.9%) e *Autoconceito familiar* (37.6%).

Sendo a adolescência um período de variações físicas, cognitivas e afetivas, não é de estranhar que os adolescentes apresentem menor estabilidade emocional e, assim, valores mais baixos no *Autoconceito emocional*. No entanto, os valores encontrados, quer a média das pontuações, quer a quantidade de indivíduos situados abaixo da média, merecem atenção. Baixas expectativas de autoeficácia e menor comprometimento e envolvimento nas diversas tarefas pode dever-se a problemas emocionais específicos, como ansiedade ou depressão (Fuentes et al., 2015; Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco, & Robles-Ojeda, 2013; Gavazzi, 2013; Povedano, Hendry, Ramos, & Varela, 2011), e ter reflexos ao nível académico, social e familiar. Neste estudo, os valores encontrados no *Autoconceito académico*, embora não tão baixos, apelam igualmente à necessidade de intervenção junto de subgrupos de jovens (sobretudo os que apresentam valores inferiores à média), com programas e estratégias que contribuam para reforçar a confiança nas capacidades.

A análise dos resultados permitiu destacar a existência de correlações estatisticamente significativas e positivas entre o *Autoconceito académico* e as classificações de cada uma das disciplinas estudadas (Matemática, Português, História e Ciências), corroborando os resultados da generalidade dos estudos empíricos revistos (Chen et al., 2013; Green et al., 2012; Kit-Tai & Marsh, 2015; Peixoto & Almeida, 2011; Veas et al., 2019; Valentine et al., 2004; Veiga, 2009, 2012). Merece destaque que o coeficiente de correlação r encontrado registou valores mais altos na relação entre as classificações escolares e o *Autoconceito académico* do que com o *Autoconceito total*, indicando que a correlação é mais forte quando se tomam em consideração os valores obtidos na dimensão mais específica do autoconceito, tal como encontrado em estudos empíricos revistos (Ghazvini, 2011; Marsh & Martin, 2011; Valentine et al., 2004; Veiga, 2009, 2012). Na presente investigação os coeficientes indicam correlação semelhante entre o *Autoconceito total* e cada uma das disciplinas estudadas, ao contrário de Campira et al. (2014) que encontraram correlações em algumas disciplinas (p. ex. ciências) e não noutras (matemática e português).

No que diz respeito à associação entre o rendimento escolar e as pontuações obtidas pelos alunos nas dimensões não académicas do autoconceito, o número de pesquisas encontradas na literatura é mais reduzido, as tendências evidenciadas pelas mesmas são divergentes e nem sempre acompanham os resultados desta investigação (Ghazvini, 2011; Marsh & Martin, 2011; Veiga, 2009, 2012).

Em resposta à questão *Como se diferenciam as dimensões das atitudes face a si próprio, em função da zona geográfica (interior versus litoral)?* os resultados permitiram verificar diferenças estatisticamente significativas nas dimensões *Autoconceito académico* e *Autoconceito físico*. Dada a proximidade entre a dicotomia utilizada no presente estudo (interior versus litoral) e a dicotomia abordada nos estudos empíricos revistos (rural versus urbano), constata-se que os resultados aqui analisados não corroboram as conclusões apresentadas na maioria desses estudos (Agrawal & Teotia, 2015; Campira et al., 2014; Veiga, 2012), os quais encontraram diferenças significativas no autoconceito, favoráveis aos jovens das zonas urbanas. Pontualmente, permitiram corroborar as conclusões de Yang e Fetsch (2007) no *Autoconceito académico*, com vantagem para os alunos do meio rural, bem como as conclusões de Young (1998), na não diferenciação do *Autoconceito total* em função da zona geográfica. Mas não acompanham outros resultados dessas investigações, nomeadamente no *Autoconceito físico*, no qual Yang e Fetsch (2007) não encontraram diferenças, e no *Autoconceito académico*, pois Young (1998) não encontrou diferenças nesta dimensão, em função da zona geográfica.

Uma possível explicação para os resultados encontrados no presente estudo poderá estar associada ao facto de os contextos analisados nesta investigação não serem, hoje em dia, eles próprios, apesar das diferenças demográficas, muito diferentes em termos de acesso a serviços educativos e culturais e a meios de comunicação e informação, levando à não diferenciação dos resultados no *Autoconceito total* e nas dimensões *Autoconceito familiar, emocional e social*. No *Autoconceito físico*, é possível que, no interior, devido ao efeito de variáveis moderadoras -- como o nível sócio cultural das famílias --, a pressão social exercida pela comunidade seja menor, nomeadamente nos contextos escolares, levando a que os estereótipos relativos à aparência física não se façam sentir de forma tão intensa (Yang & Fetsch, 2007). De forma semelhante, as mesmas variáveis contextuais podem ter um efeito moderador no *Autoconceito académico*, gerando menor pressão familiar e social sobre os jovens do interior relativamente aos rendimentos escolares, contribuindo para a melhoria do seu autoconceito nesta dimensão.

Em suma, e para além das anteriores clarificações, os resultados aqui apresentados conduzem ao reconhecimento da importância e urgência de reforçar o papel da escola em termos de intervenção psicossocial junto dos alunos, para aumentar o seu autoconceito e, também assim, a realização escolar. De facto, as atitudes face a si próprio aparecem assinaladas como uma das variáveis que apresenta maior capacidade preditiva do rendimento e do sucesso escolar dos alunos (Awan et al., 2011; Jansen et al., 2014; Kit-Tai & Marsh, 2015; Preckel et al., 2013; Veas et al., 2019; Veiga, 2009, 2012).

* Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP., no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação UIDB/04107/2020.

Referências

- Agrawal, M., & Teotia, A. K. (2015). Academic achievement and self-concept of secondary level students. *International Education & Research Journal*, 1(3), 26-33.
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A., & Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, Autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i3.133>

- Awan, R., Noureen, G., & Naz, A. (2011). A Study of relationship between achievement motivation, academic self concept and achievement in english and mathematics at secondary level. *International Education Studies*, 4(3), 72-79. <https://doi.org/10.5539/ies.v4n3p72>
- Burgos, A. V., & Urquijo, P. A. (2012). Dimensiones del autoconcepto de estudiantes chilenos: un estudio psicométrico. *Revista Educativa Hekademos*, 11(5), 47-58.
- Campira, F. P., Araújo, A. A., & Almeida, L. S. (2014). Autoconceito em alunos moçambicanos: Resultados em função do género e contexto sócio-cultural. I Seminário nternacional "Cognição, aprendizagem e rendimento" (pp. 21-30). Braga: Universidade do Minho.
- Chen, S. K., Yeh, Y. C., Hwang, F. M., & Lin, S. S. J. (2013). The relationship between academic self-concept and achievement: A multicohort–multioccasion study. *Learning and Individual Differences*, 23(1), 172–178. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.021>
- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., & Romão, A. M. (2015). Validação do questionário Autoconceito Forma 5 numa amostra de crianças e adolescents portugueses. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(1), 67-77. <https://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.11>
- Eснаоla, I., Rodríguez, A., & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconceito AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117.
- Galicia-Moyeda, I. X., Sánchez-Velasco, A., & Robles-Ojeda, F. J. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: Su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29(2), 491-500. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>
- García, A. A., Mora, P. G., Valle, C. G., & Ruiz, J. P. (2017). Autoconceito en adultos: estudio de género y de tenencia de hermanos. *Alternativas en Psicología*, 38, 34-43.
- García, J. F., & Musitu, G. (2014). *AF5: Autoconceito forma 5* (4.ª ed.). Madrid: TEA.
- García, J. F., Gracia, E., & Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema*, 25(4), 549-555. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2013.33>
- García, J. F., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). Autoconceito en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718334>
- Gavazzi, S. M. (2013). Theory and research pertaining to families with adolescents. In G. W. Peterson, & K. R. Bush (Eds.), *Handbook of marriage and the family* (Vol. 2, pp. 303-327). New York: Springer-Verlag.
- Ghazvini, S. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 15, 1034-1039. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.235>
- Green, J., Liem, G. A., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence*, 35(5), 1111-1122. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016>
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M., García-Fernández, J. M., Valle, A., & Castejón, J. L. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconceito de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99-116. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1023>

- Jaiswal, S. K., & Choudhuri, R. (2017). Academic Self Concept and Academic Achievement of Secondary School Students. *American Journal of Educational Research*, 5(10), 1108-1113. <https://doi.org/10.12691/education-5-10-13>
- Jansen, M., Schroeders, U., & Ludtke, O. (2014). Academic self-concept in science: Multidimensionality, relations to achievement measures, and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 30, 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.003>
- Marsh, H. W. (1994). Using the national educational longitudinal study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The Self Description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 439-456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.3.439>
- Marsh, H. W. (2005). Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self concept in educational psychology. *The 25th Vernon-Wall Lecture presented at the Annual Meeting of the Education Section of The British Psychological Society* (pp. 1-89). Leicester: Durham University.
- Marsh, H. W., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 687-706. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.687>
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *The British journal of educational psychology*, 81, 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- Moller, J., Pohlmann, B., Köller, O., & Marsh, H. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79(3), 1129-1167. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654309337522>
- Musitu, G., & Veiga, F. (2001). Autoestima familiar e social como amortecedores de acontecimentos stressantes. *Psicologia Educação e Cultura*, 5(2), 319-333.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., & Cava, M. J. (2004). *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial* (2.ª ed.), Madrid: Editorial Síntesis.
- Ordaz-Villegas, G., Acle-Tomasini, G., & Reyes-Lagunes, L. I. (2013). Development of an academic self concept for adolescents (ASCA) scale. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*. 5(2). 117-130. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v5.2.42304>
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91-95. <https://doi.org/10.1037/h0044453>
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., & Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n1a1>
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., & Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social

- domains. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1165-1175.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.09.001>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: A systematic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- Veas, A., Castejón, J. L., Miñano, P., & Gilar-Corbí, R. (2019). Relationship between parent involvement and academic achievement through metacognitive strategies: A multiple multilevel mediation analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 393-411.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12245>
- Veiga, F. (2005). O que falta aos alunos para serem bons a matemática? Uma abordagem psico-educacional. *Psicologia Educação e Cultura*, 9(1), 35-53.
- Veiga, F. H. (1989). Escala de autoconceito: Adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Psicologia*, 7(3), 275-284. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v7i3.774>
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Revista de Educação e Psicologia*, 5(1), 39-48.
- Veiga, F. H. (2009). Underachievers, overachievers and student's self-concept. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 299-306.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (3.ª ed.). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H., & Leite, A. (2016). Adolescents' Self-concept Short Scale: A version of PHCSCS. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 631-637.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.079>
- Veiga, F. H., & Leite, A. G. (2018). Escala de Autoconceito de Adolescentes—Versão reduzida (EAA-VR30): Novos elementos da PHCSCS. *Psicologia Educação e Cultura*, 22(1), 331-347.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320.
<http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12671>
- Veiga, F., Galvão, D., Festas, I., & Taveira, C. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: relações com variáveis contextuais e pessoais—Uma revisão de literatura. *Psicologia Educação e Cultura*, 16(2), 36-50.
- Yang, R. K., & Fetsch, R. J. (2007). The self-esteem of rural children. *Journal of Research in Rural Education*, 22(5), 1-7.
- Yeung, A. S., Craven, R. G., & Ali, J. (2013). Self-concepts and educational outcomes of Indigenous Australian students in urban and rural school settings. *School Psychology International*, 34(4), 405-427. <https://doi.org/10.1177/0143034312446890>
- Young, D. J. (1998). Ambition, self-concept, and achievement: A structural equation model for comparing rural and urban students. *Journal of Research in Rural Education*, 14(1), 34-44.

ATTITUDES OF YOUNG PEOPLE TOWARDS THEMSELVES, ACADEMIC ACHIEVEMENT AND GEOGRAPHICAL AREA

Abstract

The present investigation aimed to study how young students' attitudes towards themselves are characterized, and how they differ according to academic achievement and geographical area. A sample of 1281 young people was used, aged between 12 and 18 years, from the 7th, 9th and 11th years and from different geographical areas, inland and coastal. The survey was carried out, containing the *Autoconceito Forma 5* Scale. In the analysis of the results, significant and positive correlations were found between self-concept and classifications in mathematics, Portuguese language, science and history, as well as statistically significant differences in self-concept, favourable to students from the inland. The results were interpreted in the light of the revised literature, ending the study with suggestions for further investigations.

Key-words: Attitudes of young people towards themselves, Self-concept, Academic achievement and Geographical area.

CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA ANALISADA COM O THAM-3: ESTUDO COM ADULTOS PORTUGUESES

Ana Paula Couceiro Figueira⁶

Suse Santa Rita⁷

Resumo

A consciência metalinguística pode ser caracterizada enquanto capacidade de refletir/analisar os componentes estruturais da linguagem, a sua natureza e funções. A evidência de correlações positivas entre consciência metalinguística e competências de leitura e escrita tem tornado esta matéria alvo de inúmeras investigações, dada as suas implicações educacionais. Assim, tem surgido a necessidade de encontrar estratégias válidas de avaliação e de intervenção. É neste sentido que o THAM-3 será alvo do presente artigo, com o intuito de o testar e adequar para avaliar/intervir as habilidades metalinguísticas, contribuir para a adaptação e validação da versão portuguesa do THAM-3, destinado a indivíduos com idade > 16 anos. O estudo foi realizado numa amostra de 29 sujeitos portugueses, estudantes universitários. Os resultados são promissores.

Palavras-chave: consciência metalinguística, habilidades metalinguísticas, linguagem

⁶ apcouceiro@fpce.uc.pt, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

⁷ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

Introdução

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (2009), Linguagem tem diversos significados como, por exemplo, “qualquer sistema ou conjunto de sinais convencionais, fonéticos ou visuais, que servem para a expressão dos sentimentos e pensamentos” (p.979).

Segundo Pinker (1991), por volta dos 4 anos de idade, o ser humano é dotado de uma engenharia natural, dependente de um código complexo ou gramática implementada no cérebro, que lhe permite receber e transmitir mensagens através de um mecanismo estruturado de sons, no caso de linguagens verbais. A desmistificação deste fenómeno tem-se revelado desafiante e um alvo de investigação e interesse das ciências humanas (Pinker, 1991).

A aquisição da linguagem é conhecida como um processo complexo, que implica uma consciência multidimensional, por parte do indivíduo, desde muito cedo (Cardoso, 2011). Spinillo, Mota e Correa (2010) sustentam a ideia de que a linguagem, para além de ser um objeto de comunicação, pode tornar-se um objeto de reflexão e análise. Quando a própria linguagem se torna o foco de atenção estipulado pelo indivíduo denomina-se consciência metalinguística (Spinillo, Mota & Correa, 2010).

A consciência metalinguística significa conhecer e perceber como as diversas formas de linguagem estão ligadas aos seus significados. Numa perspetiva psicológica, essas mesmas formas podem ser adaptadas propositadamente nos discursos. Ter conhecimento do sistema da linguagem permite melhorar a utilização dos recursos para transmitir informação. Neste âmbito, possuir consciência metalinguística exacerba a capacidade de expressar intenções comunicativas e de compreender as do outro (Pintomatel, 2017).

Cardoso (2011) defende que o número de experiências de linguagem e reflexões sobre a mesma dita a consciência metalinguística de cada indivíduo, justificando que o seu desenvolvimento se encontra num limiar superior de conhecimento sobre a língua.

Com o aumento da escolarização, do ensino secundário ao ensino superior, o aluno é desafiado com a complexidade da linguagem, surgindo a necessidade de compreender as diferentes interpretações e as relações entre significados e significantes (Figueira & Pinto, 2018).

Pratt e Grieve (1984) justificam a dificuldade de se conceder uma definição mais característica de consciência metalinguística devido a várias variáveis serem ainda alvo de discussão, tais como: a natureza, as funções, a idade do aparecimento, o grau de consciência e o controlo do conhecimento linguístico (Pratt & Grieve, 1984).

Ainda que existam algumas barreiras na medição da consciência metalinguística, dada a sua dimensão e subjetividade, vão ao longo do tempo emergindo teorias e instrumentos que permitem a aproximação a essa possibilidade (Figueira & Pinto, 2018).

Dada a escassez evidente de estudos sobre a linguagem, em adolescentes e adultos, na área do desenvolvimento psicolinguístico, este estudo visa contribuir para a melhor compreensão das capacidades metalinguísticas nos adultos (Figueira & Pinto, 2018), no sentido em que, numa perspetiva psicológica, existe necessidade de instrumentos fiáveis de avaliação e de intervenção (Figueira & Pinto, 2018).

Neste sentido, a primeira parte do artigo concetualiza consciência metalinguística e a sua complexidade. Serão apresentadas as abordagens e os contributos teóricos mais pertinentes para a sua compreensão.

Posteriormente, será apresentado o instrumento THAM-3: Teste de Habilidades Metalinguísticas para adultos (Figueira & Pinto, 2018), um instrumento de análise e avaliação das habilidades metalinguísticas, para indivíduos com idade superior a 16 anos. Ainda, será apresentado o estudo exploratório, que corresponde à investigação empírica, com o objetivo de contribuir para a validação do THAM-3, administrado a 29 alunos portugueses do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna de Alcântara-Lisboa, com idades compreendidas entre os 18 e 32 anos. Foram realizadas várias análises estatísticas, com o objetivo de avaliar em que medida o instrumento se pode considerar válido.

Neste sentido, este estudo é um primeiro ensaio do instrumento em questão, com o objetivo de verificar a adequação dos itens, respetivamente, quanto ao seu grau de dificuldade e compreensão, assim como do tempo e espaço de administração (Borsa, Damásio & Bandeira, 2012). A análise e a discussão dos resultados serão fechadas com uma reflexão crítica da investigação e do seu contributo.

Consciência Metalinguística

O constructo complexo que é a consciência metalinguística está associado a uma multiplicidade de definições e terminologias, dada a pluralidade de abordagens teóricas existentes (Figueira & Pinto, 2018).

Analisando a estrutura da expressão “consciência metalinguística”, verificamos dois componentes com significados diferentes. A “consciência”, que é entendida como uma atividade (“conhecimento”, “reflexividade”, “habilidade”) e, por outro lado, a “metalinguística” que consiste no objeto, neste caso, o objeto de pensamento. Estas duas componentes em conjunto apontam assim para a habilidade ou capacidade de refletir e manipular as características estruturais da linguagem, tornando a própria linguagem no objeto de pensamento (Figueira & Pinto, 2018).

Refletindo separadamente sobre os dois termos em questão, considera-se que a *consciência* (itálico de autor) é a perceção do próprio sujeito e das relações que o mesmo estabelece com os objetos de pensamento, sendo a *metalinguística* (itálico de autor) a reflexão da língua sobre a sua linguagem, em que o emissor analisa, controla e observa a sua mensagem e os seus elementos (Duarte, 2014).

Na perspetiva de Figueira e Pinto (2018), a expressão “metalinguagem” nasceu com Carnap (1934, in Figueira & Pinto, 2018), filósofo e especialista em lógica. Ao acrescentar-se o prefixo *méta* (“sobre”, “para além de”) à palavra “linguagem”, deixa de existir apenas uma “linguagem-objeto”, para descrever o real, mas uma linguagem que categoriza essa mesma “linguagem-objeto” (Figueira & Pinto, 2018).

No livro Ensaios de Linguística Geral, Roman Jakobson (Jakobson, 1960, in Bougnoux, 1993) distingue “linguagem” de “metalinguagem”. A primeira (linguagem) enquanto comunicação verbal entre um emissor e um recetor, com a transmissão de

uma mensagem com um determinado código; a segunda (metalinguagem) utilizada quando a comunicação não se resume à utilização do vocabulário relativo à língua, mas também inclui manifestações de reflexão sobre a estrutura da mensagem e da linguagem.

Tunmer et al. (1984) definem a consciência metalinguística como “a capacidade para refletir sobre e manipular as características estruturais da linguagem falada, tratando a própria linguagem como um objeto de pensamento, em oposição ao simples uso do sistema linguístico para compreender e produzir frases” (p.12), onde se verifica, novamente, uma ideia de oposição entre a linguagem enquanto mero instrumento de comunicação e objeto de pensamento.

Para além da linguística teórica, o campo concetual da metalinguística é abordado ainda pela psicolinguística evolutiva, focada no desenvolvimento metalinguístico, e na linguística aplicada destinada para a funcionalidade das habilidades metalinguísticas (Figueira & Pinto, 2018). A disciplina psicolinguística evolutiva, neste campo, é orientada para o comportamento verbal do sujeito, tendo em conta processos cognitivos, relacionais e culturais. Nesta disciplina, destacam-se os fatores influentes para o desenvolvimento metalinguístico dos indivíduos. Figueira e Pinto (2018) apresentam um leque de três categorias de fatores para a explicação e compreensão do desenvolvimento metalinguístico: fatores externos, fatores internos e fatores históricos, sociais e culturais.

Os fatores externos estão associados aos fatores metacognitivos que ajudam a perceber as mudanças significativas nas tarefas metacognitivas (Figueira & Pinto, 2018). Por exemplo, nas leituras de abordagens teóricas neste campo, encontra-se a fundamentação de que a criança, entre os 4 e os 8 anos ou mais, adquire capacidade de resolver as tarefas cognitivas como tarefas metalinguísticas. Esta mudança é marcada por processos de controlo voluntário e atenção seletiva ao longo da tarefa, quando seleciona e exclui partes da mesma, apercebendo-se dos elementos pertinentes (Hakes, 1980).

Quanto aos fatores internos, estes direcionam-se a fatores inerentes à aquisição da linguagem (Figueira & Pinto, 2018). Por exemplo, Slobin (1978) enumera cinco aspetos comportamentais na aquisição de consciência metalinguísticas, entre os 2 aos 6 anos: (1) autocorreções e reformulações ao longo da tarefa; (2) comentários acerca do discurso do outro; (3) questões explícitas sobre discurso e língua; (4) comentários sobre o próprio discurso e língua; (5) respostas às perguntas sobre a língua (p.45). A partir do desenvolvimento da própria linguagem, surge a capacidade da criança de atender à linguagem e à fala como objetos de reflexão (Slobin, 1978).

Por último, os fatores históricos, sociais e culturais da língua são expressos por vários autores que pretendem explicar o desenvolvimento metalinguístico, salientando a importância do papel mediador, desses fatores, na interação educacional e educativa (Figueira & Pinto, 2018). A este propósito, encontramos uma abordagem, de Donaldson (1978), que defende que a primeira aquisição das habilidades de leitura ativam processos de reflexão e de controlo sobre a língua. Quer isto dizer que o processo metalinguístico é também marcado pelo foco da criança na língua, quando é confrontada com os elementos e estrutura da escrita e faz passagens constantes da escrita para a oralidade e vice-versa. Este tipo de estimulação conduz o funcionamento cognitivo global da criança a um nível superior de autorregulação (Donaldson, 1978).

Método

Objetivos

Este estudo tem como principal objetivo contribuir para a adaptação e validação da versão portuguesa do THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018), traduzido e operacionalizado na análise dos itens, sua consistência e relação intra e inter componentes do THAM-3.

Amostra

A amostra da presente investigação foi selecionada através do método não probabilístico de conveniência (Marôco, 2007) e é constituída por 29 sujeitos, sendo 20 sujeitos do sexo masculino e os restantes (9) do sexo feminino. Os participantes são estudantes do

Instituto Superior de Ciências Polícias e Segurança Interna e têm como língua materna o português. Têm idades compreendidas entre os 18 e os 32 anos, sendo a média de idades de $M= 22.48$. Os participantes são alunos de Ensino Superior que ingressaram no presente ano letivo no Curso de Formação de Oficial de Polícia.

Instrumento

THAM-3: Teste de Habilidades Metalinguísticas para adultos (Figueira & Pinto, 2018)

É um instrumento de análise e avaliação das habilidades metalinguísticas direcionado a adolescentes e adultos, sendo aplicável a indivíduos com idade superior a 16 anos, em situação escolar ou profissional (Figueira & Pinto, 2018).

Trata-se de um instrumento de avaliação que pode funcionar, igualmente, como ferramenta de intervenção, caso se venha a revelar fiável e válido.

Após a sua tradução e adequação ao português europeu (Figueira & Pinto, 2018), iniciam-se estudos exploratórios conducentes à sua validação.

Ao utilizar o THAM-3, pretende-se estudar uma população que pode ser encontrada no ensino médio, na universidade ou no mundo do trabalho, com a finalidade de verificar as suas capacidades metalinguísticas. O THAM-3, ao invés dos THAM-1 e THAM-2 (Figueira & Pinto, 2018), que são testes baseados em materiais e conceitos já existentes, desenvolveu-se tendo em consideração experiências sociais e culturais, incluindo a linguagem usada pelos media (Municchi, 2017). O THAM-3 é fruto do trabalho de um grupo de pesquisa coordenado por Titone e Pinto no final dos anos 80 (Figueira & Pinto, 2018). Se a primeira versão era apenas em italiano e posteriormente em inglês, à data existem já traduções, adaptações e mesmo aferições em italiano, francês, alemão e espanhol, e neste momento em português, e em curso em outras línguas (Figueira & Pinto, 2018).

Segundo Figueira e Pinto (2018), ao longo do percurso escolar, o aluno é confrontado com novos desafios, derivados de tipos de escolarização diferentes. Esses desafios incluem a exigência de lidar e manipular idiomas e linguagens com características semânticas heterogêneas. Ainda segundo as mesmas autoras (Figueira & Pinto, 2018), por um lado, existe a linguagem das disciplinas científicas que requer relações unívocas entre significantes e significados. Em contrapartida, a linguagem da literatura, da história, da filosofia, entre outras, que confronta o aluno com uma multiplicidade de interpretações possíveis. O aluno terá de

discriminar diferentes significados de uma linguagem que é frequentemente usada em sentido figurado, perceber a estrutura de um texto a partir de detalhes e deduzir intenções comunicativas de um autor a partir de sinais subtis (Figueira & Pinto, 2018).

Fora do contexto académico, o aluno será confrontado com a linguagem dos meios de comunicação e da sociedade, onde surge, em vários momentos, uma utilização de expressões ambíguas e específicas. Neste âmbito, são equacionadas as capacidades do sujeito em descodificar as intenções comunicativas. Assim, o teste proposto remete para a análise e avaliação deste nível de metalinguística (Figueira & Pinto, 2018).

Quanto à estrutura do THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018), o teste divide-se em 3 provas: Compreensão, Linguagem Figurativa e Aceitabilidade. As provas Compreensão e Linguagem Figurativa são de natureza metasemântica e a prova Aceitabilidade constitui-se como uma prova metagramatical e metasintática (Figueira & Pinto, 2018).

Em cada prova são avaliados dois tipos de dimensões que correspondem às questões Linguísticas (L) e às questões Metalinguísticas (ML). Nas primeiras, pretende avaliar-se a consciência linguística do sujeito a partir das suas respostas intuitivas e implícitas na escolha que faz da dicotomia certo ou errado, em cada item. Nas questões Metalinguísticas (ML) pretende avaliar-se a capacidade do sujeito em formular uma justificação para a resposta que deu na questão Linguística (L), onde é esperado que o sujeito reflita sobre todos os elementos que compõe a questão, tendo em conta classificações e regras gramaticais, para fornecer uma resposta completa e esclarecedora (Figueira & Pinto, 2018). Ou seja, as questões linguísticas são do tipo literal e as metalinguísticas do tipo argumentativo (Figueira & Pinto, 2018).

A prova Compreensão é composta por 8 itens em que cada um é constituído por duas frases. Os itens permitem a avaliação da compreensão das relações qualitativas (1.A), temporais (1.B), morfológicas (1.C) e espaço-temporais (1.D). Ao participante é apresentado um item exemplo para cada tipologia de avaliação, permitindo melhor esclarecimento do que é solicitado. São apresentados os itens ao sujeito, solicitando-lhe que indique se as duas frases (de cada item) expressam o mesmo tipo de relação ou relações diferentes e que justifique a sua resposta (Figueira & Pinto, 2018, pp. 142-169).

O sujeito adota uma ação linguística (L), quando fornece uma solução global ao problema, indicando se as frases têm o mesmo tipo de relação ou não, a partir da análise dos elementos. A ação metalinguística (ML) é anotada na justificação que o sujeito dá para a

resolução do problema, a partir das suas capacidades de análise, intencionalidade e explicitação e dos recursos que utiliza (Figueira & Pinto, 2018).

Nas diferentes relações, é apresentado um item exemplo com o objetivo de tornar claro aquilo que se pretende e de seguida são apresentados os dois itens que compõe determinada tipologia. Por exemplo, nas relações qualitativas (1.A) é apresentado o exemplo “Ele encontrou uma boa solução para o problema” e “Ele encontrou uma boa solução para o problema”. Uma resposta correta seria, por exemplo, “Não apresentam o mesmo tipo de qualidade. As duas frases são diferentes. Os adjetivos aceitável e boa apresentam *nuances*. Na 1ª frase, “Ele encontrou uma solução aceitável para o problema”, significa que encontrou uma solução que não se recusa, que de alguma forma resolve a questão, mas que há outras melhores. Pelo contrário, na 2ª frase, “Ele encontrou uma boa solução para o problema”, pode dizer-se que a solução encontrada é mais do que aceitável, ela é boa. É uma solução com mais qualidade e apresenta vantagens”. Os itens que compõem as relações qualitativas são o item (1.A.a) “É um excelente grau de desenvolvimento” e “É um ótimo nível de aquisição”, e o item (1.A.b) “Ele tem uma vontade de ferro” e “Ele é limitado” (Figueira & Pinto, 2018, p.135).

Nas relações temporais (1.B) o itens são (1.B.a) “Antes de tudo, ser prudente” e “Antes de escrever, pensar duas vezes o que se vai dizer”, e (1.B.b) “O futuro é já presente” e “O presente contém já o futuro” (Figueira & Pinto, 2018, p.136).

O teste morfológico (1.C) é composto pelos itens (1.C.a) “Tenho dois amigos anglófonos: um vem de Inglaterra e o outro dos Estados Unidos da América.” e “Um café e dois chás para a mesa 6!”, e (1.C.b) “Avancem um por um!” e “Vamos para o capítulo um!” (Figueira & Pinto, 2018, p.137).

Por último, as relações espaço-temporais (1.D) são compostas pelos itens (1.D.a) “O barco estava no meio do lago” e “A água do lado rodeia o barco”, e pelo item (1.D.b) “Aristóteles viveu no século IV, aC.” e “Platão viveu 300 anos antes de Cristo” (Figueira & Pinto, 2018, p.137).

Ainda na prova Compreensão, alguns itens podem ser considerados como tendo os mesmos ou vários registos e variadas justificações plausíveis que corroboram as duas perceções. Esses casos aplicam-se aos itens 1.A.b, 1.B.b, 1.D.a e 1.D.b., que devido a questões filosóficas e linguísticas, se torna difícil estabelecer o tipo de relação (Figueira & Pinto, 2018).

A prova Aceitabilidade traduz-se num texto, adaptado ao Português Europeu, que se apresenta com um determinado número de erros ou falhas, colocando à prova os conhecimentos do sujeito sobre regras gramaticais e sintáticas. Solicita-se ao sujeito que detete

os erros (15 erros de natureza morfossintática) no texto, que os corrija e que apresente a justificação para cada correção. A dimensão L (Linguística) avalia-se pela capacidade do sujeito em reconhecer e corrigir os erros. A dimensão ML (Metalinguística) avalia-se pela justificação do sujeito em cada correção, através de um duplo reconhecimento, o tipo de regra violada e as formas em que a correção se encaixa de forma adequada para o contexto da frase (Figueira & Pinto, 2018, pp. 169-175).

A prova Linguagem Figurativa pretende analisar a capacidade de compreensão de vários exemplos de linguagem figurativa: frases metafóricas (3.A), *slogans* publicitários (3.B) e textos poéticos (3.C), num total de 6 itens, dois por cada tipologia. As frases metafóricas (3.A) apresentam metáforas, num sentido estrito, e solicita-se ao sujeito que as interprete e justifique o significado que as palavras de cada item devem assumir. No item exemplo é apresentada a frase “O cérebro é uma esponja.”, sendo uma hipótese justificativa: “A expressão “O cérebro é uma esponja” não deve ser entendida ao nível literal. A expressão tem um sentido figurado. Significa que o cérebro absorve ou retém facilmente uma grande quantidade de informação. Embora de constituição relativamente pequena, o cérebro tem grande capacidade para captar e tratar bastante informação. Quanto à esponja, dependendo do seu tamanho e do material de que é feita, permite absorver grande quantidade de líquido. Esta característica de absorção também se pode aplicar ao cérebro. Mas, enunciada esta característica comum, o cérebro é sem dúvida bem diferente de uma esponja” (Figueira & Pinto, 2018, p.138). Os itens que compõem as frases metafóricas são: (3.Aa) “As enciclopédias são os professores que não dão notas/não avaliam” e (3.Ab) “O sono é um oceano” (Figueira & Pinto, 2018, p.139).

Nos *slogans* publicitários (3.B), são apresentados os *slogans* e o objeto a que se referem, sendo que o sujeito deverá apresentar uma interpretação e justificar o significado que as palavras de cada item assumem. Os itens que compõem os *slogans* publicitários são: (3.Ba) “Home Sapiens” (publicidade a gabinete de *design* de interiores) e (3.Bb) “Estar ou não estar, não é um problema” (publicidade a gravador automático de telecomunicações) (Figueira & Pinto, 2018, p.139).

Quanto aos textos poéticos (3.C), são apresentadas duas quadras e o sujeito deverá indicar e justificar os significados que algumas palavras e frases assumem em cada contexto (Figueira & Pinto, 2018, pp. 176-195). Os itens dos textos poéticos são (3.Ca) uma quadra do poema Dispersão, de Mário de Sá-Carneiro e (3.Cb) uma quadra do poema Rimas, de Bocage (Figueira & Pinto, 2018, pp.139-140).

Nesta prova, a dimensão L (Linguística) apenas é relevante no caso dos *slogans* publicitários, onde é necessário estabelecer uma relação entre *slogans* e os objetos publicitados. Ainda nos *slogans* publicitários, o resultado ML depende da capacidade do indivíduo em analisar a técnica específica linguística do sentido do *slogan*. Quanto aos restantes itens, frases metafóricas e textos poéticos, as interpretações são meramente ao nível da metalinguística (ML), analisando-se as habilidades ou capacidades de argumentação das relações semânticas que conectam os significados metafóricos dos itens (Figueira & Pinto, 2018).

Sintetizando, dizemos que o THAM-3 possui dois tipos de cotação: para as questões L, de linguística, e para as questões ML, metalinguística, sendo dois tipos de conhecimento. As questões L representam os conhecimentos implícitos das regras de língua portuguesa, a partir da identificação ou não de um problema específico. Estas questões são avaliadas segundo a dicotomia certo/errado e são cotadas com 0 ou 1, para cada item. Quanto às questões ML (Metalinguística), correspondem a conhecimentos explícitos das regras da língua portuguesa, pela justificação dada pelo sujeito. Estas questões são avaliadas de acordo com 3 níveis qualitativos fundamentados pelo grau de elaboração e qualidade das respostas, que correspondem a uma pontuação de 0, 1 ou 2, para cada item. Como se pode verificar nos critérios presentes nos procedimentos de cotação do manual (Figueira & Pinto, 2018, p. 142), as respostas 0 correspondem a uma análise ausente ou insuficiente, assinalada por respostas tautológicas, vagas ou híper-genéricas. As respostas 1 correspondem a uma análise pertinente de apenas uma das expressões ou a uma análise superficial das duas expressões. Por fim, as respostas de nível 2 correspondem a uma análise sistemática e aprofundada das duas expressões (Figueira & Pinto, 2018, p.142).

Assim, a pontuação total do THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018) corresponde a 79 pontos, resultado do somatório das pontuações obtidas na dimensão L e ML. Na dimensão L, sendo atribuído 1 valor a cada resposta correta, a pontuação máxima corresponde ao número de questões L, ou seja, 21 (total potencial). A dimensão ML é composta por 29 questões e sendo atribuída a pontuação máxima em todas (2 valores), corresponde a um total de 58 (total potencial). Neste sentido, o total potencial a obter será de 79 (Figueira & Pinto, 2018, p.196).

Procedimentos

Para a concretização deste estudo foram solicitados pedidos de autorização à Direção do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna para proceder à aplicação dos

instrumentos aos alunos. Posteriormente, foram agendadas as sessões com os alunos, não interferindo com o horário escolar dos mesmos. Face ao horário preenchido dos mesmos e com a impossibilidade de se realizarem várias sessões, foram marcadas as sessões onde todos os participantes realizariam as provas. Antes da aplicação dos testes, foi explicado o propósito da investigação, a garantia da confidencialidade dos dados e as instruções necessárias para a realização dos mesmos.

A primeira sessão foi destinada ao subteste Compreensão e, previamente, ao preenchimento do consentimento informado.

A segunda sessão foi destinada aos subtestes Aceitabilidade e Linguagem Figurativa. Foram utilizados procedimentos de administração do THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018), sendo que foi distribuído a cada um dos participantes o teste em papel, onde constavam as questões do teste e espaços em branco para as respostas.

Procedimentos Estatísticos

No presente estudo exploratório com o THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018), foi feita uma análise das estatísticas descritivas das respostas linguísticas e metalinguísticas para os 3 subtestes do THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018), tendo em conta o sexo dos sujeitos.

A fiabilidade do instrumento foi ensaiada através do *alpha de Cronbach*. O valor de 0.70 foi considerado o valor aceitável para fins de interpretação desta investigação preliminar (Nunnally, 1978).

As análises mencionadas foram realizadas com recurso ao programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* – versão 22.0).

Resultados

Análise Descritiva

No THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018), o tempo não é uma variável de avaliação, no entanto, para mero registo, na primeira sessão os sujeitos demoraram em média 60 minutos para a realização do teste e na segunda 90 minutos.

Relativamente ao somatório total das questões L do teste THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018), verifica-se uma média geral de $M=10.03$ e um desvio-padrão de $DP=2.10$. O mínimo de

acertos corresponde a 6 e o máximo a 14, num máximo potencial de 21 (Tabela 1). Quanto ao somatório das questões ML, verifica-se uma média geral de $M=10.31$ e um desvio-padrão de $DP=4$. O mínimo de acertos nesta componente corresponde a 3 e o máximo a 21, num máximo potencial de 58 (cf. Tabela 1). Nos resultados do THAM-3, na sua totalidade, verificamos uma média geral de $M=20.34$ e um desvio-padrão de $DP=4.84$. O resultado mínimo corresponde a 13 e o resultado máximo a 33, num máximo potencial de 79 (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Análise descritiva do THAM-3: dados potenciais, médias, desvio-padrão, máximo e mínimo

	Intervalo Potencial	Média	Desvio-Padrão	Máximo	Mínimo
Questões L	[0-21]	10.03	2.10	14	6
Questões ML	[0-58]	10.31	4	21	3
Total	[0-79]	20.34	4.84	33	13

Analisando cada subteste, temos, no subteste Compreensão, relativamente às questões L, pelo sexo masculino, verifica-se uma média de $M=2.95$ e um desvio-padrão de $DP=1.05$, sendo que o valor máximo de acertos corresponde a 4 e valor o mínimo a 1, num máximo potencial de 4. Os resultados L dos sujeitos do sexo feminino apresentam uma média de $M=2.67$ e um desvio-padrão de $DP=0.70$, sendo que o valor máximo de acertos corresponde a 4 e o valor mínimo a 2. Nas questões ML, ainda no subteste Compreensão, pelo sexo masculino, verifica-se uma média de $M=4.90$ e um desvio-padrão de $DP=1.74$, sendo que o valor máximo de acertos corresponde a 10 e o valor mínimo a 3, num máximo potencial de 16. No sexo feminino observa-se uma média de $M=5.11$ e um desvio-padrão de $DP=2.15$, sendo que o valor máximo de acertos obtido corresponde a 8 e o valor mínimo a 1 (cf. Tabela 2).

Tabela 2

Análise descritiva das questões Linguísticas e Metalinguísticas dos 3 subtestes do THAM-3, tendo em conta o sexo da amostra

Teste	Intervalo Potencial	Sexo	Média	DP	Máx.	Min.
Compreensão	L [0-4]	M = 20	2.95	1.05	4	1
		F = 9	2.67	0.70	4	2
	ML [0-16]	M = 20	4.90	1.74	10	3
		F = 9	5.11	2.15	8	1
Aceitabilidade	L [0-15]	M = 20	5.35	2.11	8	1
		F = 9	5.33	1	7	4
	ML [0-30]	M = 20	1.20	1.82	7	0
		F = 9	1.78	2.27	6	0
L. Figurativa	L [0-2]	M = 20	1.76	0.31	2	1
		F = 9	1.67	0.50	2	1
	ML [0-12]	M = 20	3.75	1.07	6	1
		F = 9	4.44	2.13	8	2

No subteste Aceitabilidade, não se verificam, novamente, valores muito diferentes entre os sexos. Nas questões L, pelo sexo masculino, verifica-se uma média de M=5.35, um desvio-padrão de DP=2.11, em que o máximo de acertos corresponde a 8 e o mínimo a 1, num máximo potencial de 15. No sexo feminino, as questões L apresentam uma média de M=5.33, um desvio-padrão de DP=1, sendo o máximo de acertos de 7 e o mínimo de 4. Nas questões ML, ainda no subteste Aceitabilidade, o sexo masculino obteve uma média de M=1.20, com um desvio-padrão de DP=1.82, sendo que o valor máximo de acertos é 7 e o mínimo 0, num máximo potencial de 30. No sexo

feminino, verificamos uma média de $M=1.78$, com um desvio-padrão de $DP=2.27$, sendo o máximo de acertos de 6 e o mínimo 0 (cf. Tabela 2).

No subteste Linguagem Figurativa, nas questões L, o sexo masculino obteve uma média de $M=1.76$, com um desvio-padrão de $DP=0.31$ e os acertos máximos e mínimos de 2 e 1 respetivamente, num máximo potencial de 2. No sexo feminino, verifica-se uma média de $M=1.67$, um desvio-padrão de $DP=0.50$, sendo o valor máximo de acertos de 2 e o mínimo de 1. Relativamente às questões ML, no sexo masculino verifica-se uma média de $M=3.75$, com um desvio-padrão de $DP=1.07$, com uma pontuação máxima de 6 e a mínima de 1, num máximo potencial de 12. No sexo feminino, ainda nesta componente, verifica-se uma média de $M=4.44$, com um desvio padrão de $DP=2.13$, com valores máximos e mínimos obtidos de 8 e 2, respetivamente, num máximo potencial de 12 (cf. Tabela 2).

Análise Inferencial

Ainda, com intuito exploratório, procedeu-se à análise do *alpha de Cronbach* do THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018). No THAM-3 um *alpha* de $\alpha = 0.587$ (cf. Tabela 3). Os valores de *alpha* registados nos subtestes do THAM-3 são positivos, em ambas as dimensões (Linguística e Metalinguística), num intervalo de 0.001 a 3.757. Relativamente às questões L (Linguística) e ML (Metalinguística), os alphas correspondem a $\alpha =0.287$ e a $\alpha =0.599$, respetivamente (cf. Tabela 3).

Tabela 3
Alpha de Cronbach do THAM-3

Teste		α de Cronbach
Compreensão	TL	0.372
	TML	0.066
Aceitabilidade	TL	0.298
	TML	0.685
L. Figurativa	TL	3.757
	TML	0.001
TCompreensão		0.251
TAceitabilidade		0.576
TL. Figurativa		0.175
Total L		0.287
Total ML		0.599
Total THAM-3		0.587

DISCUSSÃO

Relativamente ao THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018), analisando os somatórios da componente linguística e metalinguística dos três subtestes (Compreensão, Aceitabilidade e Linguagem Figurativa), verificamos que os sujeitos, em média, obtiveram melhor pontuação nas questões linguísticas do que nas questões metalinguísticas, o que pode ser justificado pela dimensão argumentativa implícita nas segundas.

Em média, no subteste Compreensão, os sujeitos obtiveram melhores resultados nas questões L (Linguística) comparando com os resultados das questões ML (Metalinguística) neste subteste, sendo que na dimensão L (Linguística) houveram pontuações que correspondem ao potencial máximo.

O subteste Aceitabilidade foi onde os sujeitos tiveram uma pior prestação, tanto a nível linguístico como metalinguístico. Nas questões L (Linguística) as médias foram baixas, como podemos verificar, num potencial máximo de 15, a média correspondeu a $M=5.34$. Novamente, a dimensão metalinguística reflete uma maior dificuldade na resolução, especialmente neste subteste, visto que num potencial máximo de 30, a média do sexo masculino foi de $M=1.20$ e a do sexo feminino foi de $M=1.78$. Posto isto, os resultados refletem a possível incapacidade dos sujeitos em identificar erros de natureza morfosintática e justificar com designações gramaticais, limitando-se a respostas tautológicas ou a justificações tipicamente estéticas.

No subtteste Linguagem Figurativa, os resultados médios nas questões L (Linguística) foram positivos, visto que o potencial máximo corresponde a 2 e a média obtida foi de $M=1.72$.

Ainda que a prestação dos sujeitos tenha sido melhor comparativamente ao subtteste Aceitabilidade, os resultados do subtteste Linguagem figurativa continuam a refletir dificuldade nas questões L (Linguística). A dimensão metalinguística continua a ser a que representa resultados mais baixos e, neste subtteste, uma das explicações pode passar pela dificuldade dos sujeitos em analisar aspetos figurativos e estabelecer relações semânticas.

Em suma, estes resultados mostram a dificuldade dos sujeitos perante a análise dos elementos linguísticos disponibilizados e, conseqüentemente, darem uma justificação correta.

Comparativamente aos resultados obtidos em outras investigações, nomeadamente, a investigação de Lasagabaster, Merino e Pinto (2015), os resultados deste estudo apresentam, no geral, valores mais baixos nos subttestes Compreensão e Aceitabilidade, em ambas as dimensões. Contrariamente, no subtteste Linguagem Figurativa, este estudo apresenta resultados ligeiramente mais altos tanto na dimensão linguística como na dimensão metalinguística (cf. Tabela 4).

Tabela 4

Quadro comparativo do THAM-3 (Lasagabaster, Merino & Pinto, 2015) e do THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018)

Testes	THAM-3 (Lasagabaster, Merino & Pinto, 2015)					THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018)				
	Mín.	Máx.	Intervalo Potencial	Méd.	DP	Mín.	Máx.	Intervalo Potencial	Méd.	DP
Comp. L	1	4	0 – 4	2.72	0.80	1	4	0 - 4	2.86	0.95
Comp. ML	1	12	0 – 16	5.52	2.41	1	10	0 – 16	4.97	1.84
Aceit.L	2	13	0 – 13	6.42	2.21	1	8	0 – 15	5.34	1.82
Aceit. ML	0	16	0 – 26	4.59	3.49	0	7	0 – 30	1.38	1.95
Ling. Fig. L	0	2	0 – 2	1.53	0.65	1	2	0 - 2	1.83	0.38
Ling. Fig. ML	0	9	0 – 12	3.72	1.89	1	8	0 – 12	3.97	1.48
Total L	5	18	0 – 19	10.67	2.56	6	14	0 – 21	10.03	2.10
Total ML	2	33	0 - 54	13.83	5.47	3	21	0 - 58	10.31	4

Apesar das médias dos três subtestes do THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018) não serem discrepantes entre género, podemos retirar, deste estudo, dados curiosos: o sexo masculino tem uma média mais alta nos resultados das questões L (Linguística) dos 3 subtestes em relação ao sexo feminino, e, contrariamente, o sexo feminino tem médias superiores nos resultados das questões ML (Metalinguística) dos 3 subtestes em comparação com o sexo masculino.

Em suma, seriam exetáveis melhores resultados. Tendo em conta que a amostra são alunos que se encontram no ensino superior, perante momentos contínuos de aprendizagem e sendo desafiados a melhorar a sua linguagem (escrita e oral), esperar-se-iam resultados que refletissem maiores habilidades metalinguísticas. Por outro lado, não se devem descartar outros fatores que não foram levados em conta como: a hora da aplicação dos testes, que coincidiu com o final das aulas, onde o cansaço

poderá ter sido um distrator e a aplicação dos testes ter sido em apenas 3 sessões, poderá ter influenciado o desempenho dos alunos, por ser mais exaustivo.

Conclusão

A consciência metalinguística define-se como um nível superior de conhecimento sobre a linguagem, que nos remete para a consciencialização da mesma como objeto de reflexão (Duarte, 2014).

Este estudo exploratório pretende ser um contributo para a aferição portuguesa do THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018). Em Portugal, verifica-se uma falta de instrumentos de avaliação que permitam analisar e avaliar o conhecimento explícito dos adolescentes e adultos, no que diz respeito à linguagem em variados contextos (Figueira & Pinto, 2018). O interesse nesta área não trará mais do que benefícios, dada a importância que as habilidades metalinguísticas têm na nossa vida pessoal, social e profissional.

A utilização de recursos como este teste de habilidades metalinguísticas pode permitir não só a análise dessas mesmas capacidades, mas também ser um veículo para educadores, professores, psicólogos e clínicos, para a identificação e intervenção (Figueira & Pinto, 2018).

A principal limitação deste estudo consiste no tamanho reduzido da amostra, que corresponde a 29 sujeitos. Nesse sentido, serão necessários mais estudos, com amostras mais alargadas e diversificadas. Considerando a extensão e complexidade do teste, a administração em grupos pode ser o menos aconselhável, visto que pode justificar a falta de interesse e empenho nos participantes na sua realização e, assim, não refletir as verdadeiras capacidades dos mesmos. Também se sugere que o teste seja dividido em várias sessões para não tornar a realização demasiado cansativa.

Apesar das limitações, os resultados obtidos e o trabalho concretizado não devem ser desvalorizados, uma vez que esta investigação constitui-se como um ensaio da utilização do THAM-3 (Figueira & Pinto, 2018) e um passo para a valorização do treino das habilidades metalinguísticas.

Referências bibliográficas

- 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.
- Bougnoux, D. (1993). Essais de linguistique générale (1960) Roman Jakobson (1896-1982). *Sciences De L'Information Et De La Communication* (pp. 138-146). Paris: Larousse.
- Cardoso, S. J. S. (2011). *Consciência de Palavra em Crianças de Idade Pré-escolar e Escolar*. Universidade Nova de Lisboa (Dissertação de Mestrado).
- Cronbach, L. J., & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychol Bull*, 52(4), 281-302.
- Dicionário da língua portuguesa (2009). *Linguagem* (p.949). Porto: Porto Editora.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Glasgow: Collins.
- Duarte, S. S. (2014). *Diversidade linguística e consciência metalinguística*. Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
- Figueira, A. P. C. & Pinto, A. (2018). *Consciência Metalinguística Teoria, desenvolvimento e instrumentos de avaliação*. Oeiras: Psiclínica.
- Hakes, D. T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin: Springer.
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Municchi, D. (2017). *Uno studio sperimentale con analisi e valutazione di abilità metalinguistiche: tam-3*. Universidade de Roma (Tese de Psicologia da Educação).
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York, McGraw-Hill Inc.
- Pinker, S. (1991). Rules of language. *Science*, 253, 530-535.
- Pintomatel (2017). *Theoretical framework | Matel*. [online] Retirado de: https://www.pintomatel.com/?page_id=7 [Acesso em 9 Fev. 2018].
- Pratt, C., & Grieve, R. (1984a). The development of metalinguistic awareness: An introduction. In W. E. Tunmer, C. Pratt, & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children* (pp. 2-12). Berlin: Springer-Verlag.
- Slobin, D. L. (1978). A case study of early language awareness. In A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Éds.), *The child's conception of language* (p. 45). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Spinillo, A., Mota, M. & Correa, J. (2010). Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educa em Revista*, 38, 157-166.
- Tunmer, W. E., Pratt, C. & Herriman, M. L. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications*. Berlin: Springer.

THE METALINGUISTIC CONSCIOUSNESS ANALYZED WITH THAM-3: STUDY WITH PORTUGUESE ADULTS

Abstract

Metalinguistic awareness can be characterized as ability to reflect/analyze the structural components of language, its nature and functions. The evidence of positive correlations between metalinguistic awareness and reading and writing skills has made this subject the subject of countless investigations, given its educational implications. Thus, there is a need to find valid assessment and intervention strategies. It is in this sense that THAM-3 will be the target of this article, in order to test and adapt it to assess/intervene in metalinguistic skills, contribute to the adaptation and validation of the Portuguese version of THAM-3, aimed at individuals aged > 16 years. The study was carried out in a sample of 29 Portuguese subjects, university students. The results are promising.

Keywords: metalinguistic awareness, metalinguistic skills, language,

CREATIVIDAD Y FLEXIBILIDAD COGNITIVA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.

Josué Pérez⁸

Emilio Verche⁹

Triana Aguirre¹⁰

África Borges¹¹

Resumen

Diversos estudios concluyen que los niños y adolescentes con altas capacidades intelectuales (AACC) presentan un rendimiento superior en multitud de tareas cognitivas al ser comparados con niños de desarrollo típico, por lo que estudiar flexibilidad cognitiva y creatividad resulta importante para conocer mejor a este alumnado y sus características. Para ello se seleccionó una muestra de niños y niñas y adolescentes de altas capacidades y de una muestra comunitaria, usando como instrumentos el Test de los Cinco Dígitos y el CREA (inteligencia creativa). Se encontraron diferencias en creatividad entre alumnado de altas capacidades y de muestra comunitaria, y mayor capacidad de alternancia entre adolescentes que en el grupo de niños y niñas.

Palabras claves: altas capacidades, flexibilidad cognitiva, creatividad.

⁸ Universidad de La Laguna

⁹ Universidad Europea de Madrid

¹⁰ Universidad de La Laguna

¹¹ Universidad de La Laguna

Introducción.

Dentro de los procesos cognitivos estudiados a lo largo de la historia, la flexibilidad cognitiva se considera como la capacidad para modificar la conducta ante las demandas cambiantes de tareas tanto endógenas como exógenas, enmarcándose dentro de las funciones ejecutivas (Barroso, Martín & León, 2002). En definitiva, la capacidad para adaptarse a las tareas cambiantes o problemas (Deák & Wiseheart, 2015). Por su parte, la creatividad se entiende como la capacidad de pensamiento divergente que influye en la búsqueda de soluciones o alternativas diferentes ante un conflicto. Por tanto, los sujetos con una alta creatividad se distinguen por poseer una capacidad inventiva elevada e ideas nuevas y originales (Bermejo et al., 2010). Desde esta perspectiva el pensamiento divergente implica la capacidad de cambiar estrategias (Ritter, van Baaren, & Dijksterhuis, 2012) y permite al individuo percibir el mundo desde una perspectiva nueva y diferente, que es vital para la adaptación y la creatividad (Davidson, Amso, Anderson & Diamond, 2006). Es decir, el pensamiento creativo requiere de la flexibilidad para adaptarse al medio.

Díez (2014) afirma que la flexibilidad es la puerta a la creatividad y éstas, junto con la inteligencia, conforman un conjunto de habilidades y capacidades que favorecen a la buena adaptación al contexto social además de resultar importantes para la resolución de problemas en la vida cotidiana (Sternberg & Kaufman, 2011). La relación entre flexibilidad cognitiva y creatividad ya fue planteada por Guilford (1967), quien expone que la flexibilidad cognitiva es la capacidad de romper de viejos patrones cognitivos y hacer asociaciones novedosas. Hennessey & Amabile (2010) han trabajado con el concepto de flexibilidad cognitiva como el núcleo cognitivo de la creatividad y como componente necesario, aunque no suficiente, en la vida real. En esta línea existen estudios que han demostrado que la flexibilidad cognitiva se relaciona positivamente con el logro creativo (Carson, Peterson, & Higgins, 2005) o bien la flexibilidad cognitiva incrementa la creatividad (Chen et al., 2014; Lu, Akinola, & Mason 2018).

A la hora de apresar estos constructos, la flexibilidad cognitiva ha sido evaluada tradicionalmente por el paradigma del cambio de tareas o *task switching*. Este paradigma propone que el participante realice la misma tarea con diferentes reglas (Yeniad, et al., 2014) es decir, se evalúa la capacidad del participante para cambiar de manera efectiva de perspectivas hacia una misma tarea. Se consideran los tiempos de reacción, aciertos y errores. Sin embargo, evaluar la creatividad es una tarea compleja y la mayor dificultad radica en definir claramente

el constructo para poder llegar con posterioridad a desarrollar instrumentos adecuados (López y Navarro, 2008). Zacatelco Chávez, González, & Acle (2013) consideran que, a pesar de las dificultades para encontrar una definición única para este constructo, la mayoría de los autores coinciden con que la creatividad está configurada por el logro o el resultado de un producto original y útil.

La inteligencia y la creatividad son elementos que han sido utilizados de forma tradicional para la definición de las personas con alta capacidad. Renzulli (1978) explica que la creatividad, la inteligencia y la motivación son tres características interrelacionadas que definen a un individuo superdotado. Stenberg (1986), en su modelo de la inteligencia jerárquica, propone una interrelación de los tres tipos de componentes para explicar la superdotación: la inteligencia, la creatividad y la combinación de la sabiduría o combinación de los procesos de razonamiento, conocimientos y experiencias,

Se han encontrado relaciones entre creatividad y flexibilidad cognitiva (Sastre Riba & Doménech, 2003). El funcionamiento de las personas con altas capacidades está caracterizado por una alta capacidad cognitiva global, que abarca funciones como el uso de estrategias resolutivas más complejas y adecuadas a la tarea y a la situación, así como mayor flexibilidad para encontrar procedimientos de resolución y mayor eficacia para generar nuevas estrategias para cada problema (Sastre-Riba, 2008).

Por otra parte, tanto la creatividad como la flexibilidad cognitiva se ven incrementadas con la edad (Anderson, 2002; Beniwal & Singh, 2019; Garon, Bryson, & Smith, 2008), observándose también mejoras significativas desde la infancia hasta la adolescencia (Huizinga, Dolan, & Van der Molen, 2006; Kleibeuker, De Dreu, & Crone, 2016).

Resulta clave el estudio de estos procesos dentro del campo de las Altas Capacidades Intelectuales (Freidman et al., 2006; Arffa, 2007) para apresar y comprender las diferencias existentes entre la población general y las personas superdotadas a la hora de resolver diferentes tipos de tareas cognitivas

Método

Objetivo de la investigación

El objetivo de la presente investigación estudiar Flexibilidad Cognitiva y Creatividad en niños y adolescentes con altas capacidades comparando su ejecución con un grupo perteneciente a muestras comunitarias. Se hipotetiza un rendimiento superior del alumnado de altas capacidades en las variables estudiadas. Además, se espera un efecto diferencial del desarrollo, con una mejor ejecución debido a la edad de los participantes.

Participantes

Tomaron parte en la investigación un total de 61 personas, entre niños y adolescentes, tanto con diagnóstico de altas capacidades como de muestras comunitarias. En la tabla 1 y 2 se presentan los descriptivos de la muestra.

Tabla 1. Descriptivos de los participantes adolescentes por edad y sexo

	N	Chicos	Chicas	Media de edad
Niños y niñas				
AACC	19	13	6	8,63
Muestras comunitarias	15	8	7	9,86
Adolescentes				
AACC	14	10	4	14,86
Muestras comunitarias	13	5	8	15,15

Instrumentos

Para evaluar la creatividad se utilizó el test CREA, Inteligencia Creativa (Corbalán et al., 2004). Constituye una medida de la inteligencia creativa a través de la evaluación cognitiva de la creatividad individual. Esta medida es calculada a través de un indicador de generación de cuestiones, al participante se le presenta una imagen y cuanta con cuatro minutos para escribir la mayor cantidad de preguntas posibles sobre ésta. Es una prueba aplicable a niños, adolescentes y adultos a partir de 6 años de edad, ya que cuenta con tres ejemplares (A, B y C) para las diferentes edades. La fiabilidad señalada en el manual es de 0,875, siendo la validez, contrastada con la batería de creatividad de Guilford entre 0,642 y 0,811.

Para la evaluación de la flexibilidad cognitiva se utilizó el Test de los Cinco Dígitos, FDT (Sedó, 2007). Mide la velocidad de procesamiento, la fluidez verbal y atención sostenida y

flexibilidad cognitiva. Para esta última variable, constituye una medida de la eficiencia en la alternancia entre procesos mentales (flexibilidad) a partir de dos medidas, una de flexibilidad y otra de alternancia. Un menor tiempo de ejecución se corresponde con un mayor desempeño en la tarea. Es un test aplicable a niños, adolescentes y adultos a partir de 7 años y se basa en el paradigma del cambio de tarea donde la misma tarea es presentada bajo diferentes reglas. La fiabilidad en alternancia, calculada con el procedimiento de las dos mitades, es de 0,90.

Procedimiento

En primer lugar, se contactó y pidió autorización a los progenitores de los niños y adolescentes con altas capacidades (AACC), todos ellos participantes en el programa PIPAC, Programa Integral para Altas Capacidades (Rodríguez-Naveiras et als., 2015). Para el grupo control se contactó y pidió autorización a los padres de alumnos de un centro educativo de Tenerife.

El test CREA se aplicó de forma grupal, dado que las características de la prueba así lo permiten, mientras que el test de los 5 dígitos se aplicó de forma individual. En ambos casos, las pruebas fueron aplicadas en un lugar tranquilo y sin interrupciones. Los participantes del grupo de AACC contaban con un diagnóstico previo de su capacidad intelectual y para medir la capacidad intelectual del grupo control se aplicó el test de Matrices Progresiva (Raven, 1996).

Análisis de datos

Para confirmar la generalizabilidad de la muestra, se utilizó el procedimiento de optimización de la Teoría de la Generalizabilidad (Cronbach, Gleser, Nanda, and Rajaratnam, 1972) con el software SAGT (Hernández-Mendo et al., 2016).

Para comprobar las relaciones existentes entre alta capacidad con flexibilidad cognitiva, creatividad, edad y sexo, se realizó una regresión logística, t de Student para determinar las diferencias de grupo en creatividad, regresión logística binaria tomando como variable dependiente los grupos de edad, solución de Welch para determinar las diferencias en alternancia entre niños-as y adolescentes y la correlación de Pearson para establecer los coeficientes entre creatividad, alternancia y flexibilidad, todo ello calculado mediante el software jamovi (2020).

Resultados

Para determinar si la muestra es generalizable, se realizó un análisis de Teoría de Generalizabilidad, tanto para el grupo de niños y niñas como el de adolescentes. Los resultados se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Optimización del tamaño de la muestra

Niños y niñas		
Tamaño muestral	Coficiente G relativo	Coficiente G absoluto
34 participantes	0,995	0,991
35 participantes	0,995	0,991
40 participantes	0,997	0,9912
Adolescentes		
Tamaño muestral	Coficiente G relativo	Coficiente G absoluto
27 participantes	0,995	0,994
30 participantes	0,996	0,995
35 participantes	0,997	0,996

Como se puede comprobar, los coeficientes de generalizabilidad son muy altos, ya que están próximos a 1. Aumentar el número de muestra no mejora de forma sustancial la generalizabilidad de la muestra.

Para poder comprobar la relación existente entre la variable AACC/ Grupos comunitarios, con edad (niños/as – adolescentes), creatividad, alternancia y flexibilidad, se calculó una regresión logística binaria, dando un criterio de información de Akaike (AIC) de 79,2, un valor alto que señala una relación escasa entre las variables estudiadas. con un R^2 de McFadden de 0,106. En la tabla 3 se muestra el resultado de la regresión logística: predictores para la variable grupo (AACC- Muestras comunitarias). Como se puede observar, solo es significativa la variable creatividad.

Tabla 3. Predictores para la variable grupo (AACC – muestras comunitarias).

Predictor	Estimaciones	SE	Z	p
Intercepto	5.1829	2.1141	2.452	0.014
grupo edad:				
2 – 1	-0.6998	0.7275	-0.962	0.336
crea	-0.2173	0.0813	-2.673	0.008
Alternancia	-0.0516	0.0419	-1.232	0.218
Flexibilidad	0.0227	0.0487	0.467	0.641

La exactitud de la clasificación fue del 0,689%. En la tabla 4 se muestra la clasificación en función del grupo de participantes, estando en la diagonal de la matriz los individuos bien clasificados en función del modelo.

Tabla 4. Tabla de clasificación en función del grupo de participantes.

Observados	Predichos		% Correcto
	1	2	
1	24	9	72.7
2	10	18	64.3

Puesto que la única variable que resulta significativa es la creatividad, se ha procedido a hacer una comparación de medias con el contraste t de Student. Las muestras resultaron homocedásticas ($F_{(1,2)} = 2,99$; $p = 0,089$), resultando significativa la diferencia de medias en creatividad entre alumnado de AACC frente a muestras comunitarias, con un tamaño del efecto

grande ($t_{59}=2,92$; $p=0,005$; d de Cohen = 0,749). Los valores descriptivos se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. Valores descriptivos en creatividad en los grupos de AACC y muestras comunitarias.

Grupo	N	Media	Desviación típica
AACC	33	14,9	0,996
Muestras comunitarias	28	11,2	0,774

Dado el efecto evolutivo que tienen tanto creatividad como flexibilidad, se realizó una regresión logística, tomando como variable dependiente la edad (niños/as – adolescentes y, como predictoras, grupo (AACC – Muestras comunitarias), sexo, creatividad, alternancia y flexibilidad dando un criterio de información de Akaike (AIC) de 63,3, un valor alto que señala una relación escasa entre las variables estudiadas. con un R^2 de McFadden de 0,338. En la tabla 7 se muestra el resultado de la regresión logística.

Tabla 6. Coeficientes del modelo para la variable grupo de edad (niños/as – adolescentes).

Predictora	Estimador	SE	Z	p
Intercepto	10.7625	3.2983	3.2630	0.001
crea	-0.1741	0.0956	-1.8212	0.069
Alternancia	-0.1639	0.0629	-2.6071	0.009
Flexibilidad	0.0220	0.0607	0.3624	0.717
Grupo:				
2 – 1	-0.9914	0.8989	-1.1029	0.270
sexo:				
V – M	-0.0647	0.7373	-0.0877	0.930

El modelo tiene una exactitud de 0,820, presentándose en la tabla 7 los casos bien clasificados, cuya exactitud se determina en la diagonal de la matriz.

Tabla 7. Tabla de clasificación en función del grupo de edad

Observados	Predichos		% Correctos
	1	2	
1	28	6	82.4
2	5	22	81.5

Se realizó un contraste de medias en función del grupo de edad (niños/as – adolescentes). Dado que las muestras resultaron ser heterocedásticas ($F_{(1,59)}=16,1$; $p < 0.001$) se realizó el contraste con la solución de Welch ($t_{47,2}= 5,81$; $p < 0,001$; d de Cohen 1,38), resultando diferencias significativas en alternancia que favorecen al grupo de adolescentes (las puntuaciones corresponden al tiempo de respuesta dado al ejecutar la prueba). Las medias y desviaciones en alternancia, en función de la edad, se presentan en la tabla 8.

Tabla 8. Valores descriptivos en alternancia en los grupos niños-as y adolescentes.

Grupo	N	Media	Desviación típica
Niños - as	34	66,8	18,8
Adolescentes	27	45,9	8,20

Finalmente, para determinar la relación que existe entre creatividad, alternancia y flexibilidad, se calcularon los coeficientes de Pearson, que se presentan en la tabla 9.

Tabla 9. Matriz de correlaciones entre creatividad, alternancia y flexibilidad.

		Crea	Alternancia	Flexibilidad
Alternancia	r de Pearson	-0,055	—	
	p	0,673	—	
Flexibilidad	r de Pearson	-0,024	0,918	—
	p	0.852	< .001	—

Como se puede observar, no existe relación entre creatividad y las variables de flexibilidad cognitiva.

Discusión.

En primer lugar, cabe destacar que, si bien la muestra es pequeña, el cálculo de optimización realizado mediante Teoría de la Generalizabilidad permite considerar que los resultados obtenidos son generalizables, dado el alto coeficiente G obtenido. Las muestras de altas capacidades no son fáciles de obtener, pues incluso ni siquiera los datos oficiales de identificados alcanzan los porcentajes que se esperaría en función de lo que señalan los especialistas, en torno a un 10% del alumnado (Hernández Torrano y Gutiérrez Sánchez, 2014). Así, los últimos resultados del Ministerio de Educación español, señalaba un porcentaje de identificación del 0,41% (<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Apoyo/Curso17-18/AltasCapacidades&file=pcaxis&l=s0>)

Los resultados ponen de manifiesto que, en la muestra presente, la única variable relevante para diferenciar entre alumnado de altas capacidades y muestras comunitarias es la creatividad, lo cual concuerda con la importancia que tiene la creatividad en la identificación y diagnóstico de las altas capacidades. Aunque sigue siendo un tema de debate la relación entre alta capacidad y creatividad, con ejemplos en la literatura que señalan independencia entre ambas variables (López-Martínez y Navarro-Lozano, 2010), que tiene que haber un determinado

valor de Cociente Intelectual para que se dé creatividad (Dai, 2010), o que la creatividad es imprescindible para llegar a la excelencia (Renzulli, 1977).

No obstante, y frente a lo que cabría esperar, no se muestran diferencias debidas a la flexibilidad cognitiva, en ninguna de las dos variables empleadas para medirla. Resulta, por tanto, importante, hacer investigaciones que permitan dilucidar el papel de estas variables. Resulta clave el estudio de las diferencias en este tipo de alumnado ya que las habilidades de gestión cognitiva, como es la flexibilidad, tienen una íntima relación con el funcionamiento intelectual (Sastre-Riba, 2011). La flexibilidad, la creatividad, y la inteligencia, conforman un conjunto de habilidades y capacidades que favorecen la buena adaptación al contexto social (Díez, 2014) además de resultar importantes para la resolución de problemas en la vida cotidiana (Sternberg y Kaufman, 2011). Es por tanto necesario más estudio sobre estas habilidades de gestión y adaptación para conocer de forma clara las principales diferencias en el desempeño y adaptación de los niños y adolescentes con AACC.

Por último, no se dan relaciones entre creatividad, por una parte, y las variables de flexibilidad cognitiva. Los procesos implicados para medir ambos constructos son diferentes. Mientras que la tarea de flexibilidad y alternancia es puramente cognitiva y con una ejecución más sencilla, en la tarea de creatividad son muchos más procesos los que están implicados, con mayor dificultad y siendo más complejo dividir la tarea en los distintos componentes para su ejecución de manera creativa. Tanto flexibilidad cognitiva como creatividad son procesos complejos, por lo que las medidas de cada constructo no los apresan en toda su amplitud. Por lo tanto, es imprescindible determinar los componentes tanto de creatividad como de flexibilidad cognitiva e ir delimitando sus posibles relaciones.

Consideraciones finales

A la luz de los resultados obtenidos, se puede afirmar que la variable creatividad diferencia entre el alumnado de altas capacidades y los de la muestra comunitaria. Sin embargo, esto no ocurre con las dos variables de flexibilidad cognitiva, pues no aparecen ni diferencias significativas ni tamaños del efecto relevantes. La hipótesis del carácter evolutivo de las variables estudiadas se comprueba, pero sólo en alternancia. Finalmente, los resultados de la presente investigación no confirman una relación significativa entre creatividad y flexibilidad cognitiva.

Referencias

- Anderson, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Arffa, S. (2007). The relationship of intelligence to executive function and non-executive function measures in a sample of average, above average, and gifted youth. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 22, 969–978. doi:10.1016/j.acn.2007.08.001.
- Barroso, J.M. & Martín y León, J. (2002). Funciones ejecutivas: control, planificación y organización del conocimiento. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 55(1), 27-44.
- Beniwal, P. & Singh, C. K. (2019) Gender, age and locale differences of creativity among adolescents *Indian Journal of Positive Psychology*, 1 (2), 88-91. http://www.iahrw.com/index.php/home/journal_detail/19#list
- Bermejo, R., Hernández, D., Ferrando, M., Soto, G., Sáinz, M., & Prieto, M. (2010). Creatividad, inteligencia sintética y alta habilidad. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 97-109.
- Carson, S., Peterson, J. & Higgins, D. (2015). Reliability, validity and Factor Structure of the Creative Achievement Questionnaire. *Creativity Research Journal*, 17(1), 37–50.
- Chen, Q., Yang, W., Li, W., Wei, D., Li, H., Lei, ... & Qiu, J. (2014). Association of creative achievement with cognitive flexibility by a combined voxel-based morphometry and resting-state functional connectivity study. *NeuroImage*, 102, 474-83. 10.1016/j.neuroimage.2014.08.008
- Corbalán, F. J., Martínez, F. Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M. & Limiñana, R. M. (2003). *CREA. Inteligencia creativa. Una medida de la creatividad*. Madrid: TEA.
- Cronbach, L.J., Gleser, G.C., Nanda, H & Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of behavioral measurements: theory of generalizability for scores and profiles*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Davidson, M., Amso, D., Anderson, L., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037–2078. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006>
- Díez, R. (2014). *Propuesta de intervención educativa para atención a la diversidad: Alumno superdotado*. Trabajo de Fin de grado en Educación Primaria. Universidad de Valladolid, España.
- Deal, G. O. & Wiseheart, M. (2015). Cognitive flexibility in young children: General or task-specific capacity? *Journal of Experimental Child Psychology*, 138, 31-53. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.04.003>
- Friedman, N. P., Miyake, A., Corley, R. P., Young, S. E., Defries, J. C., & Hewitt, J. K. (2006). Not all executive functions are related to intelligence. *Psychological Science*, 17, 172–179. doi:10.1111/j.1467-9280.2006.01681.x

- Garon, N., Bryson, S.E. & Smith, I.M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Hennessy, S., y Amabile, T. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416>
- Hernández-Mendo, A., Blanco-Villaseñor, A., Pastrana, J. L., Morales-Sánchez, V., & Ramos-Pérez, F. J. (2016). SAGT: Aplicación informática para análisis de Generalizabilidad. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 77-89.
- Hernández-Torrano, D. & Gutiérrez-Sanchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272.
- Huizinga, M., Dolan, C. V. & Van der Molen, M.V. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44, 2017-2036.
- Kleibecker, S. W., De Dreu, C. K. W., & Crone, E. A. (2016). Creativity development in adolescence: Insight from behavior, brain, and training studies. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 73-84.
- López, O. & Navarro, J. (2008). Estudio comparativo entre medidas de creatividad: TTCT vs CREA. *Anales de Psicología*, 24(1), 138-142.
- López-Martínez, O. y Navarro-Lozano, J. (2010). Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 283-296.
- Lu, J. G., Akinola, M. & Mason, M. F. (2018). "Switching On" creativity: Task switching can increase creativity by reducing cognitive fixation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 139, 63-75. <http://dx.doi.org/10.1016/j.obhdp.2017.01.005> 0749-5978
- Raven, J.C., Court, J. & Raven, J. (1993). *Test de matrices progresivas. Escalas coloreada, general y avanzada*. Buenos Aires: Paidós
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Wethersfield, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184, 261.
- Ritter, S. M., van Baaren, R. B., & Dijksterhuis, A. (2012). Creativity: The role of unconscious processes in idea generation and idea selection. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 21-27. doi:10.1016/j.tsc.2011.12.002
- Rodríguez- Naveiras, E., Díaz, M., Borges, A., Rodríguez, M. y Valadez, D. (2015). *Programa Integral para Altas Capacidades: "Descubriéndonos". Una guía práctica de aplicación*. México: Manual Moderno.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial (Síntesis). *Revista de Neurología*, 46(Sulp 1), S11-S16.
- Sastre-Riba, S. & Domènech M. (2003). Metacognición y resolución diferencial de un problema de insight: un estudio comparativo entre adolescentes con alta capacidad intelectual y aptitudes medias. *Faisca: Revista de Altas Capacidades* 10, 5-25.

- Sedó, M. (2007). *Test de los Cinco Dígitos*. Madrid: T.E.A. Ediciones.
- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. En, R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Ed.). *Conceptions of Giftedness* (pp. 223-243). Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. & Kaufman, S. (2011) *The Cambridge Handbook of intelligence*. Cambridge University Press.
- The jamovi project (2020). jamovi (Version 1.2) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Yeniad N, Malda M, Mesman J, van IJzendoorn MH, Emmen RG, & Prevoo ML. Cognitive flexibility children across the transition to school: A longitudinal study. *Cognitive Development, 31*, 35–47.
- Zacatelco, F., Chávez , B., González, A. & Aclé G.(2013).Validez de una prueba de creatividad: estudio en una muestra de estudiantes mexicanos de educación primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15(1)*, 141-155.

CREATIVITY AND COGNITIVE FLEXIBILITY IN CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH HIGH INTELLECTUAL CAPABILITIES.

Abstract

Several studies have concluded that children and adolescents with high intellectual capacities (HICC) perform better in a multitude of cognitive tasks when compared to typically developing children. Therefore, studying task switching and creativity is important to better understand this student body and its characteristics. For this purpose, a sample of children and adolescents with high abilities and a community sample was selected, using the Five-Digit Test and CREA (creative intelligence) as instruments. Differences were found in creativity among students with high abilities and from the community sample, and a greater capacity for alternation among adolescents than in the group of boys and girls.

Keywords: High ability, task switching, creativity

IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DE TERAPIA OCUPACIONAL COM ESTUDANTES EM VULNERABILIDADE SOCIAL

Amanda Gomes Tavares¹²

Camila Boarini dos Santos¹³

Danielle dos Santos Cutrim Garros¹⁴

Aila Narene Dahwache Criado Rocha¹⁵

RESUMO

O objetivo deste estudo foi descrever um programa de intervenção de Terapia Ocupacional para um grupo de estudantes em vulnerabilidade social, e avaliar a percepção dos participantes em relação ao seu sentimento de bem-estar antes e depois de cada intervenção. Participaram 10 estudantes que estão em situação de vulnerabilidade social. Aplicou-se o questionário de Qualidade de Vida KIDSCREEN-52. Em relação ao bem-estar nos primeiros encontros, os participantes se perceberam com maior satisfação no início da terapia, do que no final dela. É de extrema importância que o terapeuta ocupacional observe não só o contexto e demandas do indivíduo, mas todos os aspectos que o cercam, visto que esses podem auxiliar no processo da terapia, e na análise da sua eficácia.

Palavras-chave: Vulnerabilidade Social. Infância. Terapia Ocupacional.

¹² Terapeuta Ocupacional. Avenida Morada Nova, 323 b, CEP: 04911040, Parque Europa, São Paulo- SP, Brasil.

¹³ Mestre em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Campus de Marília, São Paulo, Brasil. Avenida Sigismundo Nunes de Oliveira, 730, casa 170, Jardim Nazareth, CEP: 17. Marília – SP, Brasil.

¹⁴ Docente do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (DEFITO), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Campus de Marília, São Paulo, Brasil. Rua José Bonifácio, 1185, apt, Jardim Cristo Rei, CEP, Marília- SP, Brasil.

¹⁵ Docente do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (DEFITO) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, campus de Marília, São Paulo, Brasil. Rua Angelina Dal Lago, 206, Parque das Esmeraldas II, CEP: 17516-730, Marília – SP, Brasil

Introdução

A literatura traz que a vulnerabilidade na infância se vincula a uma condição de fragilidade e de dependência, principalmente quando associado a crianças e adolescentes com menor nível socioeconômico. Estes podem apresentar dificuldades em participar do ambiente físico e social em que se encontram, e conseqüentemente a condição de vulnerabilidade pode afetar sua saúde nos âmbitos psicológicos, sociais e mentais (Fonseca *et al.*, 2013; Sierra & Mesquita, 2006).

Crianças em situação de vulnerabilidade social podem estar expostas a vivências de precariedade existencial e formas difíceis de organização social, que promovem condições de vínculos fragilizados, baixa autoestima, prejuízo emocional, incertezas quanto ao futuro e conseqüente risco de insucesso no acesso e nas participações em seus diferentes contextos de vida (Bomtempo & Conceição, 2014; Fonseca *et al.*, 2013; Oviedo & Czeresnia, 2015).

Observa-se muitos projetos direcionados para a população infantil em situação de vulnerabilidade, na maioria das vezes não governamentais. Estes projetos apresentam pouca articulação entre outros serviços já existentes, como os da saúde e educação, dificultando ações efetivas além da instituição, ou seja, no território do indivíduo. Como conseqüência é possível identificar indivíduos e famílias inertes, dependentes e negligenciadas (Lopes *et al.*, 2008; Pereira, 2013).

O desenvolvimento infantil acontece por meio de descobertas e novas aprendizagens e este ciclo é de suma importância para a formação do indivíduo, socialmente e emocionalmente. Situações de vulnerabilidade sociais podem fazer com que as crianças se tornem mais suscetível ao ambiente em que estão inseridas, e assim, a contextos de privações, criminalidade, pobreza e desigualdade, podem influenciar negativamente no desenvolvimento dessa população (Fonseca *et al.*, 2013).

A literatura afirma que a vulnerabilidade na infância deve ser temática de interesse e comprometimento de profissionais envolvidos na concretização de políticas sociais, desenvolvimento de pesquisas e implementação de ações de intervenção nesse campo, tendo o propósito de diminuir as desigualdades e melhorar as condições de vida das crianças e seus familiares (Lopes *et al.*, 2008). Entre os profissionais destaca-se o terapeuta ocupacional que tem como objetivo possibilitar nos sujeitos maior autonomia, participação e inserção social por

meio de articulações, técnicas e políticas, que sustentam suas ações pelo compromisso ético através da escuta sensível dos sujeitos e coletivos com quem desenvolvem intervenções e por uma perspectiva crítica dos contextos sociais (Galheigo, 2016; Lopes, 2016).

O campo da Terapia Ocupacional Social apresenta o olhar direcionado ao território do sujeito, considerando todas as suas possíveis articulações, interações e história existente. O terapeuta ocupacional visa intervir com sujeitos em vulnerabilidade social, entre eles estudantes, colaborando para as suas construções sociais, culturais e educacionais, como alguém que possui direitos e faz parte de um coletivo (Alves, Oliveira & Chaves, 2016; Malfitano & Bianchi, 2013).

Ainda em relação as suas construções sociais, culturais e educacionais, estudos identificam que crianças em vulnerabilidade social podem edificar uma visão negativa de si mesmos e de suas capacidades, gerando noções irreais de competências. Esta condição pode interferir nas habilidades perceptomotoras e no desempenho escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade, e, portanto, são necessários programas de intervenção preventivos direcionadas para esta população (Pereira, 2013).

Intervenções terapêuticas ocupacionais direcionadas a estudantes em situação de vulnerabilidade social, por meio de oficinas e atividades lúdicas, permite que a criança possa refletir sobre o seu contexto e compartilhar experiências e afetos. Jurdi, Brunello e Honda (2004) realizaram um estudo na rede pública de ensino e identificaram que durante as intervenções o brincar gera situações de interação e de construção de conhecimento da realidade, de sociabilidade, de experimentação da relação com o outro, de aproximação da cultura e de exercício da decisão e da invenção, permitindo à criança, colocar-se em contacto com seus limites e capacidades, com seus sentimentos, num clima favorável de satisfação pela possibilidade de criação das próprias decisões, ação sobre as situações concretas do cotidiano e realização de seus desejos e escolhas.

O brincar durante as intervenções da terapia ocupacional também é uma ferramenta promissora para o desenvolvimento da expressão corporal, socialização e promoção de emoções positivas como o bem-estar. Silva e Pontes (2013), afirmaram que é através das situações envolvendo brincadeiras que a criança desenvolve aspectos importantes como a sua autoestima e tomada de decisões, estabelecendo assim trocas importantes para os seus relacionamentos e desenvolvimento.

A relevância da temática escolhida para o estudo se justifica pelo interesse crescente da Terapia Ocupacional nas intervenções no contexto social e da dificuldade em identificar na literatura programas de intervenção na área da Terapia Ocupacional no Brasil que direcionem o seu foco para crianças em situação de vulnerabilidade. Pretende-se com este estudo colaborar com evidências científicas para o fortalecimento de ações que articulem construções sociais, culturais e educacionais destas crianças, atendendo o que foi proposto por Lopes *et al* (2008) quando identificaram que é fundamental o investimento em pesquisas e intervenções capazes de produzir subsídios e tecnologias sociais a fim de diminuir as desigualdades, a discriminação e a violência a que pode estar sujeita estas crianças no Brasil.

Portanto, este estudo tem como objetivo descrever o processo de implementação de um programa de intervenção de Terapia Ocupacional em um grupo de estudantes em vulnerabilidade social, e avaliar a percepção dos mesmos em relação ao seu sentimento de bem-estar antes e depois de cada intervenção.

Método

Este estudo foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília/SP, respeitando as prerrogativas da resolução 466/12 do CONEP que versa sobre ética em pesquisa com seres humanos, recebendo parecer favorável nº 2.179.623 CAEE: 55969516.5.0000.5406.

Os familiares e os participantes da pesquisa receberam todas as informações pertinentes ao projeto como: objetivos, procedimentos de recolha de dados, tempo de duração, resguardo da privacidade do participante e utilização dos dados para fins científicos, sendo após os esclarecimentos os familiares convidados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, confirmando anuência.

As atividades vinculadas à essa pesquisa foram realizadas em uma associação de uma cidade do interior do estado de São Paulo que atende crianças e adolescentes em vulnerabilidade social e socioeconomicamente carentes, e que necessitam de cuidados no período contrário ao da escola, sendo a matrícula escolar uma condição necessária para o seu ingresso. A elegibilidade da matrícula dos estudantes para a associação ocorre de forma sistematizada e sob responsabilidade dos profissionais do serviço social. A recolha de dados do foi realizada durante os meses de agosto a dezembro de 2016.

Participaram do estudo 10 estudantes com idade de 8 a 10 anos, de ambos os sexos que frequentam a associação no interior do Estado de São Paulo. Os estudantes são acompanhados pela instituição, por meio de um trabalho articulado a escola, após a solicitação de matrícula realizada pelos pais ou responsáveis e avaliação de profissionais do serviço social ou por meio de intervenções judiciais.

Os critérios de inclusão foram que os estudantes deveriam ter de 8 a 10 anos, serem alfabetizadas e estar em situação de vulnerabilidade social segundo avaliação da assistente social da instituição. Foram excluídas da pesquisa, os estudantes não alfabetizados, que não atendiam a faixa etária estabelecida, e que apresentassem deficiências físicas e/ou sensoriais.

Os materiais utilizados para esse projeto foram filmadora, materiais de caráter artístico e educativo (lápiz de cor, giz de cera, folha sulfite, letras de músicas, entre outros), brinquedos e equipamentos de som e multimídia.

A recolha de dados foi realizada por meio de três procedimentos:

Procedimento 1: Avaliação das demandas do grupo

Para a caracterização e avaliação dos participantes do estudo, inicialmente foi aplicado o questionário de qualidade de vida KIDSCREEN-52, validado e adaptado culturalmente para o Brasil que fornece medidas para avaliar o bem-estar e a saúde subjetiva, tanto de crianças e adolescentes saudáveis, como dos que apresentam condições crônicas no seu desenvolvimento, entre 8 e 18 anos (RITTER, 2008; GUEDES; GUEDES, 2011).

O questionário KIDSCREEN-52 consiste de 52 questões direcionadas à percepção de dez dimensões, sendo elas: Saúde e atividade física; Sentimentos; Estado emocional; Auto percepção; Autonomia e tempo livre; Família/Ambiente familiar; Aspecto financeiro; Amigos e apoio social; Ambiente escolar e Provocação/Bullying (GUEDES; GUEDES, 2011). As escalas de respostas das questões são do tipo Likert de cinco alternativas (de um a cinco pontos), que procura identificar a frequência de comportamentos/sentimentos ou, em alguns casos, a intensidade de atitudes específicas, referentes aos acontecimentos ocorridos na semana anterior à aplicação do questionário.

O questionário foi respondido pelos participantes do estudo, em horário disponibilizado pela instituição tendo duração aproximada de resposta de 45 minutos.

Na análise das dimensões do Kidscreen-52 foi utilizada a seguinte metodologia:

As questões 1.1, 3.1 a 3.7 e 10.1 a 10.3 tiveram a sua pontuação invertida (1= 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2 e 5 = 1), pois a escala é inversa.

As questões 1.2 a 1.5, 2.1 a 2.6, 4.1 a 4.5, 5.1 a 5.5, 6.1 a 6.6, 7.1 a 7.3, 8.1 a 8.6 e 9.1 a 9.6, mantiveram a sua pontuação original.

Os escores de cada dimensão foram computados, sendo realizada a média das respostas do grupo de questões de cada dimensão individualmente para os participantes do estudo. Após este procedimento foram novamente utilizadas como base as 10 dimensões do KIDSCREEN-52 para a caracterização do grupo de participantes, para isto foi realizado a média da pontuação das dimensões, entre todos os participantes.

Procedimento 2: Programa de Intervenção

Após a aplicação do questionário de qualidade de vida KIDSCREEN-52, foi proposto um Programa de Intervenção de Terapia Ocupacional, distribuído em 10 intervenções em grupo, envolvendo todos os estudantes que estão participando do estudo. Os encontros foram organizados por meio de um encontro semanal com duração de duas horas e foram coordenados por um terapeuta ocupacional e dois estudantes do último ano de graduação em terapia ocupacional.

Para a escolha do objetivo e para o planejamento das atividades do Programa de Intervenção, foi utilizado como critério trabalhar a temática relacionada a dimensão do KIDSCREEN-52 que apresentasse maior prejuízo pelo grupo de participantes. Ressalta-se, por questões éticas, que as demais dimensões que foram identificadas com prejuízos continuaram a ser trabalhadas pelos profissionais após o fim da pesquisa.

Desta forma, o Programa de Intervenção seria desenvolvido após os resultados do KIDSCREEN-52 e envolveria uma das seguintes temáticas: Saúde e atividade física; Sentimentos; Estado emocional; Auto percepção; Autonomia e tempo livre; Família/Ambiente familiar; Aspecto financeiro; Amigos e apoio social; Ambiente escolar e Provocação/Bullying.

Os encontros semanais, envolvendo o grupo com os 10 participantes, foram planejados por meio de atividades de expressão corporais e brincadeiras, com o objetivo de promover interações sociais positivas e expressão de sentimentos, com perspectiva de favorecer a participação dos estudantes em diferentes ambientes e contextos.

Procedimento 3: Autopercepção do estudante em relação aos seu sentimento de bem-estar

Em todas as intervenções realizadas os estudantes indicavam como estavam se sentindo no início e após as intervenções, por meio de uma escala analógica adaptada, que consistia em auxiliar na aferição dos sentimentos de bem-estar das crianças, e também em relação as mudanças deste sentimento após cada uma das intervenções. Neste estudo, entendeu-se como bem-estar o sentimento em que os estudantes se encontram satisfeita e feliz em relação aos seus aspectos físicos, sociais e emocionais.

Para a avaliação era entregue aos estudantes uma folha com a pergunta “Como você está se sentindo?” Contendo as opções de respostas “feliz”, “pouco feliz” e “triste”, por meio da escrita e de ilustrações, e posteriormente solicitado que ela circulasse a resposta. A Figura 1 identifica a escala analógica utilizada para a avaliação do sentimento do aluno.

Figura 1- Avaliação do sentimento de bem estar do participante



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2016.

Para a análise dos resultados da avaliação do sentimento de bem-estar, foi estabelecido um escore para cada opção de resposta do instrumento utilizado, sendo 1 para a opção “triste”, 2 para a opção “pouco feliz” e 3 para a opção “feliz”. Os escores foram computados, sendo realizada a média das respostas da avaliação inicial e final de cada intervenção.

Resultados e discussão

Em relação a caracterização dos participantes identificou-se que 80% dos estudantes eram do sexo feminino e 20% do sexo masculino, apresentando idade média de 8,9 anos e

frequentavam escola comum, sendo 50% matriculado no 3º ano, 20% no 4º ano e 30% do 5º ano. A tabela 1 identifica cada participante do estudo em relação ao sexo, idade e série escolar.

Tabela 1

Identificação dos participantes

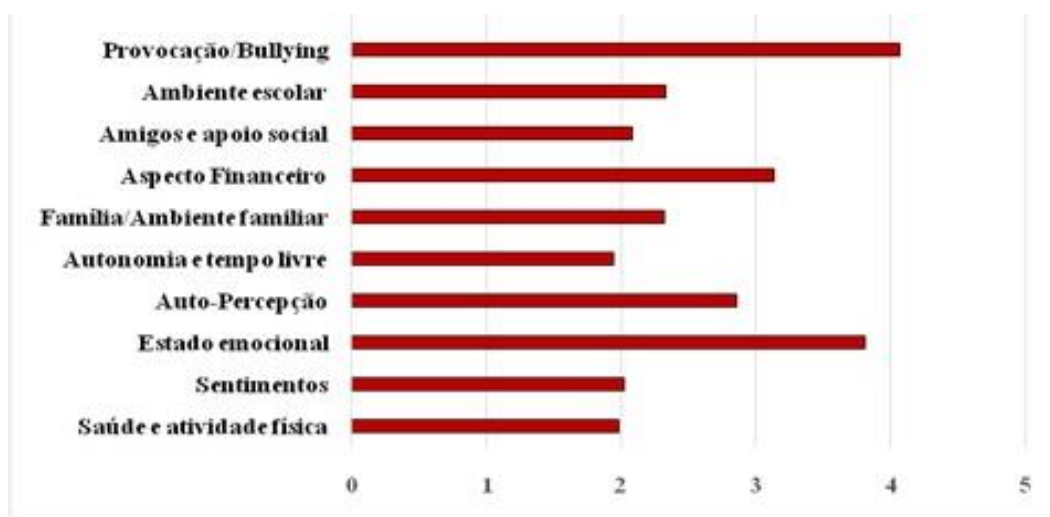
PARTICIPANTE	SEXO	IDADE	SÉRIE
P1	Feminino	8 anos	3º ano
P2	Feminino	8 anos	3º ano
P3	Feminino	8 anos	3º ano
P4	Feminino	8 anos	3º ano
P5	Feminino	8 anos	3º ano
P6	Feminino	9 anos	4º ano
P7	Feminino	9 anos	4º ano
P8	Feminino	10 anos	5º ano
P9	Masculino	10 anos	5º ano
P10	Masculino	10 anos	5º ano

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016).

A qualidade de vida medida pela avaliação Kidscreen-52, está relacionada com as vivências do sujeito, que podem estar ligadas a aspectos psicológicos, relações em sociedade, saúde física e o contexto em que ele está inserido.

Os resultados obtidos pela avaliação Kidscreen-52 podem ser identificados no Figura 2.

Figura 2 – Resultados da Avaliação de Qualidade de Vida Kidscreen-52



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2016.

Identificou-se nos resultados que as três dimensões que demonstraram maior prejuízo na qualidade de vida dos estudantes avaliados foram provocação/bullying, estado emocional, e aspecto financeiro.

Em relação a dimensão estado emocional, a literatura apontou que experiências como o sentimento de medo na infância seja normal, desde que dentro dos seus limites e com o auxílio necessário para a sua superação. Porém, é necessário um olhar atento a esse aspecto, considerando que o território em vulnerabilidade social pode causar além de riscos como o envolvimento no tráfico, por exemplo, sentimentos aflorados de angústia e sofrimento, gerando assim, efeitos negativos na vida desses indivíduos. Estes sentimentos podem estar relacionados ao desamparo familiar e social, além da sobrecarga que muitas vezes essas crianças são expostas, como cuidados e responsabilidades precoces com o lar e parentais (Vieira & Zornig, 2015).

Os autores Viera e Zorning (2015), tiveram entre os objetivos propostos em seu estudo, identificar os aspectos emocionais, ambientais e socioeconômicas de crianças em idade escolar, em vulnerabilidade social. Entre as etapas realizadas na metodologia, foram realizadas avaliações psicológicas, a fim de analisar o comportamento e emocional das crianças da pesquisa. Os resultados apontaram que as crianças do estudo tiveram um desenvolvimento emocional precoce, o que pode estar relacionado com uma forma da criança cuidar de si mesma, e se proteger do ambiente em que está inserida.

Quanto ao domínio financeiro, a precariedade econômica além de produzir sentimentos como impotência e desigualdade, pode colaborar para a chamada miséria afetiva, ocorrendo desordens nas interações afetivas entre pais e filhos, que são de extrema necessidade para o desenvolvimento saudável e esperado na criança. Os aspectos financeiros negativos geram também problemas na aprendizagem, comportamento e falta de estímulos adequados e necessários para essa fase. Tais situações se justificam pela falta de acesso da família a vínculos empregatícios, políticas de proteção e promoção social, acesso à educação e aos direitos humanos, refletindo assim em condições de sobrevivência problemáticas (Silva *et al.*, 2015).

Ao analisar os dados obtidos, podemos identificar que a dimensão provocação/bullying foi a mais prejudicada nas crianças desta pesquisa. Nesse aspecto, a literatura identifica que o bullying pode ser caracterizado por atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, realizadas por uma ou mais pessoas contra um indivíduo específico, gerando dor, angústia e tristeza, se caracterizando por agressões contínuas que tornam as crianças vítimas de um ou mais agressores, o que pode ocasionar déficits no desenvolvimento e rendimento escolar (Lopes, 2005).

É fundamental observar como o bullying traz consequências negativas sobre as crianças, pois em situações extremas, podem levá-los a manifestar o desejo de desistir de frequentar a escola ou outros ambientes onde sofrem essas agressões, devido a situações que a incomodam (Lopes, 2005).

É de responsabilidade dos profissionais e familiares identificar que o bullying não é uma simples violência, já que as ações agressivas que ocorrem não se limitam simplesmente a situações isoladas. O estudo de Williams e Stelko-Pereira (2013) analisou questões referentes à violência, em uma escola socialmente vulnerável. Em sua metodologia foram aplicados questionários referentes à violência escolar tanto nas crianças, quanto nos educadores, e em segunda etapa a realização de um programa de reuniões aplicado com os professores, com o objetivo de auxiliar os mesmos na identificação do bullying no ambiente, bem como possíveis atividades e intervenções nesse contexto. Após este programa, houve uma melhora significativa nos aspectos de violência escolar, o que aponta que os profissionais envolvidos nesse contexto podem ser agentes transformadores nessa realidade.

Diante dos resultados obtidos pela análise da Kidscreen- 52, e de acordo com os critérios para a escolha da temática das intervenções, foi identificado que o maior prejuízo do grupo está relacionado à dimensão provocação/bullying.

A partir da identificação da temática, foram planejadas as 10 intervenções com o grupo de participantes. A tabela 2 ilustra as atividades realizadas e os objetivos de cada terapia do Programa de Intervenção de Terapia Ocupacional.

Tabela 2

Programa de Intervenção

	Atividade	Objetivo
1°	Teia da Amizade e Expressão sobre o bullying através de desenho e escrita	Apresentação dos participantes da oficina e atividade para que cada participante pudesse se expressar sobre o bullying.
2°	Brincadeira: Reorganizando as palavras	Trabalhar aspectos relacionados ao respeito, amizade e bullying.
3°	Brincadeira: Se eu fosse	Trabalhar a percepção das crianças sobre as diferenças entre os indivíduos.
4°	Brincadeira do rótulo	Trabalhar o respeito ao próximo.
5°	Brincadeira corre cotia	Conscientizar sobre respeito as diferenças.
6°	Exibição de filme	Trabalhar aspectos relacionados ao bullying e amizade.
7°	História em quadrinhos	Conscientização de aspectos importantes sobre o filme, como o respeito as diferenças e importância da amizade.
8°	Reportagem	Identificar a percepção dos participantes quanto as intervenções realizadas.
9°	Confecção do presente para o amigo secreto	Estimular o trabalho em equipe, diminuindo a competição e as agressões verbais entre os participantes do grupo.

10°	Amigo secreto e confraternização final	Consciencializar sobre a importância do respeito, amizade e finalização do Programa de Intervenção envolvendo a temática Provocação e Bullying.
-----	--	---

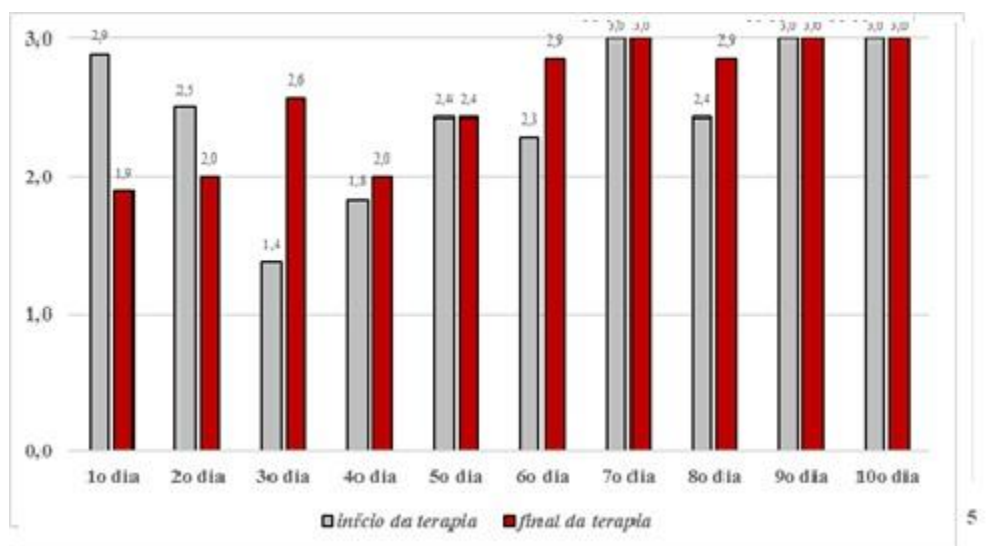
Fonte: Elaborado pelas autoras (2016).

Quanto às atividades propostas, foi considerada a importância de consciencializar as crianças à temática bullying, através de brincadeiras prazerosas, expressão corporal e o uso do lúdico necessário para essa faixa etária.

O brincar além de promover o divertimento, momentos prazerosos e interações positivas com o outro, também propicia a oportunidade da criança se expressar, se desenvolver e aprender. O uso da expressão corporal em intervenções na área infantil, contribui positivamente para situações de aprendizagem, autoconhecimento, expressão de sentimentos, facilitando assim o diálogo e inclusão de diferentes participantes (Nedel, 2010).

Em relação à percepção das crianças ao sentimento de bem-estar antes e após as terapias, e as mudanças de sentimento durante o processo, a figura 3 identifica os resultados da avaliação proposta.

Figura 3 – Percepção dos participantes em relação ao sentimento de bem-estar durante o Programa de Intervenção de Terapia Ocupacional



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2016.

Ao analisar os dados obtidos no gráfico 2 sobre a percepção das crianças quanto as intervenções, nota-se que no primeiro e no segundo encontro, os participantes se perceberam com maior satisfação em relação ao seu bem-estar no início da terapia, do que no final dela. A percepção de bem-estar negativa no final dessas duas primeiras intervenções, pode ter ligação com a dificuldade de comportamento de algumas crianças, além de que vínculo terapêutico ocupacional ainda não havia se consolidado. É natural que a relação entre o terapeuta e paciente se desenvolva pouco a pouco, de modo em que o indivíduo deposite a sua confiança no profissional, a fim de dar assistência as questões que estão afetando o seu cotidiano (Hagedorn, 2007). Além disso, tal percepção pode estar relacionada ao contacto inicial com a temática do bullying, que segundo a literatura pode ocasionar na vítima sentimentos negativos como a insegurança, autoestima afetada, medo, entre outros sentimentos (Frick, 2016).

Em uma das atividades realizadas na 1ª intervenção oficina, os participantes deveriam se expressar sobre o bullying por meio da escrita e do desenho, identificou-se frases que apontam a percepção e sentimentos das crianças sobre o que é bullying. A seguir é possível ilustrar algumas delas:

P4: “Bullying é xingar a pessoa e colocar um apelido que deixe ela triste e magoada”.

P7: “Para mim bullying é uma coisa chata, feia e que meche com nosso coração e com nossos sentimentos”.

Para adentrar no universo infantil, é importante deixar que a criança fique à vontade para expressar o que está sentindo, dando a ela a oportunidade de se comunicar de diferentes formas. O profissional que trabalha nesse contexto age como facilitador, sendo responsável por abrir caminhos para tais comunicações através interações positivas, e o uso de estratégias como o lúdico para auxiliar nesse processo (Vasques *et al.*, 2014).

A partir do terceiro encontro do programa de intervenções, os participantes tendem a avaliar a sua satisfação em relação ao bem-estar de forma mais positiva. Os resultados podem ser observados após o início de atividades lúdicas, que não tratavam diretamente do tema

bullying, mas sim abordavam a temática de maneira subjetiva. Para Modesto e Rubio (2014) é através das brincadeiras que a criança passa a construir a sua dimensão e compreensão sobre o mundo, sendo capaz de interagir com o meio, aprender a lidar com as diferenças, aceitar regras e desenvolver o companheirismo.

No decorrer dos encontros, pode ser estabelecido maior vínculo terapêutico entre pacientes e terapeutas, o que pode ter contribuído tanto para a melhora comportamental dos participantes, quanto no entendimento sobre a relevância e necessidade da temática abordada, o que pode ter aumentado a percepção positivas de sentimentos das crianças, nos finais dos encontros. No processo de vínculo entre paciente e terapeuta a literatura aponta que para que seja consolidada essa conexão é necessário que o terapeuta tenha experiência, apresente flexibilidade, esteja alerta as necessidades da criança, demonstre confiança e interesse e apresente respeito pelo paciente (Ackerman & Hilsenroth, 2003):

Por fim, os resultados deste estudo identificaram que tanto as intervenções da terapia ocupacional com estudantes em situação de vulnerabilidade social, como a percepção dos indivíduos nessas intervenções se complementam, no sentido de que as percepções expostas pelas crianças podem auxiliar o profissional ao caminho que deve percorrer, bem como estratégias e reconhecimento dos sentimentos apresentados pelos participantes durante o processo de intervenções. Estes resultados foram confirmados no estudo de Vasques, Bousso e Mendes-Castilho (2011) que identificou que as crianças podem trazer informações pertinentes sobre suas experiências e sentimentos, sendo que o modo como tais sentimentos são expressos podem ter influência dos contextos físicos, econômicos e sociais em que estão inseridos.

Conclusão

Neste estudo foi possível apresentar o resultado da implementação de um programa de intervenção de Terapia Ocupacional em um grupo de estudantes em situação vulnerabilidade social, e avaliar a percepção dos mesmos em relação ao seu sentimento de bem-estar antes e depois de cada intervenção.

Após a avaliação da qualidade de vida por meio do Kidscreen-52, foi possível identificar nos resultados que as dimensões estados emocional, aspecto financeiro e provocação/bullying demonstram maiores prejuízos na qualidade de vida dos estudantes avaliadas, sendo estas dimensões norteadoras para o planejamento do programa de intervenção.

O estudo priorizou a percepção da criança em relação ao seu bem-estar antes e depois de cada intervenção, e ao analisar os dados observou-se que nos primeiros encontros, os participantes se perceberam com maior satisfação em relação ao seu bem-estar no início da terapia, do que no final da mesma, podendo identificar as dificuldades de enfrentamento com a temática proposta. A partir da terceira intervenção a percepção das crianças em relação ao seu bem-estar foi aumentando consideravelmente, sendo que nas duas últimas terapias se avaliaram com nota máxima no início e no final da intervenção.

Conclui-se, que o programa de intervenção proposto por terapeutas ocupacionais considerou prioritariamente o contexto e as demandas dos estudantes que participaram do estudo, incluindo seus sentimentos e percepções, visto que tais aspectos podem auxiliar no direcionamento das intervenções. O estudo ofereceu importantes elementos e indicadores, bem como fortalece os pressupostos teóricos em relação aos programas de intervenção direcionados a estudantes em situação de vulnerabilidade social, entretanto, ressalta-se que o estudo apresentou limitações na recolha de dados, por ter um número de participantes pequeno e que esses apresentaram dificuldades em envolver-se nas atividades propostas pelo programa de implementação intervenção de Terapia Ocupacional.

Referências

- Ackerman, S. J., Hilsenrot, M. (2003). A review of therapist and techniques positively impacting the therapeutic alliance. *Clinical Psychology Review*, 23, 1-33.
- Alves, H. C., Oliveira, N. P., & Chaves, A. D. (2016). A gente quer mostrar nossa cara, mano: hip hop na construção de identidade, conscientização e participação social de jovens em situação de vulnerabilidade social. *Cad. Ter. Ocup. UFSCar*, 24, 1, 39-52.
- Bomtempo, E., Conceicao, M.R. (2014). Infância e contextos de vulnerabilidade social - A atividade lúdica como recurso de intervenção nos cuidados em saúde. *Bol. - Acad. Paul. Psicol*, 34, 87, 490-509.
- Fonseca, F. F. et al. (2013). As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. *Rev. paul. Pediatr*, 31, 2, 258-264.
- Frick, L. T. (2016) Estratégias de prevenção e contenção do Bullying nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha. Tese (Doutorado em Educação). UNESP. Presidente Prudente, 272.
- Galheigo, S. M.(2016). Terapia Ocupacional Social: uma síntese histórica acerca da constituição de um campo de saber e de prática. In: Lopes, R. E. & Malfitano, A. P. S (Org.) Terapia Ocupacional Social: desenhos teóricos e contornos práticos (pp 49-68).. São Carlos: EDUFSCar.

- Guedes, D. P. & Guedes, J. E. R. P. (2011). Tradução, adaptação transcultural e propriedades psicométricas do KIDSCREEN-52 para a população brasileira. *Rev. paul. pediatr.*, 29, 3, 364-371.
- Hagedorn, R. (2007). Ferramentas e prática: terapia ocupacional: uma abordagem estruturada aos conhecimentos e processos centrais. Brasil: Roca.
- Jurdi, A. P. S., Brunello, M. I. B. & Honda, M. (2004). Terapia ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 15,1, 26-32.
- Lopes, R. E (2016). Cidadania, direitos e Terapia Ocupacional. In: Lopes, R. E & Malfitano, A. P. S. (Org.) *Terapia Ocupacional Social: desenhos teóricos e contornos práticos* (pp. 29-48) São Carlos: EDUFSCar.
- Lopes, R. E. *et al.* (2008). Juventude pobre, violência e cidadania. *Saúde soc*, 17, 3, 63-76.
- Malfitano, A. P. S. & Bianchi, P. C. (2013). Terapia ocupacional e atuação em contextos de vulnerabilidade social: distinções e proximidades entre a área social e o campo de atenção básica em saúde. *Cad. de Ter. Ocup. da UFSCar*, 21, 3, 563-574.
- Modesto, M. C., Rubio, J.A.S. (2014). A importância da Ludicidade na construção do conhecimento. *Revista eletrônica Saberes da Educação*, 5,1.
- Nedel, M. Z.(2010) Aprendendo a partir da experiência em grupo: ritmos e expressão corporal para a educação infantil. *Revista SPAGESP*, 11, 2, 64-77.
- Oviedo, R. A. M. & Czeresnia, D. (2015). O conceito de vulnerabilidade e seu caráter biossocial. *Interface (Botucatu)*,19, 53, 237-250.
- Pereira, S. E. F. N. (2013). Crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social: articulação de redes em situação de abandono ou afastamento do convívio familiar. Aconchego-DF, Mimeo.
- Ritter, A. L.(2008). Qualidade de vida relacionada à saúde de crianças e adolescentes: versão para o português brasileiro do KIDSCREEN-52. Projeto de validação do Kidscreen-52. Porto Alegre.
- Sierra, V. M. & Mesquita, W. A. (2006). Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. *São Paulo em Perspectiva*, 20, 1, 148-155.
- Silva, C. C. B. & Pontes, F. V. (2013). A utilização do brincar nas práticas de terapeutas ocupacionais da Baixada Santista. *Rev. de Ter. Ocup. da Univ. de São Paulo*, 24, 3, 226-32.
- Silva, D. I., Larocca, L. M., Chaves, M. M. N. & Mazza, V. A. (2015). Vulnerabilidade no desenvolvimento da criança: influência das iniquidades sociais. *Rev Bras Promoç Saúde*, 28, 1, 58-66.
- Williams, L.C.A., Stelko-Pereira, A.C. (2013). *Violência Nota Zero: como aprimorar as relações na escola*. São Carlos: EDUFSCAR.
- Vasques, R. C. Y. *et al.* (2014). Dando voz às crianças: considerações sobre a entrevista qualitativa em pediatria. *Rev Min Enferm*, 18, 4, 1021-1025.
- Vasques, R. C. Y., Bousso, R. S., Mendes-Castilho, A. M. C. (2011). A experiência de sofrimento: histórias narradas pela criança hospitalizada. *Rev. da Esc. de Enfer. da USP*, 45, 1, 122-129.

Vieira, A. C. D. & Zornig, S. M. A. (2015). Ambiente violento, infância perdida?. *Rev. latinoam. psicopatol. fundam.*, 18, 1, 88-101.

IMPLEMENTATION OF AN OCCUPATIONAL THERAPY INTERVENTION PROGRAM WITH STUDENTS IN SOCIAL VULNERABILITY

Abstract

The aim of this study was to describe an Occupational Therapy intervention program for a group of students in social vulnerability, and to assess the participants' perception of their sense of well-being before and after each intervention. Participated 10 students who are in a situation of social vulnerability. The KIDSCREEN-52 Quality of Life questionnaire was applied. Regarding well-being in the first meetings, the participants perceived themselves with greater satisfaction at the beginning of the therapy, than at the end of it. It is extremely important that the occupational therapist observes not only the individual's context and demands, but all the aspects that surround him, since these can help in the therapy process, and in the analysis of its effectiveness.

Keywords: Social vulnerability. Childhood. Occupational therapy.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VELHICE LGBT EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Igor Eduardo de Lima Bezerra¹⁶

Ludgleydson Fernandes de Araújo¹⁷

Evair Mendes da Silva Sousa¹⁸

Mateus Egilson da Silva Alves¹⁹

Maria Fernanda Lima Silva²⁰

Daniele de Carvalho Almirante²¹

¹⁶ Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFPDPar). Graduando de Psicologia na Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFPDpar) - Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; iggor_eduardo@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6130-1657>.

¹⁷ Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFPDPar). 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 (UFPDpar) - Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; ludgleydson@yahoo.com.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4486-7565>.

¹⁸ Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFPDPar). Graduando de Psicologia na Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFPDpar) - Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; evairmendes@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4594-6110>.

¹⁹ Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFPDPar). Graduando de Psicologia na Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFPDpar) - Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; mateusegalves@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5759-8443>.

²⁰ Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFPDPar), graduanda de Psicologia na Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFPDpar) - Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; nandalima15sd@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4499-9875>.

²¹ Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFPDPar). ⁶ Graduanda de Psicologia na Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFPDpar) - Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; almirante-d@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9162-7524>.

Ana Gabriela Aguiar Trevia Salgado²²

Resumo

Esta pesquisa objetiva identificar e investigar as representações sociais da velhice LGBT numa comunidade quilombola, visto que este contexto também se encontra num lugar marginalizado socialmente. Participaram 31 pessoas, tendo entre 19 e 76 anos (M=43,7 anos; DP=16,2). Para coleta de dados, utilizou-se o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e entrevistas semiestruturadas, que foram analisadas no software Iramuteq. Os dados sociodemográficos foram analisados no software SPSS. Mediante os resultados, percebe-se que as Representações Sociais da velhice LGBT são, geralmente, cercadas de preconceito, mesmo numa população também marginalizada. Assim, espera-se que haja um melhor entendimento do tema, propiciando benefícios ao envelhecimento desta população.

Palavras-chave: velhice LGBT, representações sociais, comunidade quilombola, envelhecimento.

Introdução

O envelhecimento populacional já é uma realidade no Brasil, que segue a tendência mundial e acaba por caminhar, cada vez mais, para uma longevidade maior, além de uma baixa taxa de mortalidade. Estudos apontam que, em 2030, o número de idosos será igual ao de crianças e jovens e, em 2055, haverá 208 idosos para cada 100 pessoas de 0 a 14 anos (Alves, 2014).

Isto se dá por meio da melhora de inúmeros fatores, de diversos âmbitos (sociais, culturais e econômicos, como por exemplo), que contribuem significativamente no envelhecer das pessoas, sendo necessário considerar que é algo gradativo e que é atravessado por aspectos de diferentes dimensões, que são inerentes aos contextos que o indivíduo está inserido. Assim,

²²Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar). Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar) - Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; gabrielatrevia@outlook.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7235-2599>.

entende-se que o envelhecer e a maneira com que este é visto, constituem-se através das experiências e vivências construídas nesses contextos. (Veras, Caldas, Coelho & Sanchez, 2007; Schneider & Irigaray, 2008; Manhães, Istoe & Souza, 2015).

Ao contrário do que se imagina, a sexualidade é algo presente nesta fase do ciclo vital. Diferentemente de algo de caráter estático, seja em conceito ou vivências, pode assumir variadas formas e roupagens mesmo cercada de preconceitos e concepções erradas. Nesse sentido, é legítimo que os idosos também possam e devam vivenciar uma sexualidade saudável, tendo o direito de usar de sua autêntica liberdade para escolherem o que querem (Rismam, 1996; Manhães et al, 2015).

Araújo e Carlos (2018) trazem que, unindo o fenômeno do envelhecimento populacional às novas formas de viver a sexualidade, as pessoas que são idosas pertencentes a comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), sofrem, explícita ou veladamente, diversos estigmas negativos e incompreensão quanto à maneira de vivenciar sua sexualidade. Ela se dá atravessada por construtos sociais que a difere da velhice heterossexual, sendo marcada, principalmente, pela presença de um duplo estigma: ser velho e ser LGBT; o que acaba contribuindo para uma invisibilidade social, através das diversas formas de discriminação (Carlos, Santos & Araújo, 2018).

Em consonância a isso, é importante conhecer como se dá a velhice LGBT, que também se faz presente na população idosa e está acompanhando todo esse crescimento já relatado, mesmo sofrendo discriminações cotidianamente (Santos, Carlos, Araújo & Negreiros, 2017; Henderson & Almack, 2016). De fato, só assim se conseguirá pensar em ações práticas (articulação de teoria e prática) que possam beneficiar tais pessoas, como afirma Araújo e Fernández-Rouco (2016). Um exemplo disso são os estudos acerca da temática, que contribuem de maneira positiva na vida dessas pessoas, ajudando no seu envelhecimento (Santos et al., 2017)

Dessa maneira, trabalhar com uma ideia de velhices é o mais adequado, uma vez que estas são reflexo do que se viveu e de como se administra a vida atualmente, havendo diferenças entre as pessoas; é, portanto, um agregado das vivências pessoais e dos contextos em que se está inserido, tendo como característica, além da heterogeneidade já abordada, um aspecto multifacetado e multidirecional (Souza, Castro, Araújo & Santos, 2018; Silva & Araújo, 2020).

Buscando uma dinamicidade, tem-se a teoria das Representações Sociais (RS), que considera as representações como algo partilhado de modo diverso pelos diferentes grupos

sociais. Jodelet (2001), afirma que elas são uma “*forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social*”. Nesse entendimento, as RS diferem-se do conhecimento científico tradicional, uma vez que considera o senso comum, sem perder, entretanto, sua legitimidade. Segundo Moscovici (2012), elas têm como finalidade tornar familiar algo até então não-familiar, construindo a significação e a compreensão das informações sociais cotidianas, funcionando como base na tomada de decisões e sendo passíveis de observação nos discursos, como por exemplo.

Portanto, partindo desse pressuposto, a teoria das RS é capaz de, no contexto mundial gerontológico contemporâneo, esclarecer e explicar perspectivas psicossociais de comunidades e/ou grupos diversos, de maneira que auxilie na forma com que se percebe a velhice e o envelhecimento deste respectivo contexto, abrangendo, até mesmo, pessoas idosas que estão inclusas na comunidade LGBT. Assim, busca-se, nessa pesquisa, estudar acerca das Representações Sociais (RS) sobre a velhice LGBT em uma comunidade quilombola, uma vez que estas comunidades também se encontram num lugar de marginalização social, sendo esta a questão investigativa deste trabalho.

Método

Locus Da Investigação

A pesquisa realizou-se em uma comunidade quilombola.

Tipo De Investigação

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, com dados transversais e amostra não-probabilística por conveniência.

Participantes

No estudo contou-se com a participação de 31 pessoas residentes na comunidade quilombola em estudo com idade média de 43,7 anos (DP=16,2), de maioria do sexo feminino (90,3%), católica (61,3%), de estado civil casado (a) (48,4%), com renda mensal de até um salário mínimo (93,5%), heterossexuais (93,5%), sem escolaridade (35,5%) ou portando apenas o ensino fundamental completo (35,5%), morando na comunidade, em média, há 36 anos (DP=18,6).

Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos, de criação dos próprios autores, para a realização do estudo: um questionário sociodemográfico com dados referentes a gênero, idade, sexo, estado civil, renda, religião e orientação sexual para a caracterização da amostra; o TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras) a partir das palavras indutoras “Sexualidade”, “Homossexualidade”, “Velhice LGBT” e “Comunidade Quilombola”; e uma entrevista semiestruturada com 7 perguntas abertas objetivando compreender as percepções dos participantes acerca da temática exposta a partir de questões norteadoras como “O que você pensa sobre a homossexualidade?” e “O que você acha sobre ser afrodescendente e morar numa comunidade quilombola?”. O uso destes instrumentos justifica-se por serem os mais utilizados em pesquisas no âmbito das Representações Sociais (RS), bem como é a forma mais adequada para operacionalização do escopo deste artigo.

Procedimentos Éticos

Esta pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Piauí, com parecer no 1.755.790, e foi garantido aos participantes acesso ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), bem como sua devida assinatura, com esclarecimentos quanto ao estudo, implicações e riscos com a participação, seguindo-se princípios existentes em resoluções e proposições que delimitam o trabalho de pesquisa nos pilares da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça (Oliveira Borges, Barros, & Amorim, 2013).

Coleta De Dados

Um pesquisador previamente treinado e qualificado coletou os dados apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que continha as informações sobre a pesquisa e as implicações da participação, o qual foi lido e assinado por cada um dos participantes. Um único pesquisador aplicou os instrumentos, informando sobre os objetivos da pesquisa. Ressalta-se que, devido às limitações motoras de escrita fina ou advindas de dificuldades escolares, optou-se, em alguns casos, pela transcrição das respostas pelo pesquisador, contudo sendo asseguradas as questões anteriormente citadas.

Análise Dos Dados

Os dados sociodemográficos foram analisados no software SPSS for Windows versão 20, com o objetivo de caracterizar a amostra. Utilizou-se, ainda, o software Iramuteq, que permite fazer análises estatísticas de dados textuais (Camargo & Justo, 2013) para a análise prototípica do TALP, com o objetivo de identificar palavras e/ou expressões centrais e periféricas para as pessoas daquele contexto específico a partir de palavras-estímulos (Abric, 1998) e o procedimento de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que aponta as classes lexicais ocasionadas a partir da divisão dos discursos, a partir da frequência e do quiquadrado (χ^2), formando, assim, um dendrograma (Reinert, 1990).

Resultados

O corpus geral foi constituído por 31 textos (entrevistas), separados em 41 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 37 STs (90,24%). Emergiram 1370 ocorrências (palavras), sendo 395 palavras distintas, de modo que destas 234 foram mencionadas uma única vez. O conteúdo analisado foi categorizado em quatro classes: Classe 1, com 9 ST (24,3%); Classe 2, com 9 ST (24,3%); Classe 3, com 9 ST (24,3%); e Classe 4, com 10 ST (27,3%). Vale mencionar que o corpus principal se subdividiu em três ramificações (Figura 1).

O subcorpus A, “(r)Existência da pessoa quilombola”, formado pela Classe 4 (O ser quilombola), foi a mais significativa e mostrou representações da pertença a uma comunidade quilombola como algo que é digno de orgulho.

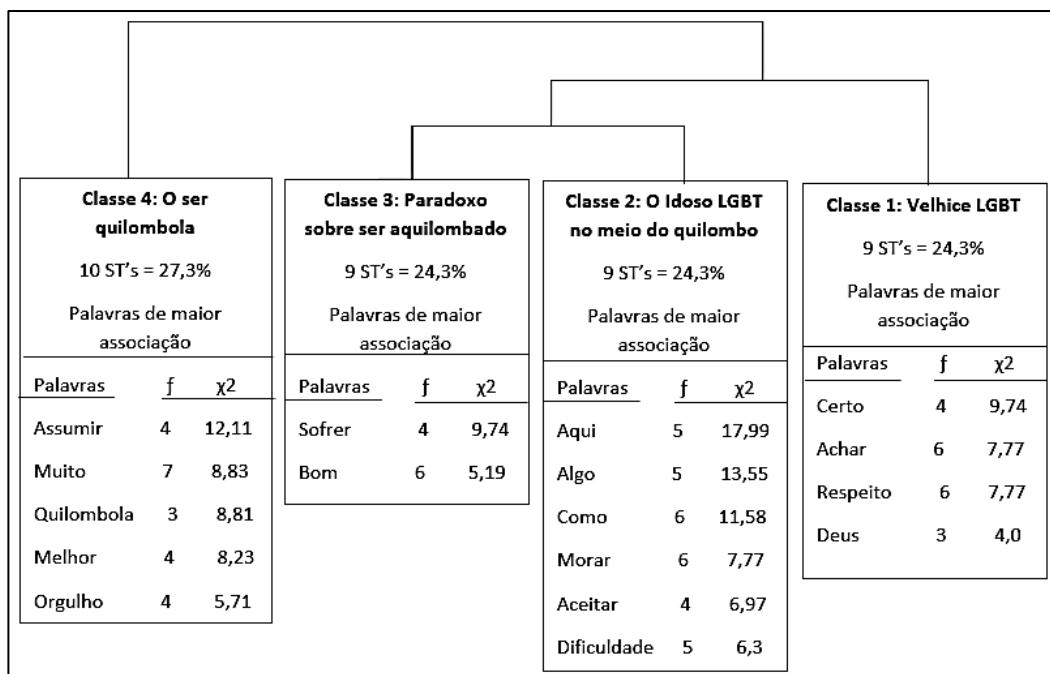
Já o subcorpus B, denominado “A comunidade quilombola”, composto pela Classe 2 (O idoso LGBT no meio do quilombo) e pela Classe 3 (Paradoxo sobre ser aquilombado), retrata sobre as dificuldades que a pessoa no contexto estudado é acometida, dentre eles os estigmas mais recorrentes, principalmente.

O subcorpus C, nomeado “Percepções sobre ser um idoso LGBT”, constituído pela Classe 1 (Velhice LGBT), mostra duas contrárias concepções do envelhecimento LGBT: a aceitação e a não aceitação.

Para se obter uma melhor visualização das classes expostas, elaborou-se um dendrograma com a lista de palavras de cada classe estabelecidas a partir do teste qui-quadrado. Nele, estão emergidas as evocações pertencentes, respectivamente, a cada classe.

Posteriormente, serão descritas, operacionalizadas e ilustradas cada uma dessas classes expressas na Classificação Hierárquica Descendente .

Figura 1 - Distribuição das classes nas representações sociais da velhice LGBT e sobre ser quilombola (Fonte: própria)



Discussão

Mediante as informações obtidas através dos questionários das pessoas respondentes, verificou-se que há uma certa dualidade em relação ao conteúdo das respostas no que diz respeito aos dois temas (velhice LGBT e comunidade quilombola) contidos no arquivo que foi utilizado para a análise dos respectivos dados; sendo que estes temas foram distribuídos, ocasionalmente, nas quatro classes apresentadas nos resultados anteriormente. Assim, as classes serão discutidas levando em consideração este fator.

Classe 4 - O Ser Quilombola

Nesta classe, faz-se presente a temática sobre o ser quilombola e sobre como é morar em uma comunidade afrodescendente, considerando, obviamente, os fatores que interferem no processo de envelhecimento dessa população específica, uma vez que esta é atravessada por inúmeros contextos que se coagulam e são responsáveis pelos processos de subjetivação que ali vão sendo construídos e reforçados ao longo do tempo.

Observando as palavras referentes à esta classe no dendrograma e o conteúdo mais minucioso das entrevistas, pode-se perceber que, ao passo que é relatado e vivenciado um quadro de dificuldades, nota-se que o orgulho em relação à sua identidade e àquilo que ela engloba se sobressai quando comparado às dificuldades enfrentadas cotidianamente.

Em consonância a isso, Munanga e Gomes (2006) afirmam que o que se chama hoje de “resistência negra” tem total influência da história escravocrata que foi vivenciada anteriormente por pessoas afrodescendentes. Como resultado, tem-se a criação das comunidades quilombolas com a finalidade de enfrentamento de tudo aquilo que possa roubar ou ferir sua autonomia enquanto ser humano e ser subjetivo, como o racismo, por meio da união, coletividade e solidariedade comum. Com isso, como o próprio dendrograma expõe, tais obstáculos são “superados” pelas pessoas quando estas veem e têm em si um motivo maior: assumir sua própria identidade e ter orgulho desta.

Nesse sentido, a construção e a existência de quilombos como espaços de convivência e emancipação permitem o relacionamento mútuo entre pessoas de mesma origem racial. É, também, um lugar onde se pode assegurar seu modo de vida pessoal sustentado pela cultura particular, uma vez que esta engloba um leque de práticas e costumes próprios (Furtado, Pedroza & Alves, 2014).

Assim, pode-se compreender melhor aquilo que foi significativo nesta classe: a luta constante e diária pela sobrevivência do ser quilombola, através do orgulho em assumir-se enquanto tal, buscando romper com um sistema que é racista desde sua base, a partir da busca por válvulas de escape que possam funcionar como fuga para aquilo que possa vir a ferir sua identidade, o que pode ser comprovado quando analisada a expressiva quantidade de pessoas idosas ou próximas a esta fase residentes na comunidade.

Há algumas respostas no banco de dados que muito representa tal ideia: “*Amo meu lugar. Sou negra firme e forte e luto para vencer os obstáculos da vida.*” (Participante, 50 anos,

sexo feminino, casada e católica); “Muitas pessoas têm preconceito, muitas não aceitam. Mas eu tenho orgulho de ser negra e de morar em uma comunidade quilombola.” (Participante, 19 anos, sexo feminino, solteira e católica).

A análise prototípica do TALP referente à expressão *comunidade quilombola* retrata algo que corrobora com isso, mais precisamente em seu núcleo central

Figura 2 - Resultado da análise prototípica da expressão “comunidade quilombola” (Fonte: própria)

OME<=2.77				OME>2.77			
Frequência	NÚCLEO CENTRAL			PERIFERIA PRIMÁRIA			
Média	Evocações	f	OME	Evocações	f	OME	
>=5	Negros	12	2.9	Preconceito	9	3.8	
	União	7	2.7	Cultura	9	3.1	
	Orgulho	6	2.0	Sufrimento	6	3.0	
	Organização	5	2.0	Igualdade	5	3.0	

Classe 1 - Velhice LGBT

No que diz respeito à esta classe, percebe-se que há uma espécie de julgamento, por meio da expressão “achar”, podendo ser favorável ou não, a partir da interpretação contextual da palavra “certo”. Isto significa dizer que há pessoas que aceitam o fato da pessoa idosa LGBT poder viver sua sexualidade como deseja; já outras não são favoráveis a essa afirmação, uma vez que, quando feita uma análise mais detalhada das respostas, nota-se que antecedentes de cunho negativo aparecem relacionadas à referida palavra.

Para retratar a primeira ideia, tem-se como exemplo a seguinte resposta: “Acho normal, cada um vive da maneira que quer, cabe a nós respeitar. No mundo de hoje é mais difícil das pessoas aceitarem. Passam por muito preconceito, mas vão viver bem, porém não tão tranquilos por causa que várias pessoas não vão aceitar.” (Participante, 29 anos, sexo feminino, casada e católica).

Com isso, nota-se que certa parte dos (as) respondentes demonstram ter concepções e atitudes coerentes com aquilo que é garantido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seus artigos II e VII, respectivamente:

“Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, opinião, ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição.” (art. II)

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.” (art. VII)

Isto pode ser confirmado quando a palavra “respeito” aparece como significativa no dendrograma (Figura 1), mostrando que tais pessoas ainda prezam por esse aspecto no que se refere aos indivíduos que estão dentro da categoria de ser um (a) idoso (a) LGBT, dando a entender que esta ideia deveria ser um princípio básico para uma sociedade onde todas as pessoas podem viver livremente, independentemente de qualquer fator.

Entretanto, nessa mesma classe, encontra-se uma segunda faceta: pessoas que não concordam com a vivência homoafetiva ou trans na velhice, algumas vezes usando o aspecto religioso, traduzido na expressão “Deus”, (palavra que também foi significativa no dendrograma – figura 1) para justificar tal concepção. Isso comprova-se através de respostas como: *“É errado, pois deve acontecer com o (sexo) diferente. Se tivesse um filho assim, seria meu maior desgosto. Depois de certa idade a pessoa tem que esquecer dessas coisas. Ainda tem o julgamento das pessoas.”* (Participante, 74 anos, sexo feminino, viúva e católica).

Levando em consideração esta concepção, Oliveira (2018) diz que, ao se tratar de homofobia, esta resulta em inúmeras formas discriminatórias, que acontecem desde muito cedo na vida da pessoa e duram, possivelmente, até o fim de sua vida. Além disso, Salgado et al. (2017) mostram que tal contexto social, caracterizado pela segregação, é onde pessoas LGBT’s sofrem desde casos intolerância em diversos ambientes sociais, como dentro da própria família e locais de trabalhos, até casos mais extremos como homicídios.

A análise prototípica do TALP referente à expressão *velhice LGBT* corrobora com isso, mais precisamente em seu núcleo central

Figura 3 - Resultado da análise prototípica da expressão “velhice LGBT” (Fonte: própria)

OME≤2.77				OME>2.77		
Frequência	NÚCLEO CENTRAL			PERIFERIA PRIMÁRIA		
Média	Evocações	f	OME	Evocações	f	OME
>=5.46	Dificuldade	13	2.6	Preconceito	7	3.0
	Respeito	11	2.6	Amor	7	3.4

Classe 2 – O Idoso LGBT no Meio do Quilombo e Classe 3 - Paradoxo Sobre Ser Aquilombado:

O caráter duplo e paradoxal de dificuldades/superação também é constatado nas duas classes que englobam os dois temas já referidos numa espécie de fusão entre si, sendo aquilo que também mais se destacou nas duas classes deste tópico, como pode-se perceber no dendrograma (Figura 1), o que justifica sua posição no trabalho.

O racismo se estabelece por meio de um regime de exclusão e marginalização contra uma pessoa ou grupo social que é tratado diferente de outro fundamentado em características raciais, criando uma conceituação negativa a respeito desta e que guia o seu comportamento (Lima & Vala, 2004). Seguindo este raciocínio, Guimarães (1999) traz que o preconceito racial acontece quando se reduz uma cultura unicamente ao fator biológico, num esforço de fazer com que o primeiro dependa do segundo.

Em relação à LGBTfobia, Rosa (2018) traz que este termo se refere à discriminação contra pessoas de orientação sexual homoafetiva e/ou de identidade de gênero trans. Borillo (2001) afirma que isso se reflete por meio de atitudes e práticas que excluem pessoas LGBT's, posicionando estas numa situação marginalizada. Dessa forma, "a homofobia se aproxima de outras formas de discriminação como o racismo, pois consiste em considerar o outro (no caso o/a homossexual e pessoas trans) como desigual, inferior, anormal" (Perucchi, Brandão & Vieira, 2014).

Se faz necessário o entendimento de que a relação entre as formas de preconceito, como por exemplo as questões de raça e que envolvem orientação sexual ou identidade de gênero, fazem parte de um sistema que é preconceituoso desde sua base. Elas acontecem de maneira entrelaçada, numa união fortificada, e contribuem para a ação negativa direta na

construção subjetiva das pessoas, como também na delimitação do espaço social que causa desigualdades (Saffiotti & Almeida, 1995).

Além disso, adiciona-se ao já exposto o processo de envelhecimento, fazendo com que este também seja afetado negativamente. Tais práticas discriminatórias são ainda mais agravantes nessa interrelação contínua, criando um perfil tridimensional (idoso, negro e LGBT), de forma que pessoas com esse perfil têm grandes possibilidades de vivenciarem questões particulares em sua velhice, como por exemplo o afastamento de condições básicas de vida (Rabelo, Silva, Rocha, Gomes & Araújo, 2018).

Consequentemente, ainda há o impacto na saúde mental dos indivíduos, através de estigmas negativos traduzidos em violências que têm por intuito enquadrar e limitar a pessoa em um modelo jovem, branco e héteronormativo, que influencia e fere a pessoa enquanto ser subjetivo e comunitário, alterando a maneira expressiva e pessoal, como também o convívio social deste ser (Prestes & Paiva, 2016; Silva & Araújo, 2020).

Entretanto, nota-se que, mesmo com toda essa conjuntura de adversidades, essa classe de pessoas ainda adquire caráter resiliente quando olha para aquilo que é impossível de desassociar: sua própria identidade. Scriptori e Junior (2010) apontam que isto é algo muito importante na superação dos obstáculos, onde estes funcionam como fonte aprendizado que direcionam as pessoas para um caminho proveitoso. Isso pode ser constatado no dendrograma nas referidas classes, quando estas têm, em sua composição, palavras significativas como *morar, aceitar e bom*.

Assim, percebe-se que uma espécie de rede de apoio é construída na comunidade, fazendo com que o lugar se torne um bom espaço para morar no que diz respeito às relações que vão se estabelecendo. Isto quer dizer que, mesmo em meio ao preconceito, há um suporte naquilo e em quem o circunda, seja no seio familiar ou fora dele, propiciando um desenvolvimento resiliente pessoal e comunitário, onde as pessoas buscam superar as dificuldades por meio do orgulho identitário.

Considerações Finais

O estudo mostrado até aqui teve sua fundamentação na teoria das RS, uma vez que esta mostra percepções sociais de um determinado grupo a respeito de algo, servindo, neste contexto quilombola, para entender melhor a concepção das pessoas acerca da velhice LGBT. Assim, pôde-se obter as RS referentes ao público citado.

Entendeu-se que o processo de envelhecimento é experienciado de modo distinto entre as pessoas, sendo influenciado pela história de vida de cada sujeito, pelos aspectos identitários subjetivos e pelo contexto em que se encontra. Tal característica subsidia a relevância em se estudar como as RS são construídas nesse espaço.

Dessa forma, é necessário e urgente que se estude e compreenda mais a velhice LGBT, principalmente em contextos invisibilizados. É importante que se crie espaços de discussões sobre a discriminação e como esta posiciona na sociedade, refletindo de maneira negativa no envelhecimento, visto que há uma maior vulnerabilidade que pessoas idosas de orientação heterossexual.

Entretanto, o exposto mostra uma certa dualidade: se, por um lado, o preconceito ainda se faz presente, mesmo num contexto que também o sofre, respondendo, dessa forma, a questão investigativa deste estudo, por outro busca-se vencê-lo olhando para si mesmo, para a identidade subjetiva e coletiva que vai se construindo com o passar do tempo, onde as pessoas têm papel ativo nesse processo.

Salienta-se que o presente estudo possui algumas limitações, visto que não deve haver generalização para outras comunidades quilombolas, devido as peculiaridades regionais e históricas e o delineamento de pesquisa empregado com o grupo investigado. Espera-se, com esta pesquisa, além de servir como fonte de apoio para outros estudos, que a velhice LGBT seja melhor entendida, buscando caminhar em direção à desconstrução de atitudes excludentes, respeitando a identidade de cada pessoa. Portanto, é preciso que haja a construção de uma práxis interventiva e direta, visando contribuir para um melhor envelhecimento/velhice dessa população.

Referências

- Abric, J. C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Org.). *Estudos interdisciplinares de Representação Social* (pp. 27-38). Goiânia: AB.
- Alves, J. E. D. (2014). Transição demográfica, transição da estrutura etária e envelhecimento. *Revista Longeviver*, (40).
- Araújo, L. F., & Fernández-Rouco, N. (2016). Idosos LGBT: Fatores de risco e proteção. In: Falcão, D. V.S.; Pedroso, J. S.; Araujo, L. F. (orgs.). *Velhices: temas emergentes nos contextos psicossocial e familiar* (pp. 129-138, Cap. 8). Campinas: Alínea.
- Araújo, L. F. de, & Carlos, K. P. T. (2018). Sexualidade na velhice: um estudo sobre o envelhecimento LGTB. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 8(1), 218-237. [Versão

- Eletrônica]. Obtido a 22 de outubro de 2019 de https://www.redalyc.org/pdf/4758/Resumenes/Resumen_475855171012_1.pdf.
- Borillo, D. (2001). Las causas de la homofobia. *Homofobia. Ediciones Bellatera, Barcelona*, 91-111.
- Carlos, K. P. T., Santos, J. V. O., & Araújo, L. F. (2018). Representações Sociais da velhice LGBT: estudo comparativo entre universitários de Direito, Pedagogia e Psicologia. *Psicogente* 21(40), 43-66. Doi: <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3076>.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). Iramuteq: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518. Doi: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>.
- Furtado, M. B., Pedroza, R. L. S., & Alves, C. B. (2014). Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 106-115. Doi: <https://dx.doi.org/10.1500/S0102-71822014000100012>.
- Guimarães, A. S. A. (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34. Rengel, M. (2013). A escola diante da diversidade. *Rio de Janeiro: Wak Editora*, 10-14.
- Henderson, N., & Almack, K. (2016). Lesbian, gay, bisexual, transgender ageing and care: A literature study. *Social Work*, 52(2), 267-279. Doi: <http://dx.doi.org/10.15270/52-2-504>.
- Humanos, D. U. D. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. [Versão Eletrônica]. Obtido a 22 de abril de 2020 de http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao%20Infantil/legislacao/declaracao_universal_de_direitos_humanos.pdf.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. *As representações sociais*, 17-44.
- Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de psicologia (Natal)*, 9(3), 401-411. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300002>.
- Munanga, K., & Gomes, N. L. (2006). *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global.
- Moscovici, S. (2009). Representações sociais: investigações em psicologia social. In *Representações sociais: investigações em psicologia social* (pp. 404-404). 9ª ed. *Petrópolis (RJ): Vozes*.
- Nascimento, R. G. D., Cardoso, R. D. O., Santos, Z. N. L. D., Pinto, D. D. S., & Magalhães, C. M. C. (2016). Percepção de idosos ribeirinhos amazônicos sobre o processo de envelhecimento: o saber empírico que vem dos rios. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 19(3), 429-440. Doi: <https://doi.org/10.1590/1809-98232016019.150121>.
- Oliveira Borges, L., Barros, S. C., & Amorim, C. P. D. R. L. (2013). Ética na pesquisa em Psicologia: princípios, aplicações e contradições normativas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(1), 146-161. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000100012>.
- Oliveira, E. (2018). *Instituto De Ciências Humanas Bacharelado Interdisciplinar Em Ciências Humanas* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora). [Versão Eletrônica]. Obtido a 22 de abril de 2020 de <https://200.131.224.39:8443/bitstream/tede/915/5/Disserta%3a7%3a3o%20de%20Edna%20de%20Oliveira.pdf>.

- Perucchi, J., Brandão, B. C., & Vieira, H. I. D. S. (2014). Aspectos psicossociais da homofobia intrafamiliar e saúde de jovens lésbicas e gays. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(1), 67-76. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000100009>.
- Pessin, G., Manhães, F. C., & Istoe, R. S. C. A sexualidade e o envelhecimento na contemporaneidade: reflexões sobre uma história em construção. (2015). In Manhães, F. C., Istoe, R. S. C. & De Souza, C. H. M. (Eds.), *Envelhecimento em foco: abordagens interdisciplinares II*. (pp.189-209). Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural.
- Prestes, C. R., & Paiva, V. S. (2016). Abordagem psicossocial e saúde de mulheres negras: vulnerabilidades, direitos e resiliência. *Saúde e Sociedade*, 25(3), 673-688. [Versão Eletrônica]. Obtido a 22 de abril de 2020 de: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-129020162901>.
- Rabelo, D. F., Silva, J., Rocha, N. M. F. D., Gomes, H. V., & Araújo, L. F. (2018). Racismo e envelhecimento da população negra. *Revista Kairós: Gerontologia*, 21(3), 193-215. ISSN 2176-901X. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP. Doi: <http://dx.doi.org/10.23925/2176-901X.2018v21i3p193-215>.
- Reiniert, M. (1990). Alceste: Une methologie d'analyse dêsdonnees textuelles et une application: A. G. de Neval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 28,24-54.
- Risman, A. (1996). A carruagem da saudade: seremos todos passageiros? O percurso da sexualidade na terceira idade.
- Rosa, L. C. (2018). A LGBTfobia como fenômeno cultural e seus impactos psíquicos. [Versão Eletrônica]. Obtido a 22 de abril de 2020 de: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/11482>.
- Santos, J. V. O., Carlos, K. P. T., Araújo, L. F., & Negreiros, F. Compreendendo a velhice LGBT: uma revisão da literatura. (2017). In: Araújo, L. F.; Carvalho, C. M. R. G. (Eds.), *Envelhecimento e Práticas Gerontológicas* (1a ed., Cap. 8), Curitiba-PR/Teresina-PI: Editora CRV/EDUFPI.
- Saffioti, H. I., & Almeida, S. S. D. (1995). Violência de gênero: poder e impotência. In *Violência de gênero: poder e impotência* (pp. 218-218).
- Silva, H. S., & Araújo, L. F. (2020). Velhice LGBT: Apresentação de um panorama de estudos nacionais e internacionais. In H. S. Silva, & L. F. Araújo. (Orgs.), *Envelhecimento e Velhice LGBT: práticas e perspectivas biopsicossociais* (pp. 15-44). Campinas, SP: Alinea.
- 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. *Ciências Psicológicas*, 11(2), 155-163. Doi: [10.22235/cp.v11i2.1487](https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1487).
- Schneider, R. H., & Irigaray, T. Q. (2008). O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. *Estudos de Psicologia*, 25(4), 585-593. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000400013>.
- Scriptori, C. C., & Junior, J. F. B. (2010). Discriminação e preconceito como fatores de violência e atitudes docentes como fator de promoção de resiliência na escola. *Educação*, 35(3), 431-447. [Versão Eletrônica]. Obtido a 22 de abril de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117116968006.pdf>.

- Souza, K. S., Castro, J. L. C., Araújo, L. F., & Santos, J. V. O. (2018). Representações sociais do envelhecimento: um estudo com avós idosos que cuidam dos netos e avós que não. *Ciências Psicológicas*, 12(2), 293-297. Doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v12i2.1693>.
- Veras, R. P., Caldas, C. P., Coelho, F. D., & Sanchez, M. A. (2007). Promovendo a saúde e prevenindo a dependência: identificando indicadores de fragilidade em idosos independentes. *Revista brasileira de geriatria e gerontologia*, 10(3), 355-370. [Versão Eletrônica]. Doi: <https://doi.org/10.1590/1809-9823.2007.10038>.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF LGBT OLD AGE IN A QUILOMBOLA COMMUNITY

Abstract

This research aims to identify and investigate the social representations of LGBT old age in a quilombola community, since this context is also found in a socially marginalized place. 31 people participated, between 19 and 76 years old ($M=43.7$ years; $SD=16.2$). For data collection, the Free Word Association Test (FWAT) and semi-structured interviews were used, which were analyzed using the Iramuteq software. Sociodemographic data were analyzed using the SPSS software. Based on the results, it is clear that the Social Representations of LGBT old age are generally surrounded by prejudice, even in a population that is also marginalized. Thus, it is expected that there will be a better understanding of the theme, providing benefits to the aging of this population.

Keywords: LGBT old age, social representations, quilombola community, aging.

META-EMOÇÃO PARENTAL E AUTONOMIA FUNCIONAL EM ADULTOS COM INCAPACIDADE INTELETUAL

Leticia Moura²³

Glória Franco²⁴

Resumo

Existe um crescente interesse pelo desenvolvimento emocional, no qual os pais têm um papel crucial ao longo de todo o desenvolvimento. O foco desta investigação é saber qual a relação que a Meta-emoção parental pode ter na Autonomia Funcional, quando os indivíduos são portadores de uma Incapacidade Intelectual. Pretende-se identificar se a perceção da atitude dos pais em relação às emoções negativas dos filhos, os torna autónomos nas suas atividades de vida diária. Recorreu-se a uma amostra de 50 progenitores/ cuidadores de adultos com Incapacidade Intelectual. Utilizou-se alguns domínios da Escala de Comportamentos Adaptativos (ECA) e a versão portuguesa da CCNES (RPEN). Os resultados apontam que a

²³ Instituição – Universidade da Madeira e Centro de Investigação de Psicologia

²⁴ Instituição – Universidade da Madeira e Centro de Investigação de Psicologia

perceção das reações dos pais aos estados emocionais dos filhos relaciona-se com a Autonomia Funcional, principalmente nos domínios da Personalidade, Responsabilidade e Socialização.

Palavras-chave: Meta-emoção parental; Autonomia Funcional; Incapacidade Intelectual; Fase Adulta; Parentalidade;

Introdução

A meta-emoção parental é uma área nova de estudo da vida emocional das famílias (Gottman, Katz, & Hooven, 1997), esta compreende o conhecimento parental das próprias emoções e das emoções dos filhos, e ainda o possível treino emocional a desenvolver juntos dos mesmos (Barreiros & Cruz, 2012; Katz, Maliken, & Stettler, 2012).

Gottman et al. (1997), identificam dentro do conceito de meta-emoção parental dois estilos que os progenitores podem adotar em relação às emoções negativas dos filhos, a filosofia de treino emocional e a filosofia de afastamento emocional. O processo de treino emocional refere-se a um conjunto de processos, que inclui certos elementos como falar com a criança sobre as emoções, ajudando a criança a dar um nome aquelas emoções que estão a sentir, aceitar as emoções dos filhos, discutir com as crianças o que está a desencadear aquelas emoções e sobre as estratégias a usar para resolver essas situações. Os pais que seguem a filosofia de treino emocional, estão cientes da baixa intensidade de emoções neles próprios e nos seus filhos, experimentando desta forma as emoções negativas como oportunidades de aproximação e aprendizagem. Deste modo, estes pais sabem validar e nomear as emoções negativas dos filhos, e ainda discutem objetivos e estratégias que podem utilizar nas situações que os faz sentir determinada emoção (Katz, Maliken, & Stettler, 2012), podendo ainda participar na resolução de problemas e definição de limites, tornando possível a discussão de objetivos e estratégias para lidar com o acontecimento que desencadeou as emoções negativas (Barreiros & Cruz, 2012). Tudo isto poderá levar a melhorias no desenvolvimento das competências emocionais da criança, ou seja, torna-se possível verificar melhorias no conhecimento emocional, na expressão emocional e na própria regulação emocional, que por sua vez está diretamente ligado a um melhor ajustamento psicológico e a um melhor relacionamento com os pares (Katz, Maliken, & Stettler, 2012). De outro modo, e contrastando com os pais que adotam a filosofia de treino emocional, os pais que adotam mais a filosofia de afastamento emocional, podem também ser sensíveis aos sentimentos dos seus descendentes, no entanto tendem a negar ou ignorar as emoções negativas dos seus filhos, querendo estar sempre no papel de mudar a emoção negativa rapidamente, visto que estes pais consideram que emoções como a zanga e a tristeza são sentimentos potencialmente nocivos, transmitindo ainda aos filhos que as emoções negativas não são importantes, e que devem desaparecer rapidamente para não se tornarem prejudiciais (Katz, Maliken, & Stettler, 2012; Gottman et al, 1996 cit. por Barreiros & Cruz, 2012).

A consciência, a aceitação e o treino emocional foram identificados como processos centrais da filosofia da meta-emoção parental. O bom funcionamento destes três componentes desta filosofia, poderá ter benefícios em três aspetos chave, a competência emocional de uma criança, um melhor ajustamento psicossocial e um melhor relacionamento com os colegas, ou seja, existiria na criança um maior controlo inibitório e conseqüentemente um menor nível de comportamentos problemáticos, melhores e mais conquistas académicas e melhor saúde física, e por fim seria ainda possível ver alguma competência social (mais adaptados socialmente) (Halberstadt, Dunsmore, & Denham, 2001).

No que diz respeito à meta-emoção quando relacionada à fase adulta do desenvolvimento não existem evidências na literatura de que estão relacionadas, havendo menção que pode mudar em idosos (Gottman, Katz & Hooven, 1997). No entanto, e apesar de não estar provada esta relação é possível fazer algumas ligações entre os termos envolvidos neste estudo (meta-emoção parental, regulação emocional, comportamento adaptativo e adaptação social).

São poucos os estudos sobre a importância de os pais regularem as emoções nos seus filhos com Incapacidade Intelectual, os poucos estudos sobre a parentalidade e Incapacidade Intelectual concentram-se na compreensão do impacto que estes têm sobre a sua família e, principalmente, sobre as preocupações que crescem à família (Hill & Rose, 2009). Nomeadamente, Jivanjee, Kruzich e Gordon (2009) referem que muitos pais de crianças com Incapacidade Intelectual têm preocupação com a disponibilidade de recursos necessários para que os seus filhos façam transições bem-sucedidas. Estes pais desejam apoiar os seus filhos em direção a uma maior independência e autonomia, com o objetivo de participação significativa em atividades preferenciais e oportunidades profissionais na idade adulta (Scorgie & Wilgosh, 2011).

O crescimento da expectativa de vida leva a que indivíduos com incapacidade vivam mais anos e acompanhem o envelhecimento dos seus pais (Jeppsson, Grassman, & Whitaker, 2013), o que impõe uma nova definição das práticas e funções de cuidado dos pais que estejam de acordo com as necessidades dos pais (Band-Winterstein & Avieli, 2017). A visão de vidas ligadas sugere que a experiência parental pode ter um efeito cumulativo na vida dos pais, chamando este tipo de paternidade frequentemente de “Perpétuo” (Kelly & Kropf, 1995) ou “eterno” (Schwartz & Hadar, 2007). Ser um progenitor perpétuo pode ter efeitos de longa duração e complexos no progenitor cuidador, no qual existem aspetos positivos e negativos, principalmente quando os filhos entram na idade adulta (Pousada et al., 2013; Schwartz &

Hadar, 2007). Existem duas hipóteses propostas em relação à resposta dos pais às necessidades de cuidar. A hipótese do “desgaste” que sugere que os pais se desgastam pelas requisições acumuladas de cuidar, à medida que seus recursos físicos e psicológicos se esgotam (Johnson & Catalano, 1983). Esta noção é apoiada por pesquisas que afirmam que a idade dos pais, as necessidades dos filhos com Incapacidade Intelectual podem entrar em conflito com sua própria necessidade crescente de assistência (Ryan, Taggart, Truesdale-Kennedy & Slevin, 2014). A segunda hipótese é que os pais desenvolvem aptidões como resultado das suas experiências e, assim, ajustam com mais sucesso às suas circunstâncias com o passar do tempo (Willingham-Storr, 2014). Pais que receberam apoio dos seus filhos experimentaram maior agrado com o cuidado e menos carga de cuidado (Perkins & Haley, 2013; Pruchno, 2003). Estes adultos com incapacidade proporcionaram de forma considerável companhia e apoio aos pais, além de ajudar nas tarefas domésticas (Mactavish, Schleien, & Tabourne, 1997).

Deste modo, podemos afirmar que os estilos parentais dos pais desempenham um papel fundamental na vida dos seus filhos adultos com incapacidade (Esbensen, Seltzer & Krauss, 2012), e na ausência de estudos, será importante compreender como, dentre os diferentes estilos parentais, os que adotam diferentes estratégias positivas de meta-emoção podem contribuir para a tão desejada autonomia dos indivíduos com Incapacidade Intelectual .

Método

Objetivo do estudo

Este estudo tem como objetivo perceber se um maior ou menor suporte emocional por parte dos pais a indivíduos com Incapacidade Intelectual tem um efeito positivo ou negativo na sua Autonomia Funcional, que se pode consubstanciar na seguinte hipótese: Há uma diferença entre a percepção que os pais têm de adotarem reações construtivas em relação às emoções dos seus filhos e algumas das dimensões da Autonomia Funcional de um indivíduo adulto com Incapacidade Intelectual (Atividade Económica, Atividade Pré-profissional, Atividade Doméstica, Responsabilidade, Personalidade, Desenvolvimento da Linguagem e Socialização).

Participantes

Neste estudo, a população alvo foram os progenitores de indivíduos adultos portadores de Incapacidade Intelectual com idades superiores a 18 anos que vivam com os pais e que no seu dia-a-dia frequentem um Centro de Atividades Ocupacionais.

Este estudo contou com 50 participantes, 45 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, nos quais os pais teriam idades compreendidas entre os 59 e 74 anos e as mães teriam idades compreendidas entre os 39 e os 85 anos e ainda o caso de uma avó (cuidadora) com 72 anos. Perante esta amostra será importante também referir que estas figuras parentais (pais, mães e avó) representavam os seus filhos, entre os quais 26 são do sexo masculino e 24 são do sexo feminino, e as suas idades estão compreendidas entre 20 e os 51 anos.

Instrumentos

Neste estudo serão utilizados três instrumentos: Escala de Comportamentos Adaptativos (apenas 7 domínios), a versão portuguesa da Coping Children Negative Emotion Scale (CCNES) – foi utilizada na versão portuguesa Reações Parentais às Emoções Negativas (RPEN) – traduzida e adaptada à população por Diana Alves e Orlanda Cruz, em 2011; um questionário sociodemográfico, dividido em duas partes, uma referente aos filhos e outra referente aos pais; e a Escala de Comportamentos Adaptativos (ECA).

Para este estudo fez-se uma pequena adaptação da RPEN, as alterações foram a nível da formulação das questões e/ou da atividade que representava, mas nunca mudando a base da hipótese estudada, para que estivessem de acordo com a população-alvo (adultos, este instrumento terá anteriormente sido aplicado a crianças) e ao seu contexto diário. Trata-se de um instrumento de autopreenchimento por parte dos pais, ou de qualquer outro indivíduo responsável ou ligado de forma direta com o indivíduo a ser avaliado (Barreiros & Cruz, 2012), e permite perceber como é que os pais/ cuidador próximo respondem às emoções dos filhos. Conta com doze cenários com sete opções de resposta correspondentes as sete subescalas das duas principais, as Reações Negativas (reações de aborrecimento, reações de minimização, reações de ignorar e reações de punição) e as Reações Construtivas (reações centradas no problema, reações de encorajamento expressivo e reações centradas na emoção) (Alves & Cruz, 2011; Mirabile, 2015), o que reflete a forma como estas pessoas sentem, pensam e regulam as emoções (suas e dos outros) (Alves & Cruz, 2011; Lins, Alvarenga, Mendes, & Pessôa, 2017).

Da Escala de Comportamentos Adaptativos, foram utilizados os seguintes domínios – Atividade económica, Desenvolvimento da linguagem, Atividade doméstica, Atividade Pré-Profissional, Personalidade, Responsabilidade e Socialização. Santos e Morato (2004), referem que esta escala pretende identificar as áreas fortes e menos fortes de um indivíduo, o que permitirá elaborar planos de habilidades que respondam às suas necessidades específicas, podendo torná-lo num indivíduo mais ativo e em plenitude no contexto que se insere (Nóbrega, 2016).

Procedimentos

Em primeiro lugar, procedeu-se ao pedido de autorização formal para a consecução do estudo à SRIAS (Secretaria Regional da Inclusão e dos Assuntos Sociais). Num momento inicial, decidiu-se sobre os quatro Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) que seriam considerados no âmbito da investigação. Dada esta autorização, contataram-se os CAO'S para saber a sua aceitação em participar nesta investigação (contacto realizado pela diretora da unidade de coordenação dos CAO), não tendo demonstrado nenhum desagrado/ obstáculo para sua participação procedeu-se à entrega das escalas nos respetivos locais, que se responsabilizaram pela entrega aos participantes.

Apesar de todos os instrumentos terem sido mandados para preenchimento em casa, alguns pais participantes demonstraram algumas dificuldades no seu preenchimento, perante este cenário foi disponibilizada ajuda no preenchimento dos questionários por parte da investigadora, e de alguns colaboradores dos CAO's.

Resultados e Discussão

Para conseguir analisar a hipótese em estudo utilizou-se o teste associação de Kolmogorov-Smirnov, onde foi possível ver que tanto a perceção de utilização de estratégias positivas como de estratégias negativas tem uma associação com os diferentes domínios que ajudam a constituir a Autonomia Funcional e utilizadas no nosso estudo.

Da leitura da tabela 1 pode-se verificar que a nossa hipótese se confirma apenas de forma parcial, visto que a perceção de utilização de estratégias positivas demonstrou ter um efeito dito positivo nos domínios da Personalidade, Responsabilidade e Socialização. Este efeito

dito positivo traduz-se em níveis de graus de adaptação social acima da média ou elevado nestes domínios.

Tabela 1

Análise do grau de adaptação social dos domínios de Personalidade, Responsabilidade e Socialização relativamente à perceção de utilização de estratégias positivas ou negativas por parte dos progenitores.

		Estratégias Positivas	Estratégias Negativas
		Média	Média
Responsabilidade	Grau de inadaptação social	2,28	,63
	Grau de adaptação social abaixo da média	2,83	,77
	Média	3,19	,58
	Grau de adaptação social acima da média	2,87	,65
	Elevado grau de adaptação social	.	.

Tabela 1

Análise do grau de adaptação social dos domínios de Personalidade, Responsabilidade e Socialização relativamente à perceção de utilização de estratégias positivas ou negativas por parte dos progenitores (continuação).

Personalidade	Grau de inadaptação social	1,67	,75
	Grau de adaptação social abaixo da média	2,91	,71
	Média	2,97	,61
	Grau de adaptação social acima da média	3,24	,50
	Elevado grau de adaptação social	.	.
Socialização	Grau de inadaptação social	2,89	,67
	Grau de adaptação social abaixo da média	2,73	,66
	Média	3,00	,66
	Grau de adaptação social acima da média	3,02	,59
	Elevado grau de adaptação social	.	.

No que concerne aos restantes domínios, a Atividade Económica, o Desenvolvimento da Linguagem, a Atividade Doméstica e a Atividade Pré-Profissional, os nossos dados mostram um efeito inverso, ou seja, quando a perceção dos progenitores é de uma maior utilização de estratégias positivas, o efeito obtido foi um grau de adaptação social abaixo da média ou mesmo de inadaptção social (Tabela 2).

Tabela 2

Análise do grau de adaptação social dos domínios de Atividade Económica, Desenvolvimento da Linguagem, Atividade Doméstica e Atividade Pré-Profissional relativamente à perceção de utilização de estratégias positivas ou negativas por parte dos progenitores.

		Estratégias Positivas	Estratégias Negativas
		Média	Média
Atividade económica	Grau de inadaptção social	3,11	,52
	Grau de adaptação social abaixo da média	.	.
	Média	2,76	,77
	Grau de adaptação social acima da média	2,83	,59
	Elevado grau de adaptação social	2,87	,85
Atividade doméstica	Grau de inadaptção social	3,10	,47
	Grau de adaptação social abaixo da média	.	.
	Média	2,90	,68
	Grau de adaptação social acima da média	2,86	,77
	Elevado grau de adaptação social	2,67	,75

Tabela 2

Análise do grau de adaptação social dos domínios de Atividade Económica, Desenvolvimento da Linguagem, Atividade Doméstica e Atividade Pré-Profissional relativamente à perceção de utilização de estratégias positivas ou negativas por parte dos progenitores (continuação).

Desenvolvimento da linguagem	Grau de inadaptação social	2,40	,60
	Grau de adaptação social abaixo da média	3,14	,55
	Média	3,00	,58
	Grau de adaptação social acima da média	2,71	,94
	Elevado grau de adaptação social	3,00	,75
Atividade pré-profissional	Grau de inadaptação social	2,58	,73
	Grau de adaptação social abaixo da média	3,17	,55
	Média	3,00	,63
	Grau de adaptação social acima da média	3,13	,63
	Elevado grau de adaptação social	.	.

As tabelas seguintes foram construídas com o intuito de entender que tipos de tarefas cada um dos domínios que apresentavam piores desempenhos avalia, e em quais delas se evidenciavam mais ou menos dificuldades por partes dos indivíduos em estudo. Nesta análise foi feito, em primeiro lugar uma análise de frequências geral e posteriormente selecionar o número de indivíduos que obtinham o valor consoante o que se pretendia analisar e a que nível pertencia. Posteriormente, após ter a uma noção das atividades, fez-se uma seleção dos indivíduos que tinham uma média de perceção de utilização de estratégias positivas superior ou igual a 2,9 (valor médio para a utilização maioritária de estratégias positivas) e analisou-se a prestação das tarefas tendo em conta a maior utilização de estratégias positivas. Deste modo, identificou-se quantos progenitores responderam com estratégias positivas e quantos responderam com estratégias negativas aos parâmetros avaliados, salientando-se nas tabelas apenas os mais frequentes. O que resultou na verificação de maior utilização de estratégias positivas, para tentar perceber isto, analisou-se detalhadamente cada um dos aspetos destes domínios no que respeita às suas dificuldades.

Tabela 3

Análise do domínio Atividade Económica e a perceção do uso de estratégias positivas e negativas.

	Estratégias Positivas	Estratégias Negativas	Total
Domínio Atividade Económica			
Não utiliza dinheiro (nível 0)	19	5	24
Não preenche papeis para levantamento;	21	16	37
Não anda com a sua própria identificação;	22	12	34
Não faz estimativas com valores/ preços das coisas;	21	14	35
Não sabe fazer recados (nível 0)	17	11	28
Não faz compras (nível 0)	21	11	32

Tabela 4

Análise do domínio Desenvolvimento da Linguagem e a perceção do uso de estratégias positivas e negativas.

	Estratégias Positivas	Estratégias Negativas	Total
Domínio Desenvolvimento da Linguagem			
Indica desejos através de ruídos vocais ou apontando;	18	8	26
Utiliza o “verbo” quando descreve imagens; (nível 4)	12	10	22
Por vezes utiliza frases complexas, contendo “porque”, “mas”, etc.; (nível 3)	14	8	22
O discurso é apressado, acelerado ou precipitado;	8	3	11
Não consegue escrever (nível 0)	13	7	20
A sua escrita é, de uma forma geral, ilegível;	14	9	23
Compreende instruções complexas envolvendo uma decisão: “Se _____, faz isto, mas se não faz _____.” (nível 4)	11	8	19
Reconhece menos de 10 palavras; (nível 0)	19	11	30
Fala com os outros de desporto, família, atividade de grupo, etc.;	16	12	28
Responde quando abordado;	5	5	10

Tabela 5

Análise do domínio Atividade Doméstica e a perceção do uso de estratégias positivas ou negativas.

	Estratégias Positivas	Estratégias Negativas	Total
Domínio Atividade Doméstica			
Limpa sem que lhe seja solicitado o seu próprio espaço (ex.: cama, carteira, etc.); (nível 3)	9	6	15
Não estende, apanha ou seca a roupa;	12	8	20
Coloca todos os talheres, pratos, copos bem como guardanapos, pão, temperos, etc., nos locais corretos; (nível 3)	12	7	19
Não prepara qualquer tipo de refeição; (nível 0)	17	8	25
Levanta a mesa com pratos e copos quebráveis (nível 2)	19	15	34
Ajuda nas tarefas domésticas;	6	7	13

Tabela 6

Análise do domínio Atividade Pré-Profissional e a perceção do uso de estratégias positivas ou negativas.

	Estratégias Positivas	Estratégias Negativas	Total
Domínio Atividade Pré-profissional			
Realiza trabalho simples (ex.: despejar o lixo, etc.) (nível 1)	19	10	29
Não zela/ toma conta das ferramentas, equipamentos, abastecimentos, etc.;	17	7	24
Não permanece no seu lugar de trabalho/ escola (levanta-se sem permissão);	7	5	12

Depois de ter feito este levantamento, foi possível entender que grande parte das dificuldades sentidas estavam ligadas ao saber e conseguir lidar/ manusear algum artigo, como o dinheiro, lápis/ caneta e algumas máquinas, pelo que na tentativa de encontrar uma justificação para isto e para a sua associação com a perceção de maior utilização de estratégias positivas pensou-se que este se preocupam com a proteção dos filhos, visto terem a preocupação de estes não se magoarem e/ou serem enganados pelos outros, ao mesmo tempo que lhes dão autonomia, estando isto de acordo com o que diz Cuskelly (2006). Ainda dando

força a esta ideia, Grimby (2002) refere que os prestadores de ajuda estão numa posição única onde podem promover ou inibir a autonomia. Carr (2011), enaltece mais esta ideia mencionando que uma gestão dos riscos em demasia, de forma geral, coloca indivíduos com incapacidade em risco, isto porque não receberam educação sobre como perceber e reagir ao risco eles próprios podem correr (Petner-Arrey & Copeland, 2015).

Podemos identificar algumas semelhanças entre o presente estudo e o estudo de La Malfa, Lassi, Bertelli, Albertini e Dosen (2009), na medida em que ambos os estudos relacionam a parte emocional e a sua relação/ repercussão no comportamento adaptativo/ Autonomia Funcional, ainda que com instrumentos diferentes, e também visto que ambos os estudos obtiveram resultados positivos quando a emocionalidade é considerada positiva e a sua relação com o seu domínio da socialização.

Considerações finais

Como anteriormente mencionado, em estudos da literatura a meta-emoção parental revelou ter influência na regulação emocional das crianças, a qual deve estabilizar na idade adulta. Por sua vez a regulação emocional demonstrou estar relacionada com o comportamento adaptativo, que irá ajudar a determinar o grau de adaptação social de um indivíduo. Deste modo podemos dizer que existe relação entre estas variáveis na fase infantil, e que esta fase será influenciadora do que irá acontecer na vida adulta.

Por fim, conseguimos perceber que, a perceção mais utilizada pelos pais com estratégias de filosofia de treino emocional (ditas positivas, como o encorajamento emocional, o foco na emoção e o foco no problema) traduz um maior grau de adaptação social nos domínios da Personalidade, Responsabilidade e Socialização, o contrário verifica-se nos restantes domínios em estudo (Atividade Económica, Desenvolvimento da Linguagem, Atividades Domésticas, Atividade Pré-Profissional).

Referências Bibliográficas

- Alves, D., & Cruz, O. (2011). Reações parentais às emoções negativas dos filhos (RPEN): um questionário de avaliação da meta-emoção parental. In Actas do VIII congresso iberoamericano de avaliação/ evaluación psicológica e XV conferência internacional avaliação psicológica: formas e contextos. Disponível no Repositório aberto da Universidade do Porto: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57244/2/85358.pdf>
- Band-Winterstein, T., & Avieli, H. (2017). The experience of parenting a child with disability in old age. *Journal of Nursing Scholarship*, 49(4), 421-428.
- Barreiros, J., & Cruz, O. (2012). Meta-emoção: uma dimensão emocional da parentalidade e da grande parentalidade. *Revista Amazônica*, VIII (1). 338-369. Disponível no Repositório aberto da Universidade do Porto: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66296/2/87240.pdf>
- Carr, D. (2011). Constructing disability in online worlds; conceptualising disability in online research. In *Reinventing Ourselves: Contemporary Concepts of Identity in Virtual Worlds* (pp. 177-190). Springer, London.
- Cuskelly, M. (2006). Parents of adults with an intellectual disability. *Family Matters*, 74, 20-25. Disponível em: <https://search.informit.com.au/fullText;dn=284655309124687;res=IELHSS>
- Esbensen, A. J., Seltzer, M. M., & Krauss, M. W. (2012). Life course perspectives in intellectual disability research: The case of family caregiving. In J. A. Burack, R. M. Hodapp, G. Iarocci, & E. Zigler (Eds.), *The Oxford handbook of intellectual disability and development* (pp. 380-391).
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grimby, G. (2002). 'On autonomy and participation in rehabilitation'. *Disability and Rehabilitation*, 24(18), 975-976.
- Halberstadt, A. G., Dunsmore, J. C., & Denham, S. A. (2001). Spinning the pinwheel, together: More thoughts on affective social competence. *Social Development*, 10(1), 130-136.
- Hill, C., & Rose, J. (2009). Parenting stress in mothers of adults with an intellectual disability: Parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(12), 969-980.
- Jeppsson Grassman, E., & Whitaker, A. (Eds.). (2013). *Ageing with disability: A lifecourse perspective*. Bristol, UK: Policy Press.
- Jivanjee, P., Kruzich, J. M., & Gordon, L., J. (2009). The age of uncertainty: Parent perspectives on the transitions of young people with mental health difficulties to adulthood. *Journal of Child and Family Studies*, 18(4), 435-446.
- Johnson, C. L., & Catalano, D. J. (1983). A longitudinal Study of family supports to impaired elderly. *Gerontologist*, 23, 612-618. <https://doi.org/10.1093/geront/23.6.612>
- Katz, L. F., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental Meta-Emotion Philosophy: A Review of Research and Theoretical Framework. *Child Development Perspectives*, 6(4), 417-422. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00244.x>

- Kelly, T. B., & Kropf, N. P. (1995). Stigmatized and perpetual parents: Older parents caring for adult children with life-long disabilities. *Journal of Gerontological Social Work*, 24(1–2), 3–16. https://doi.org/10.1300/J083V24N01_02
- La Malfa, G., Lassi, S., Bertelli, M., Albertini, G., & Dosen, A. (2009). Emotional development and adaptive abilities in adults with intellectual disability. A correlation study between the Scheme of Appraisal of Emotional Development (SAED) and Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS). *Research in developmental disabilities*, 30(6), 1406-1412. Doi: 10.1016/j.ridd.2009.06.008
- Lins, T., Alvarenga, P., Mendes, D. M. L. F., & Pessôa, L. F. (2017). Adaptação brasileira da Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES). *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 16(2), 196-204.
- Mactavish, J., Schleien, S., & Tabourne, C. (1997). Patterns of family recreation in families that include children with a developmental disability. *Journal of Leisure Research*, 29, 21–46.
- Mirabile, S. P. (2015). Ignoring children's emotions: a novel ignoring subscale for the Coping with Children's Negative Emotions Scale. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 459-471. doi: 10.1080/17405629.2015.1037735
- Nóbrega, F. O. F. D. (2016). Intervenção psicomotora em saúde mental: Casa de Saúde de São João de Deus, Funchal (Doctoral dissertation). Disponível no Repositório da Universidade de Lisboa: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/11902/1/tese%20definitiva%20Francisco%20N%c3%b3brega%20n%c2%ba2013486.pdf>
- Perkins, E. A., & Haley, W. E. (2013). Emotional and tangible reciprocity in middle-and older-aged carers of adults with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 10, 334–344. <https://doi.org/10.1111/jppi.12061>
- Petner-Arrey, J., & Copeland, S. R. (2015). 'You have to care.' perceptions of promoting autonomy in support settings for adults with intellectual disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 38-48. Doi: 10.1111/bld.12084
- Pruchno, R. A. (2003). Enmeshed lives: Adult children with developmental disabilities and their aging mothers. *Psychology and Aging*, 18, 851–857. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.18.4.851>
- Ryan, A., Taggart, L., Truesdale-Kennedy, M., & Slevin, E. (2014). Issues in caregiving for older people with intellectual disabilities and their ageing family carers: A review and commentary. *International Journal of Older People Nursing*, 9, 217–226. <https://doi.org/10.1111/opn.12021>
- Schwartz, C., & Hadar, L. (2007). Parents caring for adult children with physical disabilities: The impact of hope and closeness on caregiving benefits. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 88, 273–281. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3625>
- Scorgie, K., & Wilgosh, L. (2011). Parents' experiences, reflections, and hopes as their children with disabilities transition to adulthood. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 16(2).
- Willingham-Storr, G. L. (2014). Parental experiences of caring for a child with intellectual disabilities: A UK perspective. *Journal of Intellectual Disabilities*, 18, 146–158. <https://doi.org/10.1177/1744629514525132>

Abstrat

There is a growing interest in emotional development, in which parents play a crucial role throughout their development. The focus of this investigation is to know what the relationship that parental Meta-emotion can have in Functional Autonomy, when individuals are carriers of an Intellectual Disability. It is intended to identify whether the perception of the parents' attitude towards the children's negative emotions, makes them autonomous in their activities of daily living. A sample of 50 parents / caregivers of adults with Intellectual Disability was used. Some domains of the Adaptive Behavior Scale (ECA) and the Portuguese version of CCNES (RPEN) were used. The results show that the perception of parents' reactions to their children's emotional states is related to Functional Autonomy, mainly in the domains of Personality, Responsibility and Socialization.

Keywords: Parental meta-emotion; Functional Autonomy; Intellectual disability; Adulthood; Parenting;

O EFEITO DA IDADE DA CRIANÇA NA PARENTALIDADE POSITIVA: NO CONTEXTO EM BENGUELA

Isabel Fernández Romero²⁵

Cipriana Calengue²⁶

Resumo

Uma das preocupações da agenda política angolana, em particular em Benguela, são as questões da parentalidade. O foco agrega como objetivo geral o estudo: correlacionar as idades das crianças com atitudes de parentalidade das mães/pais. A amostra é constituída por um grupo de 135 pais e mães, e tem por base a sua participação voluntária. A investigação é de carácter quantitativo, privilegiando-se o uso do inquérito por questionário e o recurso a escalas validadas em estudos anteriores. Os dados obtidos serão tratados através do recurso ao *Statistics*- versão 25. Entre outras conclusões, salienta-se que as mães de crianças mais velhas apresentam dificuldade em estabelecer padrões de comunicação positiva e em controlar os seus níveis de stress.

Palavras-chave: Parentalidade positiva, Família, Contexto angolano.

²⁵Doutorada em psicologia evolutiva e da Educação pela Universidade de Valência, Espanha.

²⁶Doutoranda do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal

Introdução

É consensualmente aceite que a “família constitui um pilar básico na estrutura da sociedade nos mais diversos quadrantes científicos: antropológico, cultural, sociológico, económico, político, jurídico, médico, psicológico...”, (Cruz, 2013, p. 13). Cada sociedade e cada cultura constrói as suas dinâmicas familiares e, na maioria dos países de África, as pessoas com mais idade no seio familiar, independentemente de serem os responsáveis pelo sustento da família, assumem papéis de extrema relevância para com cada um dos seus constituintes e principalmente com os mais novos (Quintana, Almeida, Casimiro, Miranda, & López, 2015).

Nas sociedades mais ocidentais esta dinâmica poderá ser um pouco diferenciada, onde possivelmente a maior diferença estará na responsabilidade que os pais têm sobre salvaguardar os direitos fundamentais da criança e do adolescente (Fundo das Nações Unidas para as Crianças [UNICEF], 1990). Assim, a forma como a parentalidade é exercida pode ser, naturalmente, diferenciada na prática do angolano.

O desenvolvimento das sociedades também tem conhecido novas formas de famílias e, conseqüentemente, novas formas de parentalidade que merecem algum estudo, principalmente em África (Rodrigo, 2015).

Família e parentalidade

A importância da parentalidade como função parental, seja essa função vivida pela mãe ou pelo pai, é um dos acontecimentos mais importantes e marcantes na vida dos indivíduos que assinala o início de uma nova fase do ciclo vital da família (Rodrigo, 2015; Relvas & Alarcão 2007; Relvas, 1996).

Para Mesquita (2011), o conceito de parentalidade não é muito difundido na língua portuguesa e pode ser subentendido como relativo a parental ou a parentesco, designando, na primeira aceção, uma qualidade da função parental, e, na segunda, referindo à rede de relações interpessoais culturalmente reconhecida e através da qual os indivíduos estabelecem entre si por laços de filiação ou de matrimónio com expressão em relações de consanguinidade, filiação ou afinidade pelo matrimónio.

O vocábulo de parentalidade refere ainda ao exercício ou desempenho do papel parental e ao modo como as figuras parentais se envolvem no relacionamento entre pais e

filhos, nos cuidados e práticas educativas e conferem sustentabilidade à rede de relações familiares no contexto sociocultural determinado em que a família se insere.

Fruto de várias circunstâncias, designadamente em alguns países africanos como Angola, o número de lares chefiados por mulheres começa a ter um crescimento vertiginoso, onde a mulher surge como principal provedora do sustento da família, provocando uma inversão dos valores tradicionais arreigados à hegemonia da figura masculina e paterna. Esta mudança não terá uma causa única, estando simultaneamente associada à pobreza, à emigração, à poligamia e à guerra, que provocaram um aumento das famílias chefiadas por mulheres. Esta mudança na estrutura das famílias vai ter implicações a nível da sociedade. Concretamente, esta é realidade cada dia mais comum em Angola, aumentando a diferença destes novos modelos de família aos modelos familiares tradicionais e influenciando também a forma como a parentalidade é exercida. Efetivamente, Angola vive um momento histórico onde as famílias têm passado por problemas complexos multideterminados por fatores exógenos e endógenos de vária ordem, obrigando as famílias a se adaptarem e, muitas vezes, ameaçando a missão da parentalidade.

Esta mesma opinião, segundo o estudo de Rodrigo, Maíquez, Martin, Byrne e Rodríguez (2014), existe um grande consenso de que o exercício da parentalidade está se tornando cada vez mais difícil e complexo nas nossas sociedades. Sem dúvida, isto é, devido ao facto de os pais terem de desenvolver a sua principal tarefa socializadora num cenário de mudanças sociais e demográficas, assim como adaptarem-se a essas tarefas, aos novos valores e comportamentos emergentes na sociedade. Assim, as tarefas a assumir vão requerer cuidados diferenciados.

Em Angola, especialmente em Benguela, objeto da presente investigação, essas condições, dos eventos históricos citados acima, ficam muito evidentes pela pluralidade de culturas degradadas, onde, por exemplo, são culturalmente aceites a poligamia e os castigos severos às crianças com variedades de intensidades de região para região.

No estudo de Rodrigo, Maíquez, Martin, Byrne e Rodríguez (2014), defendem ainda que contribuem, também para a complexidade da tarefa socializadora, outros fatores, como a grande variedade de formas de tratamento e relacionamento entre pais e filhos e a diversidade de culturas com que se convive na sociedade. Há necessidade de se redefinirem os papéis de género dentro da família para conciliar melhor a vida familiar, laboral e pessoal, assim como a explosão massiva das novas tecnologias de

informação que se vão configurando como agentes de grande influência no cenário familiar.

A sociedade atual mostra ainda ter uma maior sensibilidade perante as situações de abandono dos filhos e perante a violência de género, até ao extremo, em que as famílias deixam de ser espaços fechados e invioláveis para se abrirem à ação do Estado, onde este pode e deve intervir para proteger os cidadãos mais vulneráveis (Caculo, 2012).

Em Angola, este enfoque na família e, por consequência, nos pais, justifica-se inteiramente se atendermos aos factos conhecidos e às estatísticas sobre a proteção das crianças e jovens em risco, bem como a importância de implementar as orientações internacionais decorrentes das políticas das Nações Unidas de combate à pobreza e à fome.

Estudos sobre a avaliação de intervenções de educação parental, como o de Abreu-Lima, Alarcão, Almeida, Brandão, Cruz, Gaspar e Santos (2010), revelam que crianças submetidas a maus tratos têm mais problemas no desenvolvimento da saúde mental, nomeadamente, em situações de abuso infantil, negligência, perturbações emocionais e comportamentais, dificuldades de aprendizagem e atrasos do desenvolvimento.

É importante recordar que as relações entre pais e filhos não são o único contexto de desenvolvimento da criança, uma vez que não se pode descurar a importância da estabilidade nas relações familiares e do fortalecimento da satisfação e da competência dos pais, (Magalhães, Silva, & Almeida, 2016).

Logo, define-se o apoio parental como um conjunto de iniciativas dirigidas à família, neste caso particularizando, a família angolana, que inclui formatos muito diversificados com a finalidade de responder às necessidades de informação, proteção, apoio, motivação, acompanhamento, capacitação, ajuda, mudança de políticas, suporte emocional e, até, treino em situações específicas que, por fim, poderá conduzir ao aconselhamento com enfoque limitado na parentalidade e no exercício da função parental.

É deveras importante romper com o modelo de apoio centrado no défice que, por definição, é condicionado à existência dos problemas. Tal, passa por promover a criação de respostas que visem a promoção da parentalidade positiva, recorrendo ao modelo sistémico que atenda às forças, competências parentais e à multiplicidade de influências que podem contribuir para uma maior eficácia da

intervenção centrada nas dinâmicas familiares (Quintana, Almeida, Casimiro, Miranda & Rodrigo, 2015).

Conforme relatórios do Instituto Nacional da Criança (INAC) em Angola, publicado pela Agência Angola Press [ANGOP] (2019a), só em 2018 foram registados 4.475 casos de violência em crianças, relativas a fugas de paternidade, violência física e sexual, abandono e trabalho infantil. Ainda no mesmo período, o INAC (Agência Angola Press [ANGOP] 2019b), registou, em Angola, 43 casos de crianças acusadas de feitiçaria.

Estes números corroboram com os estudos e demonstram a importância de como uma cultura de gestão familiar pode contribuir para essas situações, onde o meio familiar pode ser o palco dessas mudanças.

Contamos que o estudo das necessidades de apoio à parentalidade às famílias/pais/mães benguelenses, procedendo ao rastreio necessário dos recursos disponíveis contribua para a melhoria das práticas de intervenção na parentalidade, no mínimo, no território benguelense podendo este estudo ser replicado ao contexto angolano.

A partir da leitura de estudos sobre a família e parentalidade em Angola (Oliveira, 2015), acredita-se que é importante e necessário desenvolver um olhar para o conceito de parentalidade que valorize a dificuldade e os recursos que os pais angolanos apresentam relativamente à educação dos seus filhos e ao contexto social e político a que essa população foi exposta. Este ambiente envolveu, submissão racial, colonização, guerras civis, entre outros aspetos de gestão pública. Todo este cenário acontece num passado recente (nos últimos 50 anos) e justifica este estudo por destacar essas famílias das demais famílias de nações mais desenvolvidas e mesmo as consideradas em desenvolvimento.

Como se viu, o conceito de parentalidade encontra-se em permanente mutação, acompanhando o tempo em que o papel da família e o lugar da criança apresentam enormes desafios. Ser pai e mãe não é só um facto social e biológico, mas também a realização de um processo de desenvolvimento psicológico nos adultos que se tornaram pais (Wilson, Reid, Midmer, Biringier, Carroll, & Stewart, 1996). A parentalidade pode ser definida como o conjunto das atividades e processos de cuidar, proteger e orientar as novas vidas para assegurar a sobrevivência, o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança (Hoghugh, 2004).

A qualidade da ação parental afere-se, portanto, pela sua maior ou menor eficácia para promover o bem-estar das crianças (Hoghughi, 2004), os seus cuidados e desenvolvimento. A parentalidade é, essencialmente, um processo de interações entre pais e crianças, que normalmente ocorre em cenário familiar e diz respeito ao comportamento das figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos, no sentido de “promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro e fora da família” (Carvalho, Costa-Lobo, Menezes & Oliveira, 2019, p. 654).

A relação dos pais com os filhos tem uma influência significativa no desenvolvimento da criança e no sucesso destas na área educativa (Benetti, Vieira & Faracco, 2016). É assim que a recomendação Rec 19 (2006) do Comité de Ministros do Conselho da Europa aos Estados membros sobre políticas de apoio a parentalidade positiva orientou que se adotasse um planeamento proativo para dar a conhecer os assuntos relacionados com o exercício parental e promover a participação em programas de apoio psicoeducativo e comunitário para favorecer dito exercício.

Metodologia

A presente investigação adota um método quantitativo (Marôco, 2010), recorrendo a técnicas de inquérito por questionário e à aplicação de escalas para avaliação da dimensão em estudo. Os dados obtidos foram tratados com recurso ao programa *Statistics*- versão 25. O tratamento dos dados compreende análises descritivas, testes de correlação e testes de diferenças de médias realizados a partir dos dados recolhidos.

A pesquisa reúne uma amostra de 135 mães/pais, da região de Benguela. Dadas as dificuldades para a constituição de amostras aleatórias, constituíram-se amostras por conveniência de pais, maioritariamente mães, convidadas a participar no estudo em situações informais de sensibilização e reuniões de divulgação de ações dirigidas à promoção da parentalidade positiva.

Questões e objetivos da investigação

Da problemática da investigação emergem algumas preocupações que se procura traduzir em forma de questão de investigação relacionada com: qual a relação entre a idade da criança e a parentalidade, no contexto angolano? Neste sentido, considera-se todo o interesse

em estudar, previamente, a posição socioeconómica dos pais relativamente à parentalidade, no contexto Angolano.

De acordo com os modelos multifatoriais da parentalidade positiva, esta é uma dimensão que sofre múltiplas influências. Assim, de acordo com estas perspetivas teóricas o exercício da parentalidade é o resultado de uma interação entre as características dos pais, das crianças e do meio onde a família vive.

Instrumentos de recolha e análise de dados

Para este levantamento, serão usados questionários sociodemográficos para a caracterização dos participantes. No presente estudo procede-se à adaptação dos questionários sociodemográficos usados em estudos anteriores de Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín e Máiquez (2006). Os questionários incluem um conjunto de questões sobre o perfil sociodemográfico dos pais (idade, género, habilitações escolares, rendimento, local de residência, etc.). A escala que foi usada para avaliação das conceções da parentalidade positiva é a de tradução portuguesa Escala de Parentalidade Positiva (EPP) de Suárez, Byrne e Rodrigo (2016).

Esta escala foi utilizada em Espanha com intuito de se conhecer em que medida os pais e as mães têm consciência dos princípios inerentes ao conceito de parentalidade positiva com o objetivo de avaliar a sua possível melhoria com a participação do programa online “Educar em Positivo”.

A construção da escala foi feita a partir do trabalho realizado por Rodrigo, Máiquez e Martín (2010) e Rodrigo, Máiquez, Martín e Rodríguez (2015), onde os princípios da parentalidade positiva são descritos.

A escala final é constituída por 18 itens, cuja cotação é feita através de uma escala de *Likert* de 5 pontos, onde 1 vai representar o “nunca” e o 5 “sempre”. O estudo da validação portuguesa aponta para uma solução fatorial de quatro dimensões que combinam: (1) o envolvimento familiar visando as necessidades das famílias em partilharem e idealizarem objetivos, fazerem a promoção da distribuição das tarefas domésticas de forma a abranger todos os membros da família; (2) o afeto e reconhecimento, apontando precisamente para a importância das demonstrações de afeto em família para a segurança e estabilidade emocional

das crianças; (3) a comunicação e o controlo do stress centrado na necessidade de desenvolver formas de comunicação empática no seio da família onde se vai potenciar a expressão das emoções e dos sentimentos de forma harmoniosa, respeitosa e sem o uso de qualquer tipo de violência; (4) a partilha de atividades referindo as atividades de lazer no seio familiar, em momentos da rotina familiar e em momentos de lazer. A escala final é constituída por 18 itens e a sua cotação é realizada através de uma escala de Likert de 5 pontos, em que 1 representa o “nunca” e o 5 “sempre”. Os itens que compõem esta escala são agrupados em quatro subescalas. A primeira subescala, designada de Envolvimento familiar, está relacionada com a necessidade das famílias partilharem e idealizarem objetivos, promoverem a distribuição das tarefas domésticas por todos e de resolverem em conjunto os problemas que desponhem da convivência familiar. O conteúdo da segunda subescala, Afeto e Reconhecimento, aponta para a necessidade de se demonstrar afeto e proporcionar segurança e estabilidade emocional às crianças. Já os itens da terceira subescala, Comunicação e controlo do stress, centram-se na necessidade de desenvolver formas de comunicação no seio da família potenciando a expressão de emoções e sentimentos de forma respeitável e sem recurso à violência. Por fim, a quarta subescala, Partilha de atividades, caracteriza-se pela necessidade de desenvolver atividades de lazer e de qualidade no seio da família, quer seja em momentos da rotina familiar, quem em momentos de lazer.

Estas escalas têm fiabilidade adequada, tendo como referência os valores da consistência obtidos em Espanha, atendendo os coeficientes do alfa de *Cronbach* que variam entre 0,79 em atividades partilhadas e 0,92 em afeto e reconhecimento. Os estudos de fiabilidade permitem analisar se os itens da escala avaliam o constructo que é suposto avaliar. Para realizar esta análise recorre-se ao cálculo da consistência interna que é obtido através do alfa de *Cronbach*, ao estudo da correlação entre os itens e entre o total global da escala.

Neste sentido, será possível estabelecer a relação entre: as ações em prol da parentalidade exercidas pelos pais, as suas características e os apoios ao exercício da parentalidade.

Caracterização da amostra

Os questionários foram aplicados a 135 pais e mães com idades compreendidas entre os 17 e os 64 anos, sendo 111 mulheres e 24 homens. A questão do género tem peso, pois, a

parentalidade indica estar mais nas mãos das mulheres do que dos homens e isso pode influenciar nas repostas.

Da amostra utilizada neste estudo os 100% dos 135 pais ou mães preencheram o inquérito. Verificamos que os progenitores que preencheram os questionários foram maioritariamente as mães.

Dos pais inqueridos, num total de 130, correspondente a 96,3% são de nacionalidade Angolana. A idade média é de 39 anos, sendo a idade mínima de 17 anos e a máxima de 64 anos.

Em relação ao número de filhos e crianças em casa dos 135 inquiridos, tem-se uma maior concentração em crianças com idades entre 7 a 16 anos (ver Tabela 1).

Tabela 1 - Filhos e crianças em casa dos 0 aos 16 anos

Número de filhos e crianças em casa	Frequência	%
<i>Filhos de 0 a 3 anos</i>	57	42,2
<i>Filhos de 4 a 6 anos</i>	35	25,9
<i>Filhos de 7 a 16 anos</i>	72	53,3

Os pais que fizeram parte da investigação vivem em diferentes províncias de Angola, sendo Benguela em número maior com 106 participantes (78,5%), seguido por Lobito com 14,8%.

Quanto à composição da família, a maioria (65,2%) assinalaram serem famílias nucleares com pais biológicos de todos os filhos. Existem 12,6% que assinalaram serem famílias monoparentais maternas e 11,1%, famílias recompostas.

Discussão de resultados e conclusões

A discussão dos resultados e as conclusões do estudo terão em consideração as variáveis sociodemográficas dos pais no que respeita às famílias em Benguela.

Da discussão pretende-se igualmente salientar as conceções acerca da parentalidade em Benguela, contribuindo para sistematizar o conhecimento científico sobre boas práticas para a promoção da parentalidade alinhada com uma cultura mais amiga e responsável da família.

Práticas de parentalidade positiva sociodemográficas e sua relação com as variáveis sociodemográficas.

Em seguida são apresentados os dados normativos preliminares para cada dimensão da EPP, para a amostra total e em função do género, da idade, da presença de necessidades especiais de saúde, do nível socioeconómico, grau de escolaridade da mãe e o local de residência. São igualmente apresentadas as comparações entre médias em função das categorias que compõem essas mesmas variáveis.

Para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias de pais em função do género da criança e das necessidades ao nível dos cuidados de saúde relativamente aos dados obtidos na EPP foi efetuado um teste *t de student* para amostras independentes. Os resultados *t* revelam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias de pais de rapazes e de pais de raparigas em nenhuma das dimensões constituintes da escala (ver Tabela 2).

Tabela 2. Diferença entre as médias das subescalas da EPP em função da idade da criança.

<i>Subescalas</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Envolvimento familiar	135	3.12	0.61		
0 - 3 anos	57	3.26	0.60		
4 – 6 anos	35	3.20	0.56	8.294	0.000
7 – 16 anos	72	3.02	0.65		
Afeto e reconhecimento	135	3.78	0.43		
0 - 3 anos	57	3.74	0.52		
4 – 6 anos	35	3.84	0.33	1.385	0.167
7 – 16 anos	72	3.75	0.45		
Comunicação e controlo do stress	135	2.86	0.58		
0 - 3 anos	57	3.01	0.71		
4 – 6 anos	35	2.91	0.57	1.632	0.103
7 – 16 anos	72	2.77	0.517		
Partilha de atividades	135	3.47	0.55		
0 - 3 anos	57	3.44	0.59		
4 – 6 anos	35	3.48	0.56	1.785	0.075
7 – 16 anos	72	3.48	0.54		

Por sua vez, para comparar as médias da idade das crianças, da idade das mães, do nível socioeconómico, do nível de escolaridade da mãe e do local de residência do agregado familiar foi realizado um teste ANOVA para amostras independentes.

Este procedimento estatístico revela a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as idades nas subescalas Envolvimento familiar ($F(2, 135) = 8.294, p = 0.000$), Afeto e reconhecimento ($F(2, 135) = 3.586, p = 0.028$) e Comunicação e controlo do stress ($F(2, 135) = 8.660, p = 0.000$). Em seguida, foram realizadas análises *post-hoc* através do teste de Gabriel no sentido de identificar onde se situam essas diferenças. Assim, pela análise dos resultados *post-hoc* verifica-se que ao nível da subescala Envolvimento familiar, as diferenças situam-se entre as crianças que se encontram no intervalo etário dos 7 – 16 ($M = 3.02, DP = 0.65$) anos com as crianças com idade inferior a 3 anos ($M = 3.26, DP = 0.60$) e as do grupo etário 4 – 6 anos ($M = 3.20, DP = 0.56$). Verificamos que as mães de crianças entre os 7 – 16 anos revelam valores médios mais baixos de Envolvimento familiar comparativamente aos pais com filhos com idades entre os 4 – 6 anos e inferiores a três anos. Na subescala Afeto e reconhecimento, as diferenças verificam-se entre as crianças entre os 7 – 16 anos ($M = 3.75, DP = 0.45$) e as crianças com idades entre 0 – 3 anos ($M = 3.74, DP = 0.52$), de acordo com (Carvalho, Costa-Lobo, Menezes & Oliveira, 2019). Pela análise das médias para esta subescala, concluímos que as mães de crianças mais velhas apresentam valores médios de Afeto e reconhecimento superiores comparativamente às de crianças dos 4 aos 6 anos. Relativamente à subescala Comunicação e controlo do stress verificamos que as diferenças se encontram entre as mães com filhos do grupo etário dos 7 – 16 anos ($M = 2.77, DP = 0.52$) e as mães de filhos com idades compreendidas entre 4 – 6 anos ($M = 2.91, DP = 0.57$) e com idade inferior a três anos ($M = 3.01, DP = 0.71$). Estes valores mostram-nos que as mães de crianças mais velhas apresentam um valor médio de Comunicação e controlo do stress mais baixo comparativamente às mães com filhos com idades pertencentes aos dois outros grupos etários, podendo ser indicador de uma dificuldade das mães de crianças mais velhas em estabelecer padrões de comunicação positiva e em controlar os seus níveis de stress de acordo com os estudos de Rodrigo, Máiquez, Matin e Rodríguez (2015).

Considerações Finais

Conclui-se que, nas subescalas: a) as mães de crianças entre os 7 – 16 anos revelam valores médios mais baixos de **Envolvimento familiar**, às com filhos com idades entre os 4 – 6 anos e inferiores a três anos; b) **Afeto e reconhecimento**, as mães de crianças mais velhas apresentam valores médios superiores comparativamente às de crianças dos 4 aos 6 anos; e c) **Comunicação e controlo do stress**, as mães de crianças mais velhas apresentam um valor médio mais baixo comparativamente às mães com filhos mais novos, podendo ser indicador de uma dificuldade das

mães de crianças mais velhas em estabelecer padrões de comunicação positiva e em controlar os seus níveis de stress.

A parentalidade depende da história de desenvolvimento dos progenitores; a sua personalidade, os recursos psicológicos, as características da criança, a relação entre pai e mãe, o contexto, o suporte social, os recursos sociocognitivos (atitudes, expectativas, crenças), os estilos e as práticas parentais.

Os pais e as mães atuais não só respondem aos modelos tradicionais baseados na divisão de tarefas por género e na autoridade de prevalência hierárquica do homem como chefe de família, mas os filhos também mudaram o seu *status* e em paralelo com a nova consideração da infância, segundo as quais meninos e meninas não são simplesmente objeto de proteção, agora são sujeitos de direitos e responsabilidades, ao tempo que se declara que em caso de conflitos o interesse superior a proteger é a infância.

A parentalidade positiva, revela para Strech (2015) a capacidade dos pais para o acolhimento dos filhos, a capacidade de compreensão, de escuta e de revelação da verdade interior e a capacidade de traçar um caminho.

A tarefa parental é muito complexa e requer a tomada de consciência da sua importância, requer que se conheça as debilidades e fortalezas para realizá-la de maneira efetiva.

É importante conhecer quais são as competências parentais que ajudam a promover o desenvolvimento dos filhos e perceber que o exercício parental é uma espécie de uma longa viagem e que devemos aceitar essa viagem sem resistência à ideia de que o esperam mil atribuições, até que por fim se consiga atingir o destino pretendido, que é o desenvolvimento harmonioso e feliz dos filhos (Quintana, Almeida, Casimiro, Miranda, & López, 2015).

O exercício da parentalidade positiva implica um controlo baseado no afeto, no apoio, na comunicação, na estimulação, na implementação de rotinas diárias, o necessário estabelecimento de limites, normas, o acompanhamento, o amor incondicional e implicação direta na vida das crianças.

Segundo López (2015), uma chave importante, o foco da parentalidade positiva - tem a ver com o processo de socialização não como resultado da influência unidirecional que se exerce de pais para filhos, mas como fruto da criação de um cenário de influências bidirecional em que

pais e filhos estão preocupados em conhecer-se, compreender-se e influir mutuamente para alcançar as metas de socialização proposta (Rodrigo & González, 2014). Percebemos que os filhos exercem igualmente influências socializadoras sobre os pais, pois os pais podem assim também adotar uma série de métodos e estratégias diferentes para serem aplicados aos filhos, pois cada um tem sua individualidade, seu carácter, suas aptidões e alguns métodos e estratégias que servem para alguns filhos, porém podem não servir para outros (Caculo, 2012; Carvalho, Costa-Lobo, Menezes, & Oliveira, 2019; Quintana, Almeida, Casimiro, Miranda, & López, 2015).

Este estudo poderá ser alargado, a práticas de parentalidade positiva sociodemográficas e sua relação com as variáveis sociodemográficas. Realizando comparações dos dados normativos preliminares para cada dimensão da EPP para as variáveis: género, presença de necessidades especiais de saúde, do nível socioeconómico, grau de escolaridade da mãe e o local de residência.

Referências Bibliográficas

- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, M. T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Santos, M. R. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental*. Retirado de http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=3493&m=PDF.
- Agência Angola Press [ANGOP] (2019a). *INAC realiza semana de reflexão contra a violência infantil*. Retirado de https://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/sociedade/2019/4/21/INAC-realiza-semana-reflexao-contra-violencia-infantil,5513ca10-44e7-4c83-8c4a-79d3dbe39b4b.html.
- Agência Angola Press [ANGOP] (2019b). *Crianças na rota da violência familiar*. Retirado de https://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/sociedade/2019/4/22/Crianças-rota-violencia-familiar,762568d0-2589-4e4e-ac92-33c8189c336c.html.
- Benetti, I. C., Vieira, M. L., & Faracco, A. M. (2016). Suporte parental para crianças do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 784-801. Doi:<https://doi.org/10.1590/198053143424>.
- Caculo, P. (2012). *Preocupações parentais face aos seus filhos em pais de crianças entre 0-12 anos de idade da província de Benguela-Angola*. (Dissertação de Mestrado) Instituto Superior de Ciências do Norte, Benguela.

- Carvalho, O., Costa-Lobo, C., Menezes, J., & Oliveira, B. (2019). O valor das práticas de educação parental: visão dos profissionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(104), 654-684. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701653>.
- Cruz, O. (2013). *Parentalidade*. Porto: LivPsic Editores.
- Dunst, C. (2000). Revisiting "Rethinking Early Intervention." *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2004). Meta-analytic structural equation modeling of the influences of family-centred care on parent and child psychological health. *International Journal of Pediatrics*, 1(9).103-495. Doi: 10.1155/2009/596840
- Fundo das Nações Unidas para as Crianças [UNICEF] (1990). *Convenção sobre os direitos da criança*. New York: UNICEF. Retirado de http://www.unicef.pt/doc/pdf_pub/Convenção_direitos_criança_2004.Pdf.
- Hoghugh, M. (2004). Parenting: Na introduction. In M. Hoghugh & N. Long. (Eds), *Handbook of parenting: Theory and Research for practice*. (pp.1-18). London: Sage.
- López, M. J. R. (2015). *Manual práctico de parentalidade positiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Magalhães, L., Silva, A. M., & Almeida, A. T. (2016). A mediação sociofamiliar no âmbito do acolhimento residencial. In A. M. Silva, Carvalho, M. L., & Oliveira, L. R. (Eds.), *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas* (pp. 119-128). Braga: CECS.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Mesquita, M. (2011). *Parentalidade nas famílias nucleares contemporâneas*. (Tese de Doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, R. S. (2015). *Magnífica e Miserável: Angola desde a guerra civil*. Lisboa: Tinta da China.
- Quintana, J. C., Almeida, A., Casimiro, E., Miranda, C., & Rodrigo, M. J. (2015). La evaluación de riesgos y fortalezas en parentalidad positiva. In M. J. Rodrigo, M. L. Máiquez, J. C. Martín, S. Byrne, & B. Rodríguez (Eds.), *Manual práctico de parentalidad positiva* (pp. 45-65). Madrid: Síntesis.
- Rec 19 (2006). *Comité de Ministros do Conselho da Europa*. Recuperado de: <https://rm.coe.int/168046eb83>.
- Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família*. Porto: Edições Afrontamento.
- Relvas, A., & Alarcão M. (2007). *Novas formas de família*. Lisboa: Quarteto.
- Rodrigo, M. J. (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
- Rodrigo, M. J., & González, J.P. (2014). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., & Martín, J. C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de*

apoyo a las familias. Ministerios de Salud y Política Social. Federación Española de Municipios y Provincias. Retirado de
<http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/folletoParentalidad.pdf>.

Rodrigo, M., Máiquez, M., Martín, J., & Rodríguez, B. (2015). La parentalidad positiva desde la prevención y promoción. In M. Rodrigo, M. L. Máiquez, J. C. Martín, S. Byrne, & B. Rodríguez (Eds.), *Manual práctico de parentalidad positiva* (pp. 25–44). Madrid: Editorial Síntesis.

Rodrigo, M. J., Máiquez, M.L., Martín, J. C., Byrne, S., & Rodríguez, B. (2014). *Manual práctico de parentalidade positiva*. Madrid: Síntesis.

Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M.J., Martín, J., & Máiquez, M. (2006). Evaluación del riesgo psicosocial en familias usuarias de servicios sociales municipales. *Psicothema*, *18*(2), 200-206.

Strech, P. (2015). *Parental idade positiva, pais optimistas, filhos felizes*. Lisboa: Verso de kapa.

Suárez, A., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2016). Validación de la Escala de Parentalidad Positiva (EPP) para evaluar programas presenciales y online de apoyo parental. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, *3*(2), 112.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1883>.

Wilson, L.M., Reid, A.J., Midmer, D.K., Biringer, A., Carroll, J.C., & Stewart, D.E. (1996). Antenatal psychosocial risk factors associated with adverse postpartum family outcomes. *CMAJ: Canadian Medical Association Journal*, *15*(154), 785-99. Retirado de:
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8634957>.

THE EFFECT OF CHILD AGE ON POSITIVE PARENTALITY: IN THE CONTEXT IN BENGUELA

Abstract

One of the concerns on the Angolan political agenda, particularly in Benguela, is the issue of parenting. The focus aggregates the study as a general objective: correlating the ages of children with parenting attitudes of mothers / fathers. The sample consists of a group of 135 fathers and mothers and is based on their voluntary participation. The investigation is of a quantitative nature, favoring the use of the questionnaire survey and the use of scales validated in previous studies. The data obtained will be treated using Statistics - version 25. Among other conclusions, it should be noted that mothers of older children have difficulty in establishing positive communication patterns and in controlling their stress levels.

Keywords: Positive parenting, Family, Angolan context.

ENSINO PRÉ-ESCOLAR E O CASO DA FOREST SCHOOL: BRINCAR NO EXTERIOR

Luís Guedes²⁷

Susana Sá²⁸

Resumo

A emergência do novo paradigma – *learn through play* – para a educação nas primeiras idades (pré-escolar), encontra-se indelevelmente entretelado com descobertas recentes, provenientes da neurociência. A questão da investigação é: Qual o efeito das práticas de uma comunidade de aprendizagem alternativa, centrada numa abordagem *Learning through play/Forest School*, no desenvolvimento e aprendizagens, de crianças com idades compreendidas entre 2 e os 6 anos de idade? A metodologia é qualitativa, com recurso à análise de 50 imagens com o software webQDA®. Uma conclusão é que as práticas de aprendizagem, transmitem um grau de confiança nos outros, alude ao grau de segurança e à vontade que a criança sente nos restantes elementos do grupo, tanto nos seus pares como no(s) educador(es).

Palavras chave: aprender na natureza, brincar no exterior, *Forest School*, pré-escolar.

²⁷ Mestrando em Ciências da Educação: Supervisão e Formação Pedagógica da Universidade Lusófona do Porto

²⁸ Professora Auxiliar Convidada da Universidade Lusófona do Porto, CeIED.

Endereço para correspondência: Rua Augusto Rosa, nº24, 4000-098 Porto, Portugal

Introdução

O processo desenvolvimental das crianças, nas idades entre 2 e 6 anos, assenta numa intensa simbiose entre aprendizagens cognitivas e não-cognitivas (p.e., o estabelecimento de vínculo social com a comunidade) que -dada a elevada plasticidade cerebral neste período – não encontra paralelo em nenhuma outra altura da nossa vida.

A aprendizagem pela brincadeira (*learning through play*), de iniciativa/motivação intrínseca da criança, é um dos pilares holísticos para a aprendizagem e desenvolvimento da criança (Bilton, 2010; Gopnik, 2016). Resultados de diversos estudos demonstram a pertinência de, tanto os currículos como as práticas educativas, nas idades em estudo, contemplarem explicitamente o papel da brincadeira. Para que tal aconteça, os *mindscapes* e *mindsets*, de todas as partes interessadas – no processo educativo – terão de se tornar cognoscentes tanto dos resultados da investigação científica como dos princípios que lhe subjazem (OECD, 2017; UNICEF, 2018).

A aprendizagem em contacto com a natureza (p.e., a abordagem *Forest School*) tem demonstrado, com especial incidência nas primeiras idades, ter um impacto positivo no desenvolvimento holístico da criança, sendo congruente e complementar com princípios do *learn through play School* (Bilton, 2010; Knight, 2013).

Contextualização da importância da intervenção Pedagógica nas primeiras idades (Pré-escolar)

A UNICEF (2019) defende que a educação pré-escolar de boa qualidade é um dos melhores investimentos disponíveis para assegurar o sucesso futuro das crianças atualmente nessa idade (e que serão os adolescentes de 2030) e das gerações que, a esta, se seguirão.

A educação pré-primária de boa qualidade universal trará enormes benefícios às crianças, famílias, sistemas educativos e à sociedade de uma forma geral. Globalmente (...) estudantes que beneficiam de uma educação de qualidade nas primeiras idades (...) atingem níveis mais elevados de educação e têm maior probabilidade de desenvolver competências que o mercado de trabalho moderno exige, incluindo: pensamento crítico, colaboração, resiliência e criatividade (...) assegura o cenário favorável para uma transformação positiva dos *out6*

comes da aprendizagem ao longo de toda a vida da criança.

Os estudantes de sucesso movem-se de forma mais eficiente através do sistema de educação, o que torna o investimento, em oportunidades de aprendizagem de qualidade nas primeiras idades, eficiente em termos de custos, diminuindo a necessidade de esforços de remediação e a mobilização de recursos para compensar as aprendizagens perdidas (UNICEF, 2019, p.11).

Os países da OECD corporizaram a sua determinação na melhoria da educação nas primeiras idades ao defini-la como uma política de máxima prioridade. Tal encontra-se patente nas publicações da iniciativa denominada *Starting Strong* (OECD, 2017).

A investigação demonstrou que, aos três anos de idade, a sensibilidade do cérebro de uma criança atinge um pico no que concerne a áreas determinantes do seu desenvolvimento, nomeadamente: o controlo emocional, competências sociais, linguagem e numeracia. Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) apontam para que dois anos de educação pré-escolar sejam a duração mínima necessária para existir uma alta probabilidade de essas crianças atingirem bons desempenhos escolares aos 15 anos de idade; maiores investimentos por criança, uma oferta que cubra uma grande proporção de crianças em idade pré-escolar e rácios mais baixos de alunos por educador demonstraram, igualmente, correlacionarem-se positivamente com o referido indicador (OECD, 2017).

Neste contexto, o problema do nosso estudo é determinar o efeito das práticas de uma comunidade de aprendizagem alternativa, centradas numa abordagem *Learning through play/Forest School*, nas aprendizagens, de crianças com idades compreendidas entre 2 e 6 anos?

Learning through play

O World Economic Forum (WEFORUM) aborda dados recentes, igualmente provenientes da neurociência – nomeadamente, o desenvolvimento de mais de mil triliões de conexões sinápticas, nos primeiros três anos de vida – para enquadrar a sua preocupação com a necessidade imperiosa de a educação, nestas idades, ser levada a cabo por profissionais altamente qualificados.

Siegel e Bryson (2011) defendem que, através da compreensão e da consciencialização de alguns fundamentos básicos acerca do funcionamento cerebral das crianças, os seus cuidadores/educadores poderão ajudá-las a lidar melhor com a adversidade e a construírem

uma base sólida para uma vida – social, emocional e mental – saudável. Os aludidos autores expõem doze estratégias – leia-se, teorias práticas suportadas pela investigação em neurociência – que provaram coadjuvar o adequado desenvolvimento do cérebro das crianças.

O tipo de atenção de *lanterna* (estado no qual é observado com igual intensidade tudo o que entra no campo de visão) característico das crianças com idades até aos 5-6 anos, considerado, até recentemente, unicamente como uma incapacidade/dificuldade da criança para dedicar atenção focada a uma tarefa tem – descobriu a ciência – uma causa biológica e um propósito desenvolvimental. Ou seja, efetivamente, apenas por volta das referidas idades ocorrem as transformações na estrutura de funcionamento cerebral que permitem que a função executiva do córtex pré-frontal exerça o seu controlo sobre outras áreas do cérebro; adicionalmente, foi demonstrado que a mencionada atenção de *lanterna* tem um papel crucial no processo desenvolvimental, uma vez que a criança escolhe, em cada momento – da multiplicidade de estímulos disponíveis – exatamente aqueles dos quais poderá tirar o maior número de aprendizagens relevantes (Gopnik, 2016). O paradigma daqui emergente, de que a aprendizagem através da brincadeira (*learning through play*), nestas idades, tem um papel crucial no desenvolvimento holístico da criança (cognitivo, emocional e de integração social), permite compreender que tentar implementar perspetivas e práticas que exijam preponderantemente uma atenção focada – nomeadamente, aquelas empregues a partir dos primeiros anos da escolaridade obrigatória – serão contraproducentes para as crianças (Gopnik, 2016; UNICEF, 2018). O sistema educativo finlandês, reconhecido como um dos melhores do mundo, tem em conta este paradigma de abordagem. A sua oferta educativa pública, até aos 6 anos, é centrada no aludido modelo *learning through play*, sendo que é dada autonomia aos responsáveis dos municípios para decidirem em todas as matérias relevantes para os contextos das suas crianças, nomeadamente, orçamento, tamanho dos grupos (turmas) e objetivos educacionais, tal como preconiza o WEFORUM.

A UNICEF (2018) releva, como principais obstáculos à adoção da abordagem *learning through play*, os seguintes fatores:

- não compreensão, por parte dos responsáveis educativos, da importância da brincadeira como fundação para aprendizagens académicas (literacia, numeracia, processo científico, etc.) em idades subsequentes;

- percepção, por parte de pais e cuidadores, de que a brincadeira “é uma perda de tempo”, constituindo uma atividade inconsequente que distrai as crianças das “verdadeiras aprendizagens”;
- os currículos e práticas educativas não incorporarem esta perspetiva;
- o tamanho dos grupos de crianças (turmas) demasiado elevado limita a liberdade de brincar das crianças, além de dificultar o apoio às brincadeiras, por parte dos educadores, reduzindo significativamente a possibilidade de emergirem conversas individuais com as crianças, potencialmente catalisadoras da reflexão sobre as experiências.

Não obstante os obstáculos elencados, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), o Ministério da Educação (2016, pp.10-11) aceita já, como incontornável, a relevância da abordagem *learning through play*:

[a] articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento.

De forma congruente com a abordagem *learning through play*, observa-se um crescente interesse a nível mundial pela importância do contacto com a natureza e brincadeiras no exterior, pela sua importância no processo de desenvolvimento de crianças e indutor de bem-estar – tanto em crianças como em educadores/cuidadores – o que, por sua vez, tem comprovadamente efeitos positivos nos processos de ensino-aprendizagem (UNICEF, 2018), com vantagens quer a curto quer a longo prazo.

Forest School

A abordagem *Forest School* (Knight, 2013; Laevers & Heylen, 2004; Otherwise, 2019) coexiste e complementa o contexto mais lato da aprendizagem em ambientes naturais exteriores. A sua prática continuada tem demonstrado ter impacto positivo no processo holístico de desenvolvimento da criança (Knight, 2013). Em Portugal, o interesse por esta

abordagem tem sido crescente, havendo nos últimos anos já diversos *Forest School Leaders*, com certificação emitida pelo Reino Unido. Têm, igualmente, surgido alguns espaços educativos de iniciativa particular, com esta abordagem, nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto. Em 2017, foi fundada a associação Forest School Portugal, com o objetivo de divulgar esta abordagem educativa.

Metodologia

Os objetivos da investigação foram: a) Identificar, nas crianças, comportamentos (expressões verbais e não-verbais) reveladores da existência de autoconfiança, autonomia, companheirismo e entajuda; b) Observar os comportamentos das crianças, de modo a identificar expressões (verbais e não-verbais) reveladoras do seu nível de envolvimento com as atividades realizadas e os respetivos estados emocionais.

Abordagem Qualitativa

A escolha pela abordagem qualitativa, para a presente investigação, seguiu a verificação dos seguintes cinco critérios: i) procura estudar significados em contexto real; ii) procura a perspetiva dos participantes; iii) tem em conta, explicitamente, o carácter idiossincrático dos contextos; iv) tem o propósito de ter em conta todo e qualquer conceito que possa ajudar a explicar comportamento social e pensamento; e v) atender à relevância de uma multiplicidade de fontes de dados em detrimento de uma única (Yin, 2016).

Circunscrita que está a abordagem dominante, a qualitativa, o *design* metodológico é o estudo de caso, uma vez que

[será assumida] uma perspetiva holística não significa que se pretenda estudar o caso na sua totalidade. Selecionado e clarificado o objeto de estudo, este será observado e analisado na sua complexidade, de forma contextualizada e dinâmica, recorrendo a múltiplas fontes e a múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade (Amado, 2014, p.125).

Contexto Geográfico

A comunidade de aprendizagem onde foi levada a cabo a pesquisa está localizada na Área Metropolitana do Porto (AMP). A AMP é atualmente constituída por 17 municípios contíguos, numa área de aproximadamente 2,04 mil km² e uma população residente de 1,7 milhões de pessoas. A AMP assumiu a educação como uma prioridade estratégica, pelo que tem vindo a desenvolver iniciativas de alcance supramunicipal (AMP, 2019).

Contexto Institucional

A Comunidade de aprendizagem alternativa, de iniciativa privada, encontra-se centrada numa abordagem *Learning through play/Forest School* (Laevers & Heylen, 2004; Otherwise, 2019). Tem uma oferta pedagógica para crianças dos 2 aos 6 anos de idade e tem um único grupo (turma). As crianças não estão separadas por idades. Esta instituição não se encontra regulada pelo Ministério da Educação (mas tal não constitui um entrave ao seu funcionamento, porque as idades em causa se encontram fora da escolaridade obrigatória).

Sujeitos da Pesquisa

Na investigação interpretativo-fenomenológica, segundo Amado (2014, p. 130),

a preocupação é a de selecionar as unidades de investigação (e.g., instituições ou sujeitos), em função de critérios e ‘compreensão’ e ‘pertinência’; e a representatividade destes estudos é apenas uma representatividade sociológica, casuística.

Em concordância com o acima referido e, tratando-se de uma investigação qualitativa, temos **sujeitos** da pesquisa. Assim, tendo em conta o estado de desenvolvimento atual do projeto de investigação, o número total de sujeitos de pesquisa é catorze.

O grupo tem dois educadores responsáveis por conduzir, a tempo inteiro, a prática pedagógica.

Procedimentos Éticos

No momento prévio à observação do processo de aprendizagem assegurou-se que os pais ou encarregados de educação consentissem de forma livre e esclarecida a participação voluntária do(a)s seu/sua(s) filho(a)s/educando(a)s no estudo, assim como a comunidade de aprendizagem. Foram informados acerca do âmbito e objetivos da investigação, a população alvo a que se destina (crianças dos 2-6 anos de idade) e o processo de recolha de dados. Também ficou garantida a proteção de dados, o anonimato e a privacidade dos sujeitos que participaram na pesquisa.

Recolha de Dados

Para aceder à experiência de brincar fora da escola, brincar no exterior, socorremo-nos da análise qualitativa utilizando a *Grounded Theory*, segundo Charmaz (2014) e um dos métodos de recolha de dados foi o recurso à imagem (Figura 1). Como refere Andrade (2002, pp. 110-111),

a imagem, hoje, não pode mais estar separada do saber científico. A Antropologia não dispensa os recursos visuais – e não são recursos apenas como um suporte de pesquisa, mas imagens que agem como um meio de comunicação e expressão do comportamento cultural. A Antropologia Visual não almeja, dentro dos novos padrões de pesquisa, apenas esclarecer o saber científico, mas humanisticamente compreender melhor o que o outro tem a dizer para outros que querem ver, ouvir e sentir.

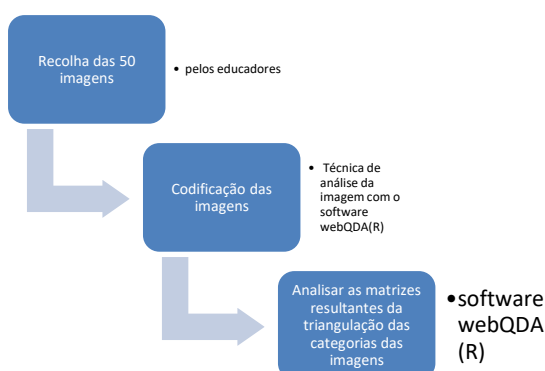


Figura 1 – Esquema da recolha e análise das imagens

Os dois educadores levaram as catorze crianças do pré-escolar com idades entre 2 e 6 anos a ter “aulas na floresta”.

Neste estudo, na metodologia de aprendizagem, fora da sala de aula, a criança era levada pela sua curiosidade e realizava a tarefa que mais lhe chamasse à atenção no momento. Podia passar de uma tarefa para outra sem terminar qualquer uma delas.

Nestas tarefas, designadas por atividades, os educadores obtiveram cinquenta imagens. Um dos formadores é um dos autores deste artigo. Não foram impostas quaisquer limitações quanto ao número ou material a ser fotografado, apenas foi sugerido que fotografassem. Um formador levou uma máquina fotográfica e tirou as fotos.

Numa primeira fase, o investigador é “impulsionado” a descrever factos (aquilo que o leitor pode perceber/identificar ao ver a imagem) e interpretar o que por vezes não é visível para o leitor, mas cabe ao investigador contextualizar, fundamentar de forma a transmitir credibilidade na sua análise (ver figura 1). Posteriormente, numa segunda fase, o investigador pode organizar as descrições, codificando as mesmas nas respetivas categorias (ver figura 1).

Numa terceira fase, triangular as imagens e analisar as matrizes resultantes dessa triangulação.

As categorias foram definidas de forma dedutiva (categorias teóricas), ver quadro 1.

Quadro 1 - Categorias e indicadores do brincar no exterior

Categorias	Indicadores
Bem-estar	Alude ao bem-estar físico, mental e de conforto. Assim, encontra-se alicerçado no estado individual de segurança, saúde e felicidade (Laevers & Heylen, 2004; Otherwise, 2019).
Disposição geral	Refere-se à disposição temporária de cada criança (pode variar, em duração, de segundos até à duração total da sessão). As disposições individuais podem ser espoletadas por um sem número de fatores, ao identificar esses “gatilhos” é possível prevêê-los e agir sobre eles (Otherwise, 2019).
Envolvimento	Se o nível de desafio apresentado pelas atividades for, ou muito alto ou muito baixo, a criança pode sentir-se desencorajada. Por outro lado, características intrínsecas individuais de cada criança ou de uma dinâmica de um determinado grupo podem ter impacto no envolvimento com as atividades. Assim, a observação de cada criança e do grupo é central para orientar o nível de desafio e criar um ambiente propício à ligação da criança com a sessão e esta se interessar pelo desfecho das atividades (Laevers & Heylen, 2004; Otherwise, 2019).
Competências Motoras	Envolve duas áreas importantes, por um lado, a motricidade grossa dos grandes grupos musculares (p.e. corrida e saltos) e, por outro lado, a motricidade fina envolvida em atividades como fazer nós ou desenhar (Beaty, 2014; Otherwise, 2019).

Fonte: autores

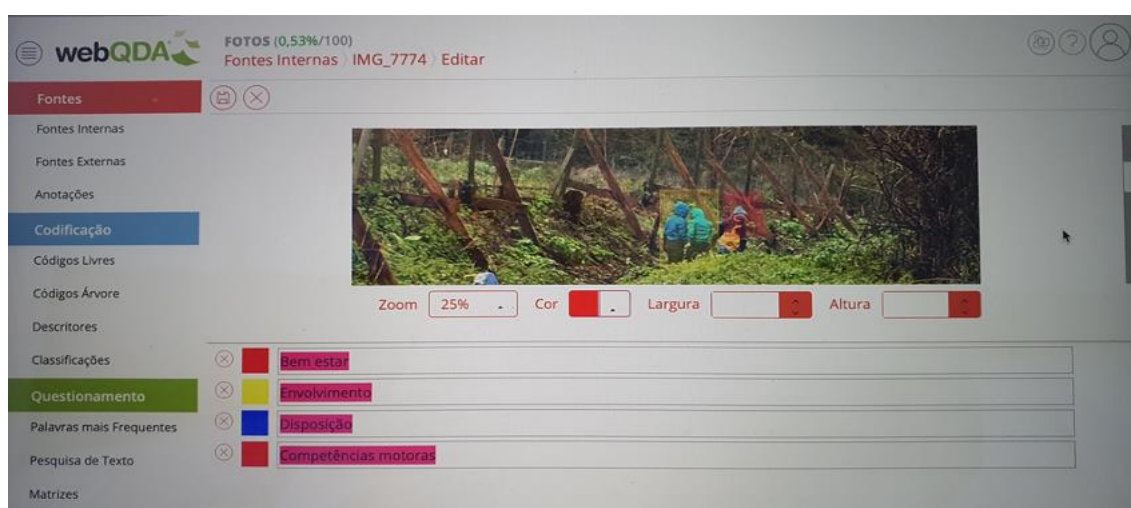
Aplicações como o webQDA® (Costa, Moreira, & Souza, 2019) permitem que o investigador use a imagem como técnica de análise, não obstante o mesmo assentar os seus “alicerces” num quadro de referência teórico apresentado no quadro 1. O apoio do software webQDA® nesta técnica, em particular, representa uma mais-valia para o investigador, com inúmeras vantagens: otimização do processo e do tempo associado às fases e tarefas da investigação; melhor organização do trabalho; segurança, simplicidade e rapidez de utilização; maior rigor na análise.

Análise e Discussão de Resultados

As cinquenta imagens foram codificadas com recurso ao software webQDA®. Aqui iremos dar exemplo da codificação e categorização em duas das imagens.

Na imagem 1, em que apenas mostramos parte da mesma e retirada diretamente do software, durante o procedimento de codificação e categorização.

Imagem 1- Processo de codificação da categoria Bem-estar

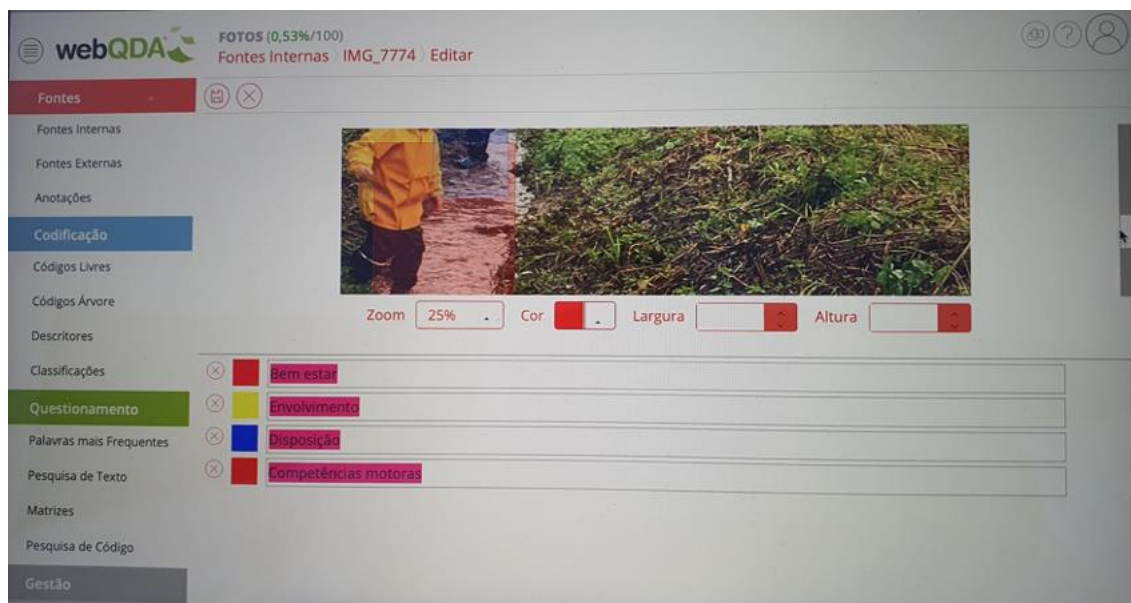


Na imagem 1, observa-se que foi colocado a codificação de um quadrado a cor vermelha correspondendo à categoria bem-estar.

Analisando a imagem 1, verificamos que uma das crianças apresentava um ar divertido, na tarefa que estava a realizar, que supunha ser de esforço – percorrer um riacho, que levava alguma água corrente, em dia de chuva, o que exigia um grande equilíbrio por parte das crianças que vestiam um equipamento à prova de água (já de si pesado) e calçavam galochas (também pesadas, pois as crianças estão habituadas ao calçado de ténis, leve e maleável), que proporcionam um andar um pouco difícil, em cima de pedras escorregadias, exigindo concentração, interajuda e entreaajuda, entre elas. Este contexto alude ao bem-estar físico, mental e de conforto, alicerçado no estado individual de segurança, saúde e felicidade (Laevers & Heylen, 2004; Otherwise, 2019).

Na imagem 2, codificamos a categoria disposição geral com um quadrado a cor azul, uma vez que se pode observar que a criança temporariamente chapinhou, durante segundos, com os pés na água, o que seria previsível aliar o ato de andar na água e o de brincar.

Imagem 2- Processo de codificação das categorias Disposição Geral e Competências motoras.



Nesta imagem, também codificamos, com um quadrado a cor vermelha, a categoria competências motoras, porque uma galocha está coberta de lama, o que será indício de que a criança, ao andar, ficou “soterrada” e terá realizado um enorme esforço para levantar a perna. Isto envolve uma área importante, a motricidade grossa, dos grandes grupos musculares (Beaty, 2014; Otherwise, 2019).

No que diz respeito à categoria envolvimento, este verificou-se nestas duas imagens, codificado a amarelo (mais visível na imagem 1). Atendendo a que o nível de desafio apresentado pela atividade era muito elevado, as crianças sentiam-se encorajadas, apesar das dificuldades. Foram evidenciadas as características intrínsecas individuais de cada criança (imagem 2) ou a dinâmica de um determinado grupo (imagem 1) tinha impacto no envolvimento das atividades. A observação de cada criança e do grupo é central para orientar o nível de desafio e criar um ambiente propício à ligação da criança com a sessão e desenvolver neste um elevado nível de curiosidade pelo desfecho do desafio (Laevers & Heylen, 2004; Otherwise, 2019).

De um modo geral, nas 50 imagens, a frequência de categorias mais observadas está espelhada na tabela 1.

Tabela 1 - Categorias e frequência do brincar no exterior

Categorias	Frequência
Bem-estar	174
Disposição geral	205
Envolvimento	100
Competências Motoras	95

Fonte: autores

Da análise da tabela 1, reparamos que a categoria mais evidenciada foi a disposição geral. Obviamente que, num espaço livre, a criança depara com diversificados estímulos à sua volta que, até de um modo individual, faz despoletar mais frequentemente o seu espírito para rir, descobrir, ajudar, abraçar, correr, entre muitos outros (Otherwise, 2019), sem que ninguém a obrigue a nada. Tudo surge de modo espontâneo, dure segundos ou perdure mais tempo.

A triangulação dos dados foi realizada entre fotos e observou-se que a categoria que prevalecia em todas as fotos foi o Bem-estar. Esta categoria diz respeito ao bem-estar físico, mental e ao conforto. Em todas as fotos havia sorrisos, risos, atitudes divertidas, preocupação com segurança (brincadeiras nas cordas, os locais onde se sentavam, o fogo) e limpeza (lavagem das mãos, dos recipientes da comida). Assim, este encontra-se alicerçado no estado individual de segurança, saúde e felicidade (Laevers & Heylen, 2004; Otherwise, 2019).

Considerações Finais

Respondendo à questão investigativa, verifica-se que as crianças com idades entre 2 e 6 anos, adquirem por elas próprias, num entorno propício e informado, as seguintes competências: Bem-estar; disposição geral; envolvimento e competências motoras.

Esta aquisição é feita de um modo natural e apreendido (ao invés de aprendido), segundo as práticas metodológicas do *Learn through play/Forest School*, brincando no exterior.

Estas práticas de aprendizagem transmitem, segundo Knight (2013): a) um grau de confiança nos (e com) os outros, alude ao grau de segurança e à vontade que a criança sente nos restantes elementos do grupo, tanto nos seus pares como no(s) educador(es); b) uma capacidade de contacto com os seus próprios sentimentos, emoções e interesses; c) uma capacidade de perceber e de agir sobre o próprio comportamento e emoções, ajustando-o às exigências específicas de diferentes circunstâncias.

Pretende-se salientar a intervenção pedagógica e as necessidades emergentes de alargamento de *mindsapes* de educadores (e restantes partes interessadas), contribuindo para sistematizar o conhecimento científico sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, alinhados com atores conscientizados da (importância) do seu papel.

A limitação deste estudo é a triangulação dos dados. Estes poderiam ter sido realizados com entrevistas semiestruturadas aos pais/encarregados de educação das crianças e aos formadores.

Em trabalhos futuros, seria interessante poder comparar os resultados relativos às competências emocionais adquiridas por crianças da mesma idade, mas a frequentar os currículos oficiais do pré-escolar, de modo que a discussão dos resultados e as conclusões do estudo tivessem em consideração a observação das crianças e as perceções da equipa pedagógica; e também a síntese das implicações práticas para as políticas de ensino-aprendizagem nas primeiras idades, bem como um apontamento dos principais consensos em torno das medidas de relevo para os respetivos currículo e práxis.

Referências Bibliográficas

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2ª ed). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

AMP (2019). *Educação como fator de competitividade e de desenvolvimento do potencial humano*. Acedido em 21 abril 2020. Disponível em

http://portal.amp.pt/pt/2/temaa#FOCO_2.

- Andrade, R. (2002). *Fotografia e antropologia: olhares fora-dentro*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Beaty, J. (2014). *Observing Development of the Young Child* (8th ed). New Jersey: Pearson.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: management and innovation* (3th Ed). London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gopnik, A. (2016). *The Gardener and the Carpenter: What the new science of child development tells us about the relationship between parents and children*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Knight, S. (2013). *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years*. London: SAGE Publications Ltd.
- Laevers, F., & Heylen, L. (2004). *Involvement of Children and Teacher Style: Insights from an International Study on Experiential Education*. Leuven: Leuven University Press.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. (2nd ed.). Sage, Ed: London.
- Costa, A. P., Moreira, A., & Souza, F. N. (2019). *webQDA (version 3.1) - Qualitative Data Analysis*. Aveiro University and MicroIO, Aveiro - Portugal.
- Ministério da Educação (2016). *OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Otherwise (2019). *Forest School Assessment Toolkit* (Version 1.2.0.3). Acedido em 3 de abril 2020. Disponível em <https://app.forestschoolassessments.com/>.
- UNICEF (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. New York: UNICEF.
- UNICEF (2019). *A World Ready to Learn: Prioritizing quality early childhood education. Global Report*. New York: UNICEF.
- Siegel, D., & Bryson, T. (2011). *The Whole Brain Child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind*. New York: Delacorte Press.
- Yin, R. (2016). *Qualitative research from start to finish*. (2nd ed). New York: Gilford.

PRE-SCHOOL EDUCATION AND THE CASE OF FOREST SCHOOL: OUTDOOR PLAY

Abstract

The emergence of the new – learn through play – paradigm, for early childhood education (pre-school), is tightly interwoven with recent research findings from neuroscience. The research question is: Which is the effect on children – of ages ranging between 2 and 6 years-old – developmental and learning outcomes, of an alternative learning community's practice, grounded on a Learning through play/Forest School approach? The methodology is of qualitative nature, resorting to the analysis of 50 images through webQDA® software usage. One of the conclusions is that the learning processes convey the breadth of confidence in others, correlates with safety levels and at ease that an individual child feels towards other group elements, both peers as well as educator(s).

Keywords: Forest School, Learning in nature, Outdoor play, Pre-school.