



Psicologia Escolar e Educação

ISSN 1413-8557

Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)
Volume 8 Número 2 Julho/Dezembro 2004

ABRAPEE

Expediente

A revista *Psicologia Escolar e Educacional* é um veículo de divulgação e debate da produção científica na área específica e está vinculada à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Seu objetivo é constituir um espaço para a apresentação de pesquisas atuais no campo da Psicologia Escolar e Educacional e servir como um veículo de divulgação do conhecimento produzido na área, bem como de informação atualizada a profissionais psicólogos e de áreas correlatas. Trabalhos originais que relatam estudos em áreas (disciplinas) relacionadas à Psicologia Escolar e Educacional serão considerados para publicação, incluindo processos básicos, experimentais, aplicados, naturalísticos, etnográficos, históricos, artigos teóricos, análises de políticas e sínteses sistemáticas de pesquisas, entre outros. Também, revisões críticas de livros, instrumentos diagnósticos e *softwares*. Com vistas a estabelecer um intercâmbio entre seus pares e pessoas interessadas na Psicologia Escolar e Educacional, conta com uma revisão às cegas por pares e é publicada semestralmente. Seu conteúdo não reflete a posição, opinião ou filosofia da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Os direitos autorais das publicações da revista **Psicologia Escolar e Educacional** são da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, sendo permitida apenas ao autor a reprodução de seu próprio material, previamente autorizada pelo Conselho Editorial da Revista. As transcrições e traduções são permitidas, desde que no limite dos 500 vocábulos e mencionada a fonte. São publicados textos em português, espanhol e inglês.

CONSELHO EDITORIAL

Editora: Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly / Editora Adjunta: Acácia Aparecida Angeli dos Santos

CORPO EDITORIAL

Cristina Maria Carvalho Delou
Denise de Souza Fleith
Elenita de Rício Tanamachi
Elisabeth Brunini Sbardellini
Eunice M. L. Soriano de Alencar
Evely Boruchovitch
Fermino Fernandes Sisto
Geraldina Porto Witter
Gerardo Prieto
Hermínia Vicentelli de Castillo
José Aloyseo Bzuneck
José Fernando B. Lomônaco
Josiane Maria de Freitas Tonelotto
Leandro Almeida
Lino de Macedo
Maria Helena Novaes
Maria Lúcia Boarini
Marilene Proença Rebello de Souza
Maria Júlia Ribeiro
Mercedes Villa Cupollillo
Nádia Maria Dourado da Rocha
Silvia Koller
Solange Muglia Wechsler
Thomas Oakland

Universidade Federal Fluminense
Universidade de Brasília
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Universidade Tuiuti do Paraná
Universidade Católica de Brasília
Universidade Estadual de Campinas
Universidade São Francisco
Universidade Mogi das Cruzes
Universidad de Salamanca
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Universidade Estadual de Londrina
Universidade de São Paulo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Universidade do Minho
Universidade de São Paulo
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Universidade Estadual de Maringá
Universidade de São Paulo
Universidade de Taubaté
Universidade Católica de Goiás
Faculdades Ruy Barbosa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
University of Florida

CONSULTORES AD-HOC

Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla – Universidade Estadual de Campinas
Ana Paula Porto Noronha Fagundes – Universidade São Francisco
Carla Witter – Universidade São Judas Tadeu
Claudette Maria Medeiros Vendramini – Universidade São Francisco
Cláudio Garcia Capitão – Universidade São Francisco
Selma Martinelli – Universidade Estadual de Campinas

ASSISTENTE DO CONSELHO EDITORIAL

Katya Luciane de Oliveira – Doutoranda em Educação
Lucicleide Maria de Cantalice – Mestre em Psicologia

Indexação em:

Index Psi / LILACS
www.bvs-psi.org.br

Apoio:

CNPq

Tiragem:

600 exemplares

Psicologia Escolar e Educacional./ Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.- v. 1, n. 1. 1996-
Campinas : ABRAPEE, 1996.

Quadrimestral : 1996-1999.

Semestral : 2000-

ISSN 1413-8557

1. Psicologia educacional. 2. Psicologia escolar.
3. Educação. 4. Brasil. I. Associação Brasileira de Psicologia

Revista de Psicologia Escolar e Educacional

Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 – Itatiba/SP – 13251-900 – Tel: (11) 4534-8046
<http://www.abrapee.psc.br> e abrapee@abrapee.psc.br

131 **Editorial**

Artigos

- 135 Perfis de Capacidades Cognitivas na Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5)
Leandro Silva Almeida
Ricardo Primi
- 145 Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem
Luzia Rodrigues Cardoso
José Aloyseo Bzuneck
- 157 Auto-avaliação da competência para ensinar: estudo preliminar de uma escala
Nilza Sanches Tessaro
Raquel Souza Lobo Guzzo
- 167 Estratégias motivacionais: estudo exploratório com universitários de um curso noturno de
Administração
Valdete Maria Ruiz
- 179 Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico
Cíntia Alves Salgado
Simone Aparecida Capellini
- 189 Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização
Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla
Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly
Fernanda Ferracini
Nayá Bellintani Caparrotti
Marlene Ribeiro de Carvalho
Alexandre José Raad
- 199 Sexualidade e deficiência mental: revisando pesquisas
Silvia Nara Siqueira Pinheiro

- 207 Avaliação dos hábitos, conhecimentos e expectativas de alunos de um curso de psicologia –
caracterização dos hábitos de universitários
Makilim Nunes Baptista
Andréia Amadio
Elen Carolina Rodrigues
Kívia Mendonça dos Santos
Silmara Aparecida Trindade Palludetti

- 219 A angústia no ofício de professor
Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Resenhas

- 227 Textos informativos: auxílio eficaz no jardim 3
Elza Maria Tavares Silva
- 229 Cultura Escolar
Geraldina Porto Witter

História

- 231 Entrevista com Lino de Macedo
Entrevistadora: Marilene Proença Rebello de Souza

Sugestões práticas

- 237 A elaboração de testes de sala de aula
Claudette Maria Medeiros Vendramini
Liane Di Stefano Da Silva
Vanessa Cassinelli Chenta
- 241 O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo
de alfabetização
Flavia Lopes

Informativo

- 245 Notícias bibliográficas
- 247 Informe
- 251 Normas de publicação
- 259 Ficha para novos sócios da ABRAPEE

SUMMARY

131 **Editorial**

Papers

- 135 Cognitive abilities profiles in the Battery of Reasoning Tests (BPR-5)
Leandro Silva Almeida
Ricardo Primi
- 145 Motivation in higher education: achievement goals and learning strategies
Luzia Rodrigues Cardoso
José Aloyseo Bzuneck
- 157 Self-evaluation of teaching competence: preliminary study from a scale
Nilza Sanches Tessaro
Raquel Souza Lobo Guzzo
- 167 Motivational strategies: exploratory study with undergraduate students in an Administration
Valdete Maria Ruiz
- 179 Performance on reading and writing of the students with phonological disorders
Cíntia Alves Salgado
Simone Aparecida Capellini
- 189 Reading strategies and writing development in the literacy acquisition
Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla
Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly
Fernanda Ferracini
Nayá Bellintani Caparrotti
Marlene Ribeiro de Carvalho
Alexandre José Raad
- 199 Sexuality and mental retardation: reviewing research
Silvia Nara Siqueira Pinheiro
- 207 Evaluation of habits, knowledge and expectations of psychology students
Makilim Nunes Baptista
Andréia Amadio
Elen Carolina Rodrigues
Kívia Mendonça dos Santos
Silmara Aparecida Trindade Palludetti
- 219 Teacher's job anguish
Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Reviews

- 227 Informative texts: helping in the kindergarden
Elza Maria Tavares Silva
- 229 School culture
Geraldina Porto Witter

History

- 231 Interviewing Lino de Macedo
Marilene Proença Rebello de Souza

Practical Sugestions

- 237 Creating classroom tests
Claudette Maria Medeiros Vendramini
Liane Di Stefano Da Silva
Vanessa Cassinelli Chenta
- 241 The development of phonological awareness and its importance related to the process of literacy
Flavia Lopes

Informative

- 245 Bibliographic Notes
- 247 Events
- 251 Instructions to Authors
- 259 ABRAPEE Membership

EDITORIAL

Congresso de Psicologia Escolar e Educacional: espaço para compartilhar.

A Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – a ABRAPEE – está mobilizada com a organização do VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – CONPE. Seu objetivo é possibilitar a apresentação das mais recentes produções científicas da área e viabilizar um espaço para discussões, congregando profissionais e estudantes. Ocorrerá em Curitiba/ PR, na Universidade Tuiuti, de 21 a 24 de abril de 2005. Contamos com a participação não somente de profissionais e estudantes de Psicologia, mas também com a de todos aqueles comprometidos com uma educação brasileira de qualidade.

Psicologia Escolar e Educacional: da teoria à prática escolar é uma temática que sinaliza para uma reflexão acerca da pesquisa científica e atuação profissional sob diferentes perspectivas, que demonstrem seu compromisso com as atuais necessidades da educação brasileira. As conferências, mesas-redondas, painéis e relatos de experiências revelarão o atual panorama da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil. Acrescente-se a essas atividades, os minicursos que possibilitarão uma atualização tanto aos profissionais quanto aos estudantes, visto que estarão apresentando e discutindo os mais relevantes e diversificados temas psicoeducacionais.

Considerando-se a importância das informações a serem compartilhadas no VII CONPE e a necessidade de garantir-lhes um registro mais detalhado e permanente, fica aqui explicitado o convite desse periódico para a publicação de artigos científicos e relatos de experiências, organizados com base nas apresentações do Congresso. Pretendemos, assim, ampliar e aprofundar o espaço de interlocução entre nossos pares, até mesmo com aqueles que não puderem participar do referido evento. É importante destacar que a distribuição da revista é feita aos sócios da ABRAPEE, bibliotecas de todos os cursos de Psicologia do país, Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia, Sociedades científicas brasileiras e estrangeiras e Fundações ligadas à área. É enviada também para bibliotecas de Universidades estrangeiras, com as quais mantém intercâmbio, e realizada permuta com outros periódicos brasileiros.

Nesse sentido, queremos compartilhar com os leitores da *Psicologia Escolar e Educacional* que temos recebido muitos manuscritos com relato de pesquisas e experiências de todas as regiões brasileiras. Isso revela, por um lado, que temos muitos profissionais investigando e atuando na área, e, por outro, que esse periódico tem sido reconhecido e se consolidado como um meio de divulgação científica da área, o que é de fato seu objetivo primeiro.

Visando ampliar a abrangência da revista e possibilitar um acesso mais ágil e dinâmico por pesquisadores, tanto brasileiros quanto estrangeiros, favorecendo ainda mais a disseminação da produção científica brasileira na área e o intercâmbio entre pares e pessoas interessadas na Psicologia Escolar e Educacional, a revista está se organizando tecnicamente para ser editada também eletronicamente. Esta é uma meta a ser atingida em 2005.

Esperamos que as contribuições presentes nesse número, por seu caráter inédito e por instigarem à reflexão e a uma prática comprometida com a ciência psicológica, possam ser de interesse de todos os leitores. Procurando facilitar e incentivar a interlocução entre os pares estamos disponibilizando, a partir desse fascículo, endereço postal e eletrônico dos autores de cada artigo.

Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly
Editora

Artigos

PERFIS DE CAPACIDADES COGNITIVAS NA BATERIA DE PROVAS DE RACIOCÍNIO (BPR-5)

Capacidades cognitivas e BPR-5

Leandro S. Almeida¹

Universidade do Minho

Ricardo Primi²

Universidade São Francisco

Resumo

Essa pesquisa estudou os perfis de capacidades cognitivas na Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5), que é composta por cinco subtestes: raciocínio abstrato, verbal, numérico, espacial e mecânico. Os participantes foram 3039 estudantes do Brasil (1.444) e Portugal (1.595) das amostras de padronização. Os perfis foram caracterizados e comparados com a origem dos dados (Brasil X Portugal), gênero, idade, desempenho e áreas de estudo. Os perfis foram similares nos dois países e sistematicamente associados às variáveis critério. Concluiu-se que a forma dos perfis pode, potencialmente, trazer novas e sistemáticas informações sobre as forças e fraquezas das capacidades dos estudantes já que estão associadas às variáveis idade, áreas de estudo, reprovação e gênero.

Palavras-chave: análise de conglomerados, avaliação da inteligência, precisão de desempenho acadêmico

COGNITIVE ABILITIES PROFILES IN THE BATTERY OF REASONING TESTS (BPR-5)

Cognitive abilities and BPR-5

Abstract

Studied the cognitive subtest profiles on the Battery of Reasoning Tests (BPR-5) that is comprised by five subtests: Abstract Reasoning, Verbal Reasoning, Numerical Reasoning, Spatial Reasoning and Mechanical Reasoning. The participants were 3039 students from Brazil (1444) and Portugal (1595) of the standardization study. These profiles were characterized and compared with the data origin (Brazil X Portugal), gender, age, achievement and areas of study. Profiles were similar in the two countries and were systematic related with the other criterion variables. It was concluded that the shape of the profiles can potentially bring new and systematic information about student's learning strengths and weaknesses as they are associated with age, areas of study, grade retention and gender.

Key Words: cluster and profile analysis, intelligence assessment, prediction educational achievement.

INTRODUÇÃO

Um dos temas importantes da psicologia escolar é a questão das relações entre inteligência e aprendizagem. Uma concepção muito difundida a respeito dessas relações é que a inteligência é multidimensional e que, portanto, as pessoas possuem diferentes capacidades de tal forma que, dependendo das capacidades mais ou menos desenvolvidas, corresponderiam facilidades e dificuldades em diferentes áreas da aprendizagem

(Flanagan, Ortiz, Alfonso & Mascolo, 2002; McGrew & Flanagan, 1998; Sternberg & Williams, 1997).

Os modelos mais recentes sobre a estrutura da inteligência corroboram a idéia de que as capacidades humanas se organizam hierarquicamente em pelo menos dez áreas amplas de raciocínio além do fator g (McGrew & Flanagan, 1998). Essas dez capacidades são (a) Inteligência Fluida (Gf) referindo-se às operações

¹ *Docente da Faculdade de Psicologia na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga- Portugal;*

² *Docente da Universidade São Francisco, Itatiba/SP; Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Laboratório de Avaliação Psicológica e Educacional – LabAPE. O autor agradece ao CNPq e a FAPESP pelo financiamento de seus projetos.*

mentais de raciocínio em situações novas minimamente dependentes de conhecimentos adquiridos; (b) Conhecimento Quantitativo (Gq) referindo-se ao estoque de conhecimentos declarativos e de procedimentos quantitativos e à habilidade de uso da informação quantitativa e manipular símbolos numéricos; (c) Inteligência Cristalizada (Gc) referindo-se à extensão e profundidade dos conhecimentos adquiridos de uma determinada cultura; (d) Leitura e Escrita (Grw), referindo-se ao conhecimento adquirido em habilidades básicas requeridas na compreensão de textos e expressão escrita; (e) Memória de Curto Prazo (Gsm) referindo-se à habilidade associada à manutenção de informações na consciência por um curto espaço de tempo; (f) Processamento Visual (Gv) ligado à habilidade de gerar, perceber, armazenar, analisar, manipular e transformar imagens visuais; (g) Processamento Auditivo (Ga) referindo-se à habilidade associada à percepção, análise e síntese de padrões sonoros; (h) Armazenamento e Recuperação da Memória de Longo Prazo (Glr) definido como a extensão e fluência que itens de informação ou conceitos são recuperados por associação da memória de longo prazo; (i). Velocidade de Processamento (Gs) relacionado à habilidade de manter a atenção e realizar rapidamente tarefas simples automatizadas em situações que pressionam o foco da atenção e (j) Rapidez de Decisão (Gt), referindo-se à rapidez em reagir ou tomar decisões envolvendo processamentos mais complexos.

Numa perspectiva multidimensional de avaliação da inteligência pode-se pensar, além da análise por comparação normativa, na análise dos perfis. Essa análise busca saber, para além da informação geral referente ao nível de competência (informação normativa), quais competências se apresentam mais desenvolvidas e quais se apresentam menos desenvolvidas. O pressuposto é que essa análise traria informações adicionais importantes sobre o funcionamento da inteligência das pessoas. A interpretação por referência à norma compara os escores obtidos por um sujeito com os escores obtidos por um grupo de referência (grupo normativo) indicando a posição relativa dessa pessoa diante do grupo. Esse método consiste, portanto, em um procedimento de comparações entre indivíduos (Cronbach, 1996). A interpretação pela análise de perfil foca a configuração das competências dentro de um indivíduo indicando quais competências são mais e menos desenvolvidas. Portanto, enquanto a análise normativa trabalha com comparações indivíduo-grupo

(entre indivíduos), a análise de perfil trabalha com comparações dos escores em várias dimensões dentro de um mesmo indivíduo (intra-indivíduo). Evidentemente um tipo de análise não exclui o outro já que se pode realizar interpretações normativas e de perfil simultaneamente.

Considerando uma avaliação multidimensional na qual se obtenha, além do escore global, os escores, nos subtestes, podem ser pensados de acordo com Cronbach e Gleser (1953), em três tipos de informação: elevação, dispersão e forma. A informação de elevação indica o nível geral de habilidade calculada pela média dos escores nos subtestes. A dispersão do perfil indica quanto os escores dos subtestes estão afastados da média geral. Geralmente se obtém essa informação para cada sujeito por meio do desvio padrão dos escores nos subtestes. A informação da forma focaliza a configuração de competências pelas notas dos subtestes caracterizando-se quais estão mais altas e quais estão mais baixas.

A informação de elevação é comumente empregada quando se faz uma avaliação da inteligência e corresponde ao nível global de inteligência somando-se as notas nas provas aplicadas. As informações adicionais referem-se à dispersão e à forma. No contexto escolar é relevante saber se essas informações trazem alguma contribuição ao entendimento do funcionamento cognitivo do aluno, especialmente, em casos de dificuldades de aprendizagem, a partir do que possam ser planejadas intervenções mais eficientes.

As pesquisas sobre análise de perfis tentam verificar se as informações de dispersão e forma trazem validade incremental ao que já é conseguido utilizando-se somente a informação de elevação, isto é, se de alguma forma aumentam o poder preditivo dos instrumentos de critérios como dificuldades de aprendizagem e desempenho acadêmico. (Watkins & Glutting 2000). Geralmente o poder preditivo do desempenho acadêmico que a informação de nível possui está ao redor de 30 a 40% de explicação da variabilidade do desempenho.

Por exemplo, Kline, Snyder, Guilmette e Castellanos (1993) analisaram os perfis nas baterias *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC-R), *Kaufman Assessment Battery for Children* (K-ABC) e *Stanford-Binet Intelligence Scale* (SB-IV) em alunos indicados para educação especial e encontraram que a informação de dispersão não aumenta o poder preditivo e a informação de forma aumenta no máximo 11% o poder

preditivo do desempenho acadêmico. Hale e Saxe (1983) também analisaram os perfis do WISC-R e notaram que somente a informação de forma consegue aumentar o poder preditivo do desempenho acadêmico. Com dados semelhantes e mais recentemente Watkins e Glutting (2000) analisaram os perfis do WISC-III, buscando verificar a validade incremental das informações de dispersão e forma na previsão de desempenho. Os autores encontraram que a informação de elevação explica 12 a 56% da variabilidade do desempenho acadêmico em matemática e português. A informação de dispersão não traz informação significativa e a forma traz um incremento de no máximo 8%.

Embora essas pesquisas mostrem que a informação sobre a forma atinja níveis significativos que não podem ser negligenciadas, os autores concluem que esse incremento não traz ganhos práticos informativos importantes sobre as pessoas. Discutem que as configurações de forma encontradas que aumentam a previsão de desempenho são descrições geralmente já conhecidas intuitivamente e, portanto, pouco informativas. Por outro lado, Kaufman (1994) defende que a análise de perfis pode trazer importantes informações sobre as dificuldades de aprendizagem e de como remediá-las.

Talvez um dos problemas nesses estudos refere-se à sub-representação do construto inteligência presente nas baterias analisadas. Recentemente pesquisadores têm revisado as baterias mais conhecidas de avaliação da inteligência à luz do modelo Cattell-Horn-Carroll e concluíram que fatores importantes da inteligência não são avaliados pelos subtestes dessas baterias. Geralmente se avaliam bem três ou quatro fatores dos dez descritos anteriormente (Flanagan McGrew, & Ortiz, 2000; Flanagan, & Ortiz, 2001). Talvez em razão dessa limitação de representatividade do construto é que não se consiga atingir níveis mais altos de previsibilidade do desempenho.

Nesse estudo pretendemos explorar os perfis de capacidades mais frequentes no grupo de padronização da BPR-5 Forma B, comparando os dados obtidos na amostra de padronização brasileira e portuguesa. Com isso pretendemos verificar as formas mais frequentes e correlacioná-las com outras variáveis para verificar a utilidade dessas informações para a interpretação das capacidades cognitivas das pessoas.

A BPR-5 originou-se da Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD) construída por Almeida (1986; 1988). Ela é composta por cinco subtestes: Raciocínio Abstrato (RA), Raciocínio Verbal (RV),

Raciocínio Numérico (RN), Raciocínio Espacial (RE) e Raciocínio Mecânico (RM), em duas formas: Forma A, para alunos da sexta à oitava séries do Ensino Fundamental e Forma B, para alunos da primeira à terceira séries do Ensino Médio. A BPR-5 fundamenta-se nas concepções fatoriais mais recentes da inteligência discutidas anteriormente. Em termos de fatores específicos adotando-se a terminologia do modelo CHC, o subteste RA associa-se principalmente à inteligência fluida (Gf), definida como capacidade de raciocinar em situações novas, criar conceitos e compreender implicações. O subteste RV associa-se à inteligência fluida e à inteligência cristalizada (Gc), definida como extensão e profundidade do conhecimento verbal vocabular, e à capacidade de raciocinar utilizando conceitos previamente aprendidos. O subteste RN associa-se à inteligência fluida e em parte à habilidade quantitativa (Gq) definida como a compreensão de conceitos quantitativos básicos como soma, subtração, multiplicação, divisão e manipulação de símbolos numéricos. O subteste RE associa-se em parte à inteligência fluida, mas, principalmente, à capacidade de processamento visual (Gv), definida como a habilidade de representar e manipular imagens mentais. O subteste RM associa-se em parte à inteligência fluida e aos conhecimentos práticos mecânicos.

Portanto um perfil de capacidades na BPR-5 consiste na configuração das cinco notas indicando as capacidades mais e menos desenvolvidas da pessoa nessas habilidades. A utilidade deste instrumento na avaliação das aptidões dependerá de sua sensibilidade em identificar subtipos de pessoas com configurações específicas nessas capacidades. Por isso, então, o objetivo desse estudo foi o de explorar os perfis encontrados na amostra de padronização brasileira e portuguesa e comparar os resultados nesses dois países.

MÉTODOS

Participantes: Neste estudo foram analisados os escores de 3.039 alunos, 1.444 do Brasil e 1.595 de Portugal pertencentes à amostra de padronização da BPR-5 Forma B nos dois países. Na amostra portuguesa 58,1% dos alunos eram mulheres e as idades variaram de 12 a 21 anos com média 16,7 e desvio padrão 1,23. Na amostra

brasileira, 53,1% dos alunos eram mulheres e as idades variaram de 14 a 53 com média 19,5 e desvio padrão 6,69. Na amostra brasileira, 307 sujeitos já haviam terminado o ensino médio (correspondente ao ensino secundário em Portugal) e responderam à BPR-5 em um processo seletivo. Todas essas pessoas tinham mais de 18 anos; por isso observa-se uma maior dispersão nas idades na amostra brasileira.

Material

A BPR-5 (Almeida & Primi, 1998; Primi & Almeida, 2000a, 2000b) originou-se da Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD) construída por Leandro S. Almeida que, por sua vez, originou-se dos Testes de Raciocínio Diferencial de Meuris (1969). Ela é organizada em duas formas (A e B), com cinco subtestes cada detalhados abaixo. A Forma A aplica-se aos estudantes da sexta à oitava série do ensino fundamental e a Forma B aos alunos da primeira à terceira série do ensino médio. Neste estudo utilizamos a Forma B.

Prova de Raciocínio Abstrato (Prova RA): Prova composta por 25 itens (19 itens são comuns às Formas A e B) de conteúdo abstrato, envolvendo analogia com figuras geométricas, ou seja, $A:B // C: (A, B, C, D, E)$. É necessário que se descubra a relação existente entre os dois primeiros termos e aplicá-la ao terceiro, para se identificar o quarto termo entre as 5 alternativas de resposta. A Prova RA indica a capacidade de estabelecer relações abstratas em situações novas para as quais se possui pouco conhecimento previamente aprendido. O tempo limite é de 5 minutos para Portugal e 12 minutos no Brasil.

Prova de Raciocínio Verbal (Prova RV): Prova composta por 25 itens (18 itens são comuns às Formas A e B), envolvendo analogia, como a prova de raciocínio abstrato, contudo entre palavras. A relação analógica existente entre um primeiro par de palavras deverá ser descoberta e aplicada de forma a identificar a quarta palavra entre as cinco alternativas de resposta que mantém a mesma relação com uma terceira apresentada. A Prova RV indica a extensão do vocabulário e a capacidade de estabelecer relações abstratas entre conceitos verbais. O tempo limite é de 4 minutos para Portugal e 10 minutos para o Brasil.

Prova de Raciocínio Espacial (Prova RE): Prova composta de 20 itens (12 itens são comuns às Formas A e B) nos quais existem séries de cubos tridimensionais

em diferentes posições que indicam movimento. Os movimentos podem ser constantes, por exemplo sempre para a direita, ou alternados, por exemplo para esquerda e para cima. Por meio da análise das diferentes faces pode-se descobrir o cubo que se seguiria se o movimento descoberto fosse aplicado ao último cubo da série. Existem cinco alternativas de resposta. A Prova RE indica a capacidade de visualização, isto é, de formar representações mentais visuais e manipulá-las transformando-as em novas representações. O tempo limite é de 8 minutos para Portugal e 18 minutos para o Brasil.

Prova de Raciocínio Numérico (Prova RN): Prova composta por 20 itens (12 itens são comuns às Formas A e B) nos quais existem séries de números; o sujeito deve descobrir qual relação aritmética rege as progressões nas séries e aplicá-la respondendo quais seriam os dois últimos números que completariam a série. A Prova RN indica a capacidade de raciocinar indutiva e dedutivamente com símbolos numéricos em problemas quantitativos e o conhecimento de operações aritméticas básicas. O tempo limite é de 9 minutos para Portugal e 18 minutos para o Brasil.

Prova de Raciocínio Mecânico (Prova RM): Prova composta por 25 itens (19 itens comuns às Formas A e B) constituídos por gravuras que retratam um problema e opções de resposta. As questões são compostas por problemas práticos que envolvem conteúdos físico-mecânicos. A resposta é dada escolhendo-se, dentre as alternativas, a resposta que melhor responde à questão proposta pelo problema. A Prova RM avalia o conhecimento prático de mecânica e física. O tempo limite é de 7 minutos para Portugal e 15 minutos para o Brasil.

PROCEDIMENTO

Inicialmente os escores dos alunos nas cinco provas foram normalizados para uma escala padronizada EPN (Escore Padrão Normalizado) com média 100 e desvio padrão 15. Neste procedimento, os escores foram comparados com o grupo de alunos com o mesmo nível de escolaridade. Em seguida os escores padronizados foram convertidos para um nova variável com três níveis: capacidade abaixo da média (resultados até Percentil 25), capacidade média (resultados delimitados pelos percentis 25-75) e capacidade acima da média (percentil acima de 75). A partir disto construiu-se para cada sujeito

um código com cinco dígitos cada qual referindo-se a uma capacidade: raciocínio abstrato (RA), raciocínio verbal (RV), raciocínio mecânico (RM), raciocínio espacial (RE) e raciocínio numérico (RN). Para cada aluno o dígito correspondente a uma capacidade poderia ser -, m ou + dependendo de seu nível de capacidade. Neste esquema poderíamos ter $35=243$ códigos diferentes representando os perfis possíveis na BPR-5. Esta codificação visou transformar o perfil de capacidade representado segundo um modelo dimensional para uma categoria (táxon) representando um tipo específico se aproximando mais de um modelo taxonômico.

RESULTADOS

Foram observadas, das 243 possíveis configurações de perfis 189 no Brasil (77,7%) e 208 (85,6%) em Portugal, sendo que 174 (71,6%) perfis aparecem nos dois países. Considerando os dois países observaram-se 224 perfis, dos 243 possíveis, o que indica uma grande variabilidade nos perfis encontrados com a BPR-5. Para resumir tais perfis eles foram classificados em oito grupos:

1. *perfis médios*: quando a capacidade fosse média em quatro ou cinco provas,
2. *perfis superiores*: quando as cinco capacidades estivessem acima da média ou quatro estivessem acima e uma fosse média,
3. *perfis inferiores*: quando cinco capacidades estivessem abaixo da média ou quatro estivessem abaixo e uma fosse média,
4. *perfis médio inferiores*: quando a capacidade estivesse abaixo da média em três provas e fosse média nas outras duas,
5. *perfis médio superiores*: quando a capacidade estivesse acima da média em três provas e fosse média nas outras duas,
6. *perfis com discrepância*: quando fosse encontrado pelo menos uma capacidade inferior à média e uma superior à média,
7. *perfis médios negativo*: quando a capacidade estivesse média em três provas e inferior a média nas outras duas,
8. *perfis médios positivo*: quando a capacidade estivesse média em três provas e superior a média nas outras duas.

Na Tabela 1, apresentamos a distribuição de alunos

em cada uma dessas categorias. Pode-se observar que a categoria mais freqüente é a de perfis com discrepância justamente a mais informativa para avaliação das aptidões já que nesses perfis há pelo menos uma capacidade bem desenvolvida contrastando com outra menos desenvolvida. Há algumas pequenas diferenças, entre os países, que são significativas ($X^2 = 26,8$, $gl=7$, $p < 0,001$). A amostra portuguesa possui menos perfis inferiores e mais perfis médios e com discrepância.

Pode-se observar também na Tabela 2 que a distribuição de alunos nessas oito categorias difere nos vários grupos etários (para o Brasil $X^2 = 126,7$, $gl = 35$; $p < 0,001$ para Portugal $X^2 = 60,8$, $gl = 35$, $p < 0,01$). Um fato interessante é que o número de perfis médios diminui nos alunos mais velhos e o número de perfis com discrepância aumenta, sugerindo uma especialização das capacidades cognitivas.

Para explorar em mais detalhes os perfis com discrepância separou-se os alunos que apresentavam este tipo de perfil e construiu-se uma matriz distância entre eles que indicava, para cada combinação de dois alunos quaisquer, o grau de semelhança/diferença entre seus perfis. Submeteu-se essa matriz a uma análise hierárquica de conglomerados (*hierarchical cluster analysis*), empregando o método de Ward com o objetivo de identificar subgrupos formados por alunos com perfis semelhantes. Uma análise visual dos dendogramas na amostra brasileira sugeriu a formação de oito subgrupos. Esta mesma análise foi feita para a amostra portuguesa solicitando também a formação de oito grupos.

Na Figura 1 apresentamos os gráficos *Boxplot* mostrando os perfis nos oito grupos formados. Neste gráfico, as linhas coloridas verticais para cada prova dentro de cada grupo indicam de baixo para cima, o nível de habilidade mínima, o percentil 25, a mediana, o percentil 75 e o resultado máximo na escala padronizada ($M=100$, $DP=15$).

No Grupo 1, são salientes os níveis altos nas provas RE e RN e mais baixos na prova RV. O Grupo 2 destaca-se pelos níveis baixos na prova RV. Na amostra portuguesa o desempenho nas provas RA, RM e RE estão mais altos, já na amostra brasileira o desempenho está mais alto nas provas RA, RM e RN.

No Grupo 3, o desempenho nas provas RM e RV está mais elevado e na prova RN rebaixado. Na amostra portuguesa RE aparece rebaixado também. O Grupo 4 apresenta desempenho acima da média na prova RA. O Grupo 5 apresenta desempenho acima da média na prova RV

Tabela 1. Distribuição dos oito perfis nos dois países: Brasil (BR) e Portugal (PT) em vários grupos etários.

		Faixas etárias						
Brasil		14	15	16	17	18-23	>=24	Total
médio	<i>F</i>	22	41	89	38	38	37	265
	%	27,8	23,8	21,8	15,2	19,0	12,5	18,9
superior	<i>F</i>	14	28	65	33	20	8	168
	%	17,7	16,3	15,9	13,2	10,0	2,7	12,0
inferior	<i>F</i>	1	13	33	26	30	33	136
	%	1,3	7,6	8,1	10,4	15,0	11,2	9,7
médio inferior	<i>F</i>	5	5	25	22	12	21	90
	%	6,3	2,9	6,1	8,8	6,0	7,1	6,4
médio superior	<i>F</i>	11	18	33	22	21	19	124
	%	13,9	10,5	8,1	8,8	10,5	6,4	8,8
discrepante	<i>F</i>	17	35	97	61	42	133	385
	%	21,5	20,3	23,8	24,4	21,0	45,1	27,4
médio negativo	<i>F</i>	3	12	26	26	16	25	108
	%	3,8	7,0	6,4	10,4	8,0	8,5	7,7
médio positivo	<i>F</i>	6	20	40	22	21	19	128
	%	7,6	11,6	9,8	8,8	10,5	6,4	9,1
Total	<i>F</i>	79	172	408	250	200	295	1404
Portugal								
médio	<i>F</i>		46	88	82	53		269
	%		18,5	18,0	17,3	14,7		17,1
superior	<i>F</i>		31	69	58	28		186
	%		12,5	14,1	12,2	7,8		11,8
inferior	<i>F</i>		6	18	27	32		83
	%		2,4	3,7	5,7	8,9		5,3
médio inferior	<i>F</i>		14	27	28	27		97
	%		5,6	5,5	5,9	7,5		6,2
médio superior	<i>F</i>		30	62	47	29		168
	%		12,1	12,7	9,9	8,0		10,7
discrepante	<i>F</i>		80	146	142	113		482
	%		32,3	29,8	29,9	31,3		30,6
médio negativo	<i>F</i>		19	34	39	48		140
	%		7,7	6,9	8,2	13,3		8,9
médio positivo	<i>F</i>		22	46	52	31		151
	%		8,9	9,4	10,9	8,6		9,6
Total	<i>F</i>		248	490	475	361		1576

(na amostra brasileira este contraste parece mais saliente). O Grupo 6 não é equivalente nos dois países. Na amostra brasileira há um contraste entre as provas RE (alto) e RV (baixo). Já na amostra portuguesa, o desempenho na prova RA está abaixo da média e o desempenho nas provas restantes está acima da média.

O Grupo 7 possui desempenho abaixo da média na Prova RM e alto em todas as outras. Na amostra portuguesa RE aparece rebaixado junto com RM. O Grupo 8 é caracterizado por um desempenho alto na Prova RM e baixo na Prova RN na amostra brasileira e na Prova RV na amostra portuguesa.

Nas Tabelas 3 e 4 apresentamos o número de alunos classificados em cada um destes *clusters*, e sua relação com as variáveis sexo e presença de pelo menos uma reprovação escolar na amostra brasileira; e com sexo e agrupamento de estudo para a amostra portuguesa. Não possuíamos a informação do agrupamento de estudo para todos os sujeitos da amostra portuguesa e por isso as informações referentes a esta variável foram calculadas com base nos 140 alunos dos 487 com perfis discrepantes para os quais esta informação era disponível.

Algumas informações são notáveis. Os Grupos 3, 4, 7 e 8 têm uma relação muito clara com o gênero e

Tabela 2. Distribuição dos oito perfis nos dois países: Brasil (BR) e Portugal (PT) em vários grupos etários.

		Faixas etárias						
Brasil		14	15	16	17	18-23	>=24	Total
médio	<i>F</i>	22	41	89	38	38	37	265
	<i>%</i>	27,8	23,8	21,8	15,2	19,0	12,5	18,9
superior	<i>F</i>	14	28	65	33	20	8	168
	<i>%</i>	17,7	16,3	15,9	13,2	10,0	2,7	12,0
inferior	<i>F</i>	1	13	33	26	30	33	136
	<i>%</i>	1,3	7,6	8,1	10,4	15,0	11,2	9,7
médio inferior	<i>F</i>	5	5	25	22	12	21	90
	<i>%</i>	6,3	2,9	6,1	8,8	6,0	7,1	6,4
médio superior	<i>F</i>	11	18	33	22	21	19	124
	<i>%</i>	13,9	10,5	8,1	8,8	10,5	6,4	8,8
discrepante	<i>F</i>	17	35	97	61	42	133	385
	<i>%</i>	21,5	20,3	23,8	24,4	21,0	45,1	27,4
médio negativo	<i>F</i>	3	12	26	26	16	25	108
	<i>%</i>	3,8	7,0	6,4	10,4	8,0	8,5	7,7
médio positivo	<i>F</i>	6	20	40	22	21	19	128
	<i>%</i>	7,6	11,6	9,8	8,8	10,5	6,4	9,1
Total	<i>F</i>	79	172	408	250	200	295	1404
Portugal								
médio	<i>F</i>		46	88	82	53		269
	<i>%</i>		18,5	18,0	17,3	14,7		17,1
superior	<i>F</i>		31	69	58	28		186
	<i>%</i>		12,5	14,1	12,2	7,8		11,8
inferior	<i>F</i>		6	18	27	32		83
	<i>%</i>		2,4	3,7	5,7	8,9		5,3
médio inferior	<i>F</i>		14	27	28	27		97
	<i>%</i>		5,6	5,5	5,9	7,5		6,2
médio superior	<i>F</i>		30	62	47	29		168
	<i>%</i>		12,1	12,7	9,9	8,0		10,7
discrepante	<i>F</i>		80	146	142	113		482
	<i>%</i>		32,3	29,8	29,9	31,3		30,6
médio negativo	<i>F</i>		19	34	39	48		140
	<i>%</i>		7,7	6,9	8,2	13,3		8,9
médio positivo	<i>F</i>		22	46	52	31		151
	<i>%</i>		8,9	9,4	10,9	8,6		9,6
Total	<i>F</i>		248	490	475	361		1576

semelhante nos dois países. Os Grupos 3 e 8 formados predominantemente por homens e os Grupos 4 e 7 formados predominantemente por mulheres. Com relação à reprovação há uma chance maior de o aluno ter sido reprovado em algum ano de estudo caso ele pertença aos Grupos 2 e 8. Em relação ao agrupamento de estudo, percebe-se as diferenças mais salientes aparecem no Grupo 5 com uma maior concentração de alunos do agrupamento Científico-Natural, Grupo 1 com maior concentração de alunos no agrupamento das Artes, e Grupos 6 e 7 com maior concentração de alunos do agrupamento Econômico-Social.

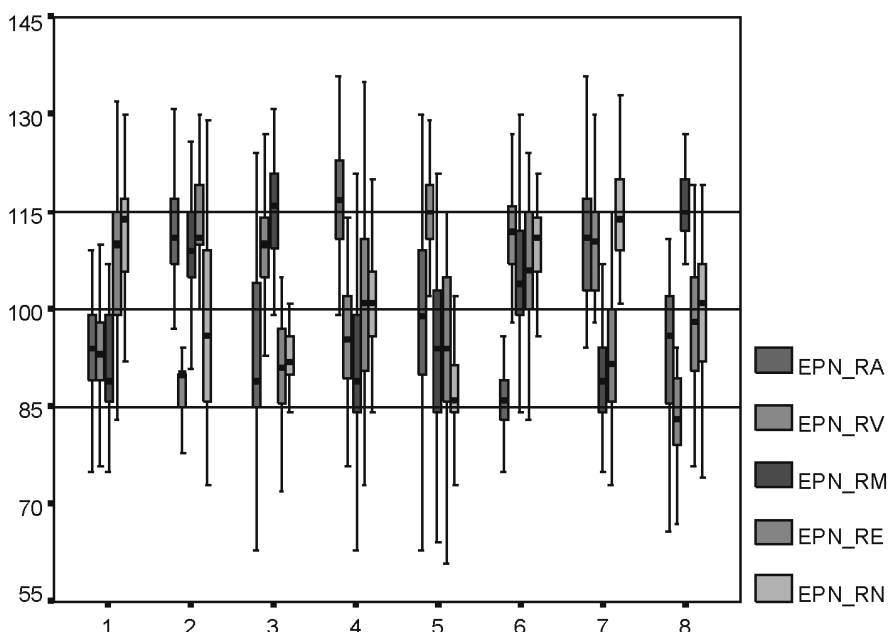
DISCUSSÃO

O objetivo desse estudo foi o de explorar os perfis de capacidade cognitiva na amostra na padronização brasileira e portuguesa revelados pela BPR-5. A literatura internacional tem questionado, principalmente, a utilidade das informações sobre a dispersão (diferença entre altos e baixos) e sobre a forma dos perfis indagando se esses indicadores trariam mais dados sobre os sujeitos além do que a informação sobre elevação (nível de competência) já traz (Hale & Saxe;

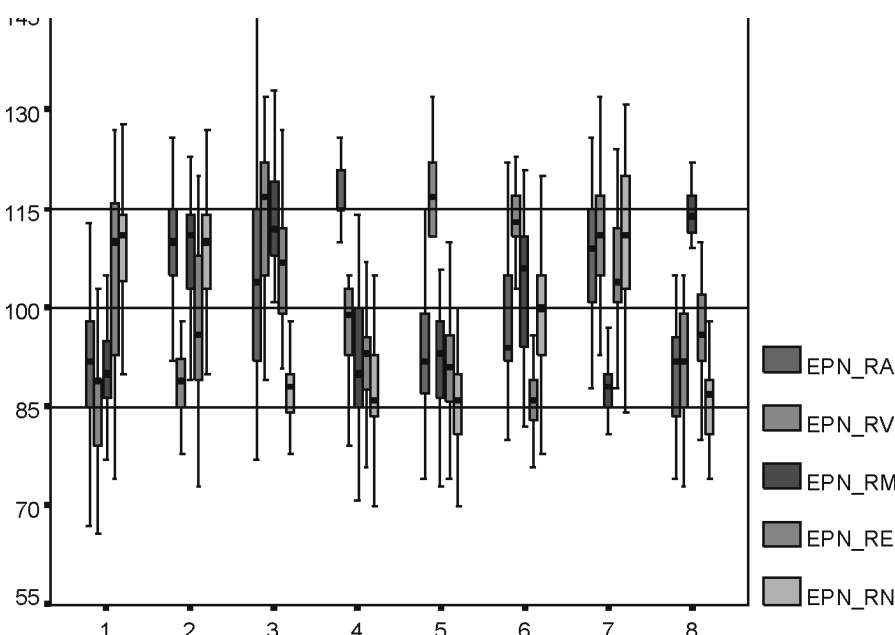
1983; Watkins & Glutting; 2000 e Kline & colaboradores 1993).

Nesse estudo, procuramos, em primeiro lugar, caracterizar os perfis descobrindo quais são os mais freqüentes e comparar os dados brasileiros com os portugueses. Dois pontos principais são importantes em relação a essa primeira análise. Primeiro há uma parcela considerável de sujeitos com perfis nos quais se observam competências discrepantes, isto é, um subteste acima do percentil 75 e outro com percentil

abaixo de 25. Em segundo lugar, quando se analisa separadamente os alunos com esses perfis, caracterizando sua forma, observam-se semelhanças marcantes entre as formas nos dois países. Esse dado sugere que há uma estabilidade na estrutura das capacidades avaliadas pela BPR-5 e que essa estabilidade perpassa experiências culturais diversas corroborando a idéia da existência de regularidades na estrutura da inteligência independentemente das culturas (McGrew & Flanagan, 1998). Interessante



PT



BR

Tabela 3. Distribuição de alunos com perfis discrepantes na amostra brasileira nos oito grupos e a relação com o sexo e presença de pelo menos uma reprovação escolar.

Grupos	f	%	Sexo (%)		Reprovados (%)
			M	F	
1 RE(+) RN(+) RV(-)	36	9,2	50,0	50,0	8,3
2 RV(-) RA(+) RM(+)RN(+)	47	12	63,8	36,2	27,7
3 RM(+) RV(+) RN(-)	69	17,6	76,8	23,2	10,1
4 RA (+)	23	5,9	8,7	91,3	13,0
5 RV (+)	88	22,4	38,6	61,4	9,1
6 RE (+) RV (-)	57	14,5	45,6	54,4	10,5
7 RM(-) RV(+) RA(+) RN(+) RE (+)	45	11,5	13,3	86,7	8,9
8 RM(+) RN(-)	27	6,9	96,3	3,7	25,9
Total	392	100	49,7	50,3	13,0

Legenda: raciocínio abstrato (RA), raciocínio verbal (RV), raciocínio mecânico (RM), raciocínio espacial (RE) e raciocínio numérico (RN) (+) superior; (-) inferior

Nota. O teste Qui Quadrado indicou que a distribuição de sujeitos em relação ao sexo e reprovações é significativamente diferente nos oito grupos: Sexo $X^2 = 91,4$, $gl=7$, $p < 0,001$; Reprovação $X^2 = 16,3$, $gl=7$, $p < 0,05$.

Tabela 4. Distribuição de alunos com perfis discrepantes na amostra portuguesa nos oito grupos e a relação com o sexo e agrupamento de estudo.

Grupo	Frequência.		Sexo (%)		Agrupamento								
	f	%	M	F	Científico-Natural		Artes		Económico-Social		Humanas		Total
1 RE (+) RN(+) RV(-)	59	12,1	42,4	57,6	3	27,3	5	45,5	1	9,1	2	18,2	11
2 RV(-) RA(+) RM(+) RE(+)	75	15,4	60,8	39,2	13	50,0	7	26,9	6	23,1			26
3 RM(+) RV(+) RN(-) RE(-)	47	9,7	59,6	40,4	7	43,8	2	12,5	1	6,3	6	37,5	16
4 RA(+)	68	14,0	22,1	77,9	7	35,0	6	30,0	5	25,0	2	10,0	20
5 RV(+)	91	18,7	21,3	78,7	13	61,9	1	4,8	3	14,3	4	19,0	21
6 RA(-)RV(+) RM(+) RE(+) RN(+)	46	9,4	47,8	52,2	3	23,1	2	15,4	7	53,8	1	7,7	13
7 RM(-) RV(+) RA(+) RN(+)	46	9,4	17,4	82,6	6	46,2			5	38,5	2	15,4	13
8 RM(+) R V(-)	55	11,3	74,1	25,9	10	50,0	3	15,0	2	10,0	5	25,0	20
Total	487	100	41,8	58,2	62	44,3	26	18,6	30	21,4	22	15,7	140

Legenda: raciocínio abstrato (RA), raciocínio verbal (RV), raciocínio mecânico (RM), raciocínio espacial (RE) e raciocínio numérico (RN) (+) superior; (-) inferior

Nota. O teste Qui Quadrado indicou que a distribuição de sujeitos em relação ao sexo e ao agrupamento é significativamente diferente nos oito grupos: Sexo $X^2 = 78,4$, $gl=7$, $p < 0,001$; Agrupamento $X^2 = 39,7$, $gl=21$, $p < 0,01$.

notar que essa semelhança foi observada em contextos diferentes de aplicação já que em Portugal os tempos para resolução de cada prova foram muito menores que os do Brasil.

A informação de forma dos perfis só terá utilidade a partir da demonstração de que elas trazem *insights* importantes sobre as pessoas avaliadas além daquelas

já sabidas pela informação da elevação do escore global (Hale & Saxe, 1983; Kline & colaboradores, 1993 e Watkins & Glutting 2000). Nesse estudo tentamos demonstrar isso pela correlação dos tipos de perfis segundo sua forma com variáveis externas de critério importantes para a área educacional, nomeadamente: gênero, idade, reprovações e área de estudo. As

associações encontradas indicaram que há, de fato, configurações de competências distintas em razão de todas as variáveis analisadas corroborando a utilidade da informação de forma.

Os resultados da análise de perfis sugerem que a BPR-5 demonstrou possuir grande potencial em caracterizar o perfil de habilidades cognitivas dos alunos analisados. Uma análise exploratória inicial demonstrou que os subgrupos de alunos formados em função de seu perfil de habilidades diferem em

outras características importantes tais como repetência e gênero. Somando-se os oito perfis com discrepância com os três perfis gerais (inferior, médio e superior) pode-se concluir que 68,2% dos casos analisados poderão ser classificados em um destes 11 subgrupos. O próximo passo será investigar qual a relação entre estes perfis e o desempenho acadêmico, dificuldades de aprendizagem e escolha profissional como se tem observado na literatura internacional.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (1986). Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Almeida, L. S. (1988). *O raciocínio diferencial de jovens*. Porto: INIC.
- Almeida, L. S. & Primi, R. (1998). *Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Crombach, J. L. (1996). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: ArtMed.
- Cronbach, L. J., & Gleser, G. C. (1953). Assessing similarity between profiles. *Psychological Bulletin*, 50, 456-473.
- Flanagan, D. P., McGrew, K. S. & Ortiz, S. O. (2000). *The Wechsler Intelligence Scales and Gf-Gc Theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Flanagan, D. P. & Ortiz, S. O. (2001). *Essentials of cross-battery assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Flanagan, D. P.; Ortiz, S. O.; Alfonso, V. C. & Mascolo, J. (2002). *The Achievement Test Desk Reference (ATDR): comprehensive assessment and learning disabilities*. Boston: John Allyn & Bacon.
- Hale, R. L., & Saxe, J. E. (1983). Profile analysis of the Wechsler Intelligence Scale for Children—Revised. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, 155-162.
- Kaufman, A. S. (1994). *Intelligent testing with the WISC-III*. New York: Wiley.
- Kline, R. B., Snyder, J., Guilmette, S., & Castellanos, M. (1993). External validity of the profile variability index for the K-ABC, Stanford-Binet, and WISC-R: Another cul-de-sac. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 557-567.
- Meuris, G. (1969). *Tests de Raisonnement Différentiel*. Bruxelles: Editest.
- McGrew, K. S. & Flanagan, D. P. (1998). *The intelligence test desk reference (ITDR): Gf-Gc cross-battery assessment*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Primi, R. & Almeida, L. S. (2000a) Estudo de Validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 16(2), 165-173.
- Primi, R. & Almeida, L. S. (2000b). *Baterias de Provas de Raciocínio (BPR-5): Manual técnico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sternberg, R. J.; Williams, W. M. (1997). Does the Graduate Record Examination predict meaningful success in the graduate training of psychology? A case study. *American Psychologist*, 52, 630-641.
- Watkins, M. W. & Glutting, J. J. (2000) Incremental Validity of WISC-III Profile Elevation, Scatter, and Shape Information for Predicting Reading and Math Achievement, *Psychological Assessment*, 12 (4), 402-408.

Recebido em: 18/08/2004

Revisado em: 22/10/2004

Aprovado em: 18/12/2004

Endereços para correspondência:

Leandro Silva Almeida
 Universidade do Minho
 Instituto de Educação e Psicologia
 Campus de Gualtar
 4710 - 057 – Braga/Portugal
 e-mail: leandro@iep.uminho.pt

Ricardo Primi
 Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia
 Universidade São Francisco
 Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45
 CEP 13251-900 – Itatiba, SP
 e-mail: ricardo.primi@saofrancisco.edu.br

MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: METAS DE REALIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Motivação no ensino superior

Luzia Rodrigues Cardoso¹
José Aloyseo Bzuneck²

Resumo

O presente estudo teve por objetivo investigar metas de realização, uso de estratégias de aprendizagem e a percepção do ambiente de aprendizagem por parte de alunos de cursos superiores. Questionários *Likert* foram aplicados a uma amostra de 106 alunos de dois cursos diferentes focalizando duas disciplinas específicas de cada curso. Os resultados mostraram não existir diferença significativa entre os grupos nas orientações às metas aprender, ego-aproximação e evitação do trabalho, mas foram mais altos os escores nas metas aprender e evitação do trabalho. Relativamente às estratégias de aprendizagem, algumas apareceram com diferença significativa em função do grupo. Foi também significativa a relação entre a ênfase percebida à meta aprender e a percepção de exigência de esforço, assim como entre a adoção das metas aprender e ego-aproximação e uso de estratégias de aprendizagem. Desses resultados surgiram implicações educacionais e sugestões de novas pesquisas.

Palavras-chave: Motivação no ensino superior; Estratégias de aprendizagem; Metas de realização.

MOTIVATION IN HIGHER EDUCATION: ACHIEVEMENT GOALS AND LEARNING STRATEGIES

Motivation in higher education

Abstract

The aim of this study was to investigate higher education students' achievement goal orientations, learning strategies and learning environment perceptions. *Likert* questionnaires were applied in a 106 students sample regarding a specific course. Results showed no significant differences among groups in learning, ego-approach and ego-avoidance goals, but means in learning and work avoidance goals were higher. Regarding some learning strategies groups were significantly different. Moreover, other significant relationships appeared, namely between classroom perception on learning goal and perception of effort demand, and between learning goal, ego-approach goal and learning strategies as well. Finally, educational implications were drawn and suggestions for further research were proposed.

Key words: Motivation in higher education; Learning strategies; Achievement goals.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe-se investigar aspectos qualitativos na motivação dos alunos do ensino superior, em termos de suas orientações a metas de realização e, ao mesmo tempo, identificar comportamentos e processos mentais associados a essas metas. A escolha de tal referencial teórico inspirou-se sobremaneira na grande quantidade de estudos no exterior com idêntica população escolar, que trouxe significativa contribuição tanto para o desenvolvimento da área como para a prática educacional nesse nível de ensino.

A teoria de metas de realização é uma das versões contemporâneas da tradicional linha de estudos sobre motivação à realização. Emergiu na literatura no início dos anos 80 (Dweck & Elliot, 1983; Bzuneck, 1999, 2002;) e hoje conta com notável produção científica relativamente ao contexto escolar. As metas a que se refere são propósitos qualitativamente definidos, ou orientações gerais, quando estão em jogo realizações acadêmicas ou situações em que se deve apresentar um desempenho. Em virtude da meta de realização de um aluno, assim será o grau e a

¹ Docente da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio Pr. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Campus de Cornélio Procópio/PR.

² Docente da Faculdade de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina/PR.

qualidade do envolvimento nas tarefas escolares, de modo que cada meta possui tipicamente um valor explicativo, respondendo à pergunta por quê?, ou seja, por que se envolve, se esforça, etc. Neste sentido, cada meta representa um conjunto específico ou rede de pensamentos, crenças, atribuições e afetos, com efeitos sobre os comportamentos de realização (Ames, 1992; Urdan, 1997).

Na última década, os pesquisadores têm trabalhado com quatro possíveis metas de realização entre os alunos, denominadas mais comumente como aprender (ou domínio, ou tarefa), ego-aproximação (ou performance-aproximação), ego-evitação e evitação do trabalho (ou alienação acadêmica), sendo as três primeiras as mais desenvolvidas em termos de instrumentos de avaliação (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash, 2002; Steele-Johnson, Beaugard, Hoover & Schimidt (2000).

Brevemente, segundo a literatura (Ames, 1992; Urdan, 1997; Bzuneck, 2002), um aluno voltado à meta aprender caracteriza-se pela busca de novos conhecimentos, domínio dos conteúdos, apreço por desafios em níveis intermediários e uma crença de que resultados de desempenho dependem maximamente de esforço pessoal. Além disso, não esmorecem com possíveis erros ou fracassos nas aprendizagens, mas sentem emoções positivas com o sucesso obtido com esforço. Preocupam-se com o processo de aprender, mais do que com o produto. Já um aluno orientado à meta ego-aproximação tipicamente tem por objetivo aparecer como inteligente, ou ser o primeiro da classe, isto é, a preocupação primordial recai sobre sua performance ou o desempenho enquanto percebido pelos outros. Ligada de perto a esse tipo de meta, porém distinta conceitualmente, identificou-se também a meta ego-evitação, que se refere ao aluno que visa simplesmente evitar aparecer como incapaz ou de ser menos inteligente que os demais. Portanto, a meta ego, nas suas duas formas, denota uma especial preocupação com a própria capacidade, em que normalmente outras pessoas são tomadas como referencial de comparação. A quarta meta de realização – evitação de trabalho ou alienação acadêmica –, embora menos pesquisada que as anteriores, tem sido focalizada em estudos com alunos de cursos superiores. Sem qualquer preocupação com aparecer, o aluno com tal orientação coloca especial valor em ter sucesso acadêmico, mas desde que isso não lhe custe esforço (Archer, 1994; Harackiewicz, Barron, Elliot, Carter & Lehto, 1997; Seifert & O'Keefe, 2001).

As pesquisas têm demonstrado consistentemente que pessoas podem orientar-se simultaneamente a mais de uma meta de realização, com efeitos diversos sobre os comportamentos, conforme a combinação. Alguns autores têm concluído ser benéfica, ao menos em certos contextos, a combinação da meta aprender com a meta ego-aproximação (Pintrich & Garcia, 1991; Meece & Holt, 1993; Archer, 1994; Harackiewicz & cols., 1997; Riveiro, Canabach & Arias, 2001).

Um grande número de estudos – e vários deles com amostras de alunos de cursos superiores – tem mostrado a relação entre a orientação a metas de realização e a adoção de estratégias de aprendizagem e aprendizagem auto-regulada. Isto é, a qualidade do esforço aplicado nos estudos, que consiste no emprego de estratégias de estudo eficazes, apareceu associada à orientação específica a uma determinada meta de realização. De modo geral, os resultados têm confirmado que alunos identificados prevalentemente com a meta aprender, ou até com a meta ego-aproximação, combinada ou não com a primeira, buscam estratégias mais adequadas de aprendizagem ou, segundo conceituação de um grupo de pesquisadores contemporâneos, estratégias de profundidade, que consistem em métodos que propiciem compreensão genuína dos conteúdos e as relações entre eles (Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988; Pintrich & Garcia, 1991; Young, 1997; Elliot, McGregor & Gable, 1999; Vermetten, Lodewijks & Vermunt, 1999; Midgley, Kaplan & Middleton, 2001).

Por último, os proponentes e estudiosos da teoria de metas de realização também se dedicaram à identificação dos fatores que expliquem a adoção preferencial de uma determinada meta por parte dos alunos. De acordo com a revisão de Ames (1992), o processo de socialização da meta aprender engloba ao menos três aspectos do ensino: as tarefas de aprendizagem passadas aos alunos, o modo de trabalhar as avaliações e a promoção de autonomia nas aprendizagens. Entretanto, como uma ampla literatura tem atestado, o que influencia imediatamente os alunos na formação da meta aprender (ou de qualquer outra) são suas percepções de que seus professores põem ênfase no domínio dos conteúdos e numa aprendizagem significativa (Roeser, Midgley & Urdan, 1996; Steele-Johnson & cols., 2000; Lemos, 2001; Linnenbrink & Pintrich, 2001). Com estudantes universitários isto foi confirmado por Archer e Scevak (1998) e Church, Elliot e Gable (2001).

OBJETIVOS

O presente estudo, com uma amostra de alunos de cursos superiores, propôs-se a investigar (1) a qualidade da motivação para uma determinada disciplina, medida em termos de metas de realização; (2) os tipos de estratégias de aprendizagem que alegam ter usado nos estudos, e em relação às metas de realização e (3) as percepções de modalidades do ensino e sua relação com as metas de realização adotadas.

MÉTODO

Participantes

Alunos de dois cursos superiores, Tecnologia em Informática e Pedagogia, foram escolhidos para compor a amostra. Os participantes deveriam estar no segundo semestre do seu curso, pela suposição de já o conhecerem suficientemente sobretudo quanto ao grau de exigências das disciplinas. Desta forma, participaram do estudo 106 alunos, 49 do curso de Tecnologia em Informática e 57 de Licenciatura em Pedagogia, respectivamente, de duas Instituições públicas de Ensino Superior de uma cidade do interior do Paraná. Além disso, os alunos de cada curso distribuíam-se por dois turnos, vespertino e noturno, o que resultou em quatro grupos finais distintos. No curso de Tecnologia em Informática, a prevalência era do sexo masculino (68%), enquanto que na Pedagogia 100% eram do sexo feminino.

Mensurações

Foram aplicados três questionários, destinados a medir, respectivamente, as orientações motivacionais dos alunos a metas de realização, as estratégias de aprendizagem utilizadas e a percepção do ambiente psicológico de uma disciplina específica. Tal restrição apóia-se na suposição de que, com maior probabilidade, os aspectos motivacionais não se referem por igual a todas as disciplinas de um curso (Brophy, 1983). Do curso de Tecnologia em Informática, a disciplina-alvo foi Linguagem de Programação I, caracterizada pela aplicação constante de raciocínio lógico-matemático. A disciplina de Sociologia foi escolhida para o curso de Pedagogia, com base no depoimento geral das alunas de ser a mais exigente quanto a métodos de estudo. Um

mesmo professor era o responsável pela disciplina, nos dois turnos do respectivo curso.

Metas de Realização. Essa orientação motivacional foi levantada mediante um questionário de 20 itens com escala Likert, elaborado por Midgley, Kaplan, Middleton, Maehar, Urdan, Anderman, Anderman, & Roeser, (1998) e traduzido para o português. Da análise fatorial com o instrumento original resultaram quatro fatores, correspondentes a quatro metas de realização, ou seja, meta aprender, ego-aproximação, ego-evitação e evitação do trabalho. A orientação à meta aprender compunha-se de seis questões (um exemplo: “Uma importante razão pela qual eu realmente faço as tarefas é porque quero aumentar meus conhecimentos”). A meta ego-aproximação estava representada por cinco questões (exemplo: “Eu gostaria de mostrar aos meus professores que eu sou mais inteligente do que os outros alunos na classe”). Outras seis questões referiam-se à meta ego-evitação (exemplo: “Uma razão importante pela qual estudo é que eu não quero passar vergonha”). Por último, a meta evitação do trabalho configurava-se em duas questões (exemplo: “Sinto-me realizado quando não tenho quase nenhum trabalho e dou conta da tarefa”). Os alunos tinham de assinalar, numa escala de cinco pontos, em que grau cada afirmativa refletia seu próprio caso, desde nada verdadeiro até totalmente verdadeiro. O alpha de Cronbach havia apontado alta homogeneidade entre os itens de cada subescala.

Estratégias de aprendizagem. O questionário sobre uso de estratégias de aprendizagem nos estudos da disciplina-alvo foi elaborado a partir da escala LASSI – Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem (Learning and Study Strategies Inventory), de Weinstein, Palmer e Schulte (1987). Entretanto, nesta pesquisa, foi utilizada, com leves modificações, a versão portuguesa realizada por Figueira (1994), que não apenas adaptou o instrumento dos autores originais como identificou, por análise fatorial, dois fatores subjacentes. Um primeiro fator, designado como Condições Facilitadoras do Estudo e da Motivação, engloba cinco subescalas originais, a saber: Organização do Tempo, Concentração, Motivação, Ansiedade e Atitude. Um segundo fator, denominado Estratégias Específicas de Estudo e de Aprendizagem, compreende as subescalas Autoverificação, Estratégias de Verificação, Auxiliares de Estudo, Seleção das Idéias Principais e Processamento da Informação.

Excluíram-se no instrumento para o presente estudo três subescalas: as de motivação e atitude, pelo fato de estarem sendo ao menos em parte focalizadas no primeiro questionário acima descrito, e a subescala de ansiedade, porque sua avaliação não fazia parte dos objetivos. As sete subescalas ou categorias que foram mantidas distribuíram-se por um total de 52 itens, cada qual com cinco possibilidades de resposta, variando de (1) nada característico em mim a (5) muito característico em mim.

A subescala Organização do Tempo, com sete itens, propunha-se a examinar as práticas de organização do tempo para as tarefas escolares, como nesta afirmativa (marcação invertida): “Acho difícil cumprir um horário de estudo”. Oito questões compunham a subescala Concentração, sendo exemplo (marcação invertida): “Às vezes não consigo me concentrar no trabalho escolar, porque me sinto inquieto e sem disposição”. A subescala Processamento da Informação inclui comportamentos como a utilização de elaboração mental e verbal, monitorização da compreensão e raciocínio, distribuídas em oito questões, como esta: “Quando estudo procuro escrever a matéria com minhas palavras”. A subescala Seleção das Idéias Principais analisa genericamente a capacidade de retirar informação relevante para estudos posteriores e se distribuía por cinco itens. Ex.: “Consigo distinguir a informação mais importante da menos importante no que o meu professor diz”. A avaliação de Auxiliares de Estudo, com cinco questões, examina o grau de utilização de técnicas de suporte ou materiais que podem auxiliar o aluno a aprender e a recordar a nova informação. Ex.: “Uso meios auxiliares para estudar, como grifar as partes mais importantes do texto, etc...”. Com outras oito questões a subescala Autoverificação analisa genericamente a capacidade de o aluno se preparar para as aulas e exames. Ex.: “Paro muitas vezes quando estou lendo e revejo ou penso sobre o que li”. E, por último, também com oito questões, a subescala Estratégias de Verificação reflete pensamentos durante as próprias avaliações. Ex.: “Tenho dificuldade em compreender exatamente o que se pretende perguntar nas questões da prova”, com marcação invertida.

Percepção do ambiente. As percepções que os alunos relatariam do ambiente psicológico em que se ministra a disciplina-alvo foram solicitadas no Questionário de Percepções, criado com base em instrumentos similares desenvolvidos por Ames e Archer (1988), Trigwell e

Prosser (1991) e Roeser, Midgley e Urdan (1996). Numa escala Likert de cinco pontos, desde 1 (nada verdadeiro) a 5 (totalmente verdadeiro), o aluno tinha de assinalar em que grau percebe que o ensino da disciplina enfatiza uma orientação à meta aprender (oito itens) e que exige esforço nas aprendizagens (três itens). Exemplo da primeira escala: “O professor demonstra que para ele o mais importante é aprender do que tirar nota alta”. E da segunda escala: “Nesta classe e nesta disciplina é cobrado bastante esforço para se dar conta das tarefas escolares”.

Procedimentos

A coleta dos dados foi realizada ao longo de um período de 15 dias, pela primeira autora, após a realização de uma prova parcial na disciplina-alvo de cada curso, que deviam ter em mente ao marcar as respostas. Para testar os instrumentos, foi aplicado um teste-piloto em uma turma de cada curso, que não faria parte da amostra selecionada. Os alunos destas duas turmas gastaram de 20 a 30 minutos, revelaram poucas dúvidas quanto à interpretação das questões e declararam não ser cansativo preencher os três questionários numa única sessão. Após este teste, em algumas questões foram substituídas certas palavras por sinônimos mais familiares aos alunos e, no caso do questionário de estratégias, por vocábulos do português do Brasil. Procedeu-se a um segundo estudo-piloto com outra amostra similar, que mostrou a adequação final dos questionários.

A aplicação dos instrumentos à amostra final começou com uma breve exposição dos objetivos do estudo e, à solicitação de uma concordância formal e colaboração, todos os presentes sem exceção acederam. Além disso, solicitou-se que os alunos tivessem como referência a preparação para a última prova na disciplina-alvo. Foi enfatizado que respondessem com sinceridade às questões e que seria mantido o anonimato das respostas.

Resultados

Aqui serão apresentados os dados relativos aos três conjuntos de medidas previstos, ou seja, Orientação a metas de realização, Estratégias de aprendizagem e Percepção do ambiente psicológico. A Tabela 1 mostra as médias dos diferentes grupos nas medidas de orientação às diferentes metas de realização. Pela análise de variância, os quatro grupos não divergem significativamente entre si nas medidas de orientação às metas aprender, ego-aproximação e evitação do trabalho. Já na meta ego-evitação os escores médios apa-

receram como significativamente diferentes. As comparações intergrupos, aos pares, pelo teste de Tukey, mostraram que o escore médio do G1 é significativamente maior que o do G2 ($p=0,01$), que o do G3 ($p=$

ções de cada um dos quatro grupos em separado. Entretanto, no Grupo 1 ($N=19$), de Tecnologia vespertino, apareceu também correlação positiva significativa entre os escores na meta aprender e na meta evitação do traba-

Tabela 1. Médias e desvios-padrão nas medidas de orientação às diferentes metas de realização e as respectivas variâncias, discriminados os quatro grupos de alunos.

Grupos	G1 (n=19)		G2 (n=30)		G3 (n=18)		G4(n=39)		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Metas										
Aprender	3,89	1,12	3,75	1,15	3,80	1,09	3,69	1,08	0,85	0,46
Ego-aproximação	2,41	1,43	2,26	1,30	1,65	1,05	1,56	0,98	20,41	1,24
Ego-evitação	2,28	1,42	1,78	1,04	1,81	1,19	1,80	1,25	4,79	0,002
Evitação trabalho	4,00	1,25	3,89	1,11	3,88	1,06	3,67	1,33	0,72	0,53

0,02) e que do G4 ($p=0,01$). Note-se que as médias nas medidas das metas ego-aproximação e ego-evitação foram mais baixas que as médias nas metas aprender e evitação do trabalho.

Ainda em relação às quatro metas de realização, procedeu-se ao levantamento das correlações entre os escores. Quando considerada a amostra total ($N=106$), foram significativas apenas as correlações entre meta ego-aproximação com ego-evitação ($r=0,46$; $p=0,01$) e entre a meta ego-aproximação e meta de evitação do trabalho ($r=0,21$; $p=0,05$). Esse padrão correlacional se manteve nas avalia-

ção ($r=0,51$; $p=0,01$), um resultado surpreendente que será focalizado em especial na discussão.

A seguir, a Tabela 2 mostra, para cada grupo, as médias e desvios-padrão nas medidas de Estratégias de Estudos e Aprendizagem, nas sete categorias do LASSI: Organização do tempo, Concentração, Processamento de Informação, Seleção das idéias principais, Auxiliares de estudo, Autoverificação e Verificação. Ao mesmo tempo, a análise de variância apontou semelhanças e diferenças intergrupos, que serão expostos em detalhe.

Tabela 2. Medidas de Estratégias de Estudo e Aprendizagem – LASSI.

Grupos	G1 (n=19)		G2 (n=30)		G3 (n=18)		G4(n=39)		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Categorias LASSI										
Organização Tempo	3,10	1,41	2,88	1,26	2,38	1,59	2,65	1,25	8,81	0,00
Concentração	2,73	1,20	2,67	1,28	2,15	1,11	2,50	1,08	7,58	0,00
Processamento de Informação	3,55	1,12	3,62	1,07	3,54	0,89	3,43	1,05	1,53	0,20
Seleção das Idéias Principais	3,09	1,13	2,97	1,24	2,81	1,16	2,74	1,20	2,19	0,08
Auxiliares de estudo	3,01	1,38	2,80	1,39	3,31	1,20	3,13	1,31	4,96	0,00
Autoverificação	3,30	1,29	2,97	1,23	3,32	1,17	3,14	1,22	3,43	0,01
Verificação	2,79	1,20	2,80	1,29	2,02	0,96	2,21	1,06	23,42	1,42

Em três categorias – Processamento da informação, Seleção das idéias principais e Verificação –, não apareceram diferenças significativas entre os grupos. Já em relação à categoria Organização do Tempo, pelo teste de Tukey, o escore médio do G1 foi significativamente maior que a do G3 ($p=0,00$) e que a do G4 ($p=0,01$). O escore médio do G2 também foi significativamente maior que a do G3 ($p=0,00$). Nos itens que se referem à Concentração, pelo teste de Tukey, o escore médio do G1 aparece como significativamente maior que a do G3 ($p=0,00$), o escore médio do G2 também aparece significativamente maior que a do G3

Na categoria Estratégias de Verificação, embora as diferenças não tenham sido significativas pelo ANOVA, o teste de Tukey mostrou que a média do G1 aparece como significativamente maior que a do G3 ($p=0,00$) e que a do G4 ($p=0,00$), a média do G2 também aparece significativamente maior que a do G3 ($p=0,00$) e que a do grupo 4 ($p=0,00$).

O terceiro conjunto de resultados, presente na Tabela 3, é formado pelos escores médios nas medidas de percepção do ambiente psicológico por parte dos alunos, e que se compõe de duas categorias: percepção de que o ensino põe ênfase na orientação

Tabela 3. Médias e desvios padrão nas medidas de percepção do ambiente psicológico e as respectivas variâncias inter-grupos.

Percepção de	G1 (n=19)		G2 (n=30)		G3 (n=18)		G4(n=39)		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Orientação Meta Aprender	3,36	1,28	2,57	1,32	3,14	1,23	3,36	1,20	21,9	0,00
Exigência e esforço	3,24	1,50	2,90	1,50	2,66	1,11	2,80	1,23	1,97	0,11

($p=0,00$) e o escore médio do G4 aparece marginalmente significativo em relação ao G3 ($p=0,06$).

Na categoria Uso de Auxiliares de Estudo aparecem diferenças significativas entre os quatro grupos. Pelo teste Tukey, a média do G3 é significativamente maior que a do G2 ($p=0,00$), sendo que a média do G4 também é maior, quando comparada ao G2 ($p=0,03$). Quanto à Autoverificação, o escore médio do G1 aparece como significativamente maior que a do G2 ($p=0,04$) e o escore médio do G2, maior do que a do G3 ($p=0,03$).

à meta aprender e percepção de exigência de esforço. Nas medidas da primeira categoria, pela análise de variância, os grupos aparecem como significativamente diferentes entre si. Pelo teste de Tukey, a média do G1 é significativamente maior que a do G2 e a média do G4 também é significativamente maior que a do G2. Logo, os alunos de algumas turmas percebem diferentemente qual é a ênfase dada pelo professor às diferentes metas de realização.

Já nas medidas de percepção de exigência de

Tabela 4. Correlações entre as medidas de percepção do ambiente psicológico, uso de estratégias de aprendizagem, e medidas nas metas de realização dos alunos da amostra total ($N=106$).

Percepções de	Metas aprender	ego-aproximação.	ego-evitação	evitação do trabalho
Orientação	0,30**	0,07	0,15	0,16
Meta aprender				
Exigência de esforço	0,26**	0,20**	0,11	0,21
Estratégias	0,19*	0,21*	0,27*	0,11

esforço, não houve diferença significativa entre os grupos. Isto é, os alunos de ambos os cursos, nos respectivos turnos, percebem de forma semelhante a exigência de esforço nas tarefas escolares.

Relações entre as três medidas

A Tabela 4 mostra, em relação à amostra inteira, as correlações entre as duas medidas de percepção do ambiente psicológico, do uso de estratégias de aprendizagem, e os escores nas metas de realização. Surgiu um valor moderado e estatisticamente significativo entre a ênfase à meta aprender percebida na estrutura da sala de aula e a adoção desta meta pelos alunos. Padrão similar de correlação ocorreu em relação à percepção de exigência de esforço no ensino da disciplina-alvo. Além disso, essa mesma variável exigência de esforço percebida correlaciona-se significativamente com a adoção da meta ego-aproximação.

das metas aprender, ego-aproximação ego-evitação (Tabela 4). Apenas na turma de Tecnologia vespertino o nível da correlação entre estratégias e meta aprender apareceu bem mais elevado ao se discriminarem os quatro grupos e foi a única relação estatisticamente significativa (Tabela 5).

DISCUSSÃO

Os dados do presente estudo exploratório revelam importantes características motivacionais comuns à amostra como um todo que são, ao menos em parte e até como consequência, independentes de contexto. Por outro lado, surgiram resultados peculiares de certas turmas, um dado que sugere alguma forma de influência do contexto. Os dois tipos de descoberta, características

Tabela 5: Correlações entre as medidas de percepção do ambiente psicológico e medidas nas metas de realização dos alunos/ uso de estratégias de aprendizagem, discriminados os grupos.

Metas		aprender				ego-aproximação.				ego evitação				evitação do trabalho			
Percepções de:		G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4
Orientação	Meta	0,23	0,25	0,11	0,50**	0,51*	0,26	0,06	0,01	0,13	0,31	0,05	0,07	0,06	0,29	0,35	0,20
Exigência	de	0,05	0,10	0,23	0,49**	0,37	0,33	0,43	0,05	0,15	0,16	0,22	0,05	0,10	0,08	0,57*	0,19
Estratégias		0,59**	0,19	0,00	0,13	0,17	0,16	0,12	0,12	0,09	0,25	0,41	0,28	0,15	0,18	0,21	0,23

Quando se repetiram as mesmas análises correlacionais, discriminados os quatro grupos, surgiram diferenças entre eles, como se pode ver na Tabela 5. A correlação entre percepção de orientação do ensino à meta aprender com adoção da meta aprender pelos alunos foi significativa apenas para o G4 ($r=0,50$; $p=0,01$). Da mesma forma, foi apenas nesse grupo que a percepção de exigência de esforço se relacionou de modo significativo com os escores na meta aprender ($r=0,49$; $p=0,01$). Por outro lado, foi surpreendente que, no G3 (Pedagogia vespertino), apareceu correlação alta entre percepção de exigência de esforço e a adoção da meta evitação do trabalho ($r=0,57$; $p=0,01$).

Quanto ao uso de estratégias de aprendizagem, a análise correlacional evidenciou relação significativa, com baixa variação entre os valores de r, com a adoção

trans-situacionais e especificidades localizadas, ao serem devidamente analisadas, revestem-se de um significado que se espera poder contribuir para a compreensão da motivação no ensino superior.

Primeiro, quanto ao padrão motivacional, descobriu-se equivalência estatística nos escores médios dos grupos em relação à orientação às metas aprender, ego-aproximação e evitação do trabalho, não obstante as diferenças de disciplinas e professores, cursos, turnos e de instituições de ensino. Isto é, a despeito dessas diferenças contextuais, o grau de adesão a qualquer dessas metas é muito similar por meio de toda a amostra. Apenas na orientação à meta ego-evitação uma das turmas, especificamente da área tecnológica, apareceu com escores significativamente mais altos que outros dois grupos. Ao

mesmo tempo, foi visível a tendência de opção pela meta aprender, seguida de perto pela meta evitação do trabalho.

A explicação desse primeiro conjunto de descobertas reporta-se tanto a instâncias teóricas como a dados empíricos desta mesma pesquisa. Brevemente, os alunos desenvolvem seu comprometimento preferencial com uma ou outra meta de realização por terem sido socializados (Ames, 1992), ou seja, presume-se que pessoas (e aqui se pense sobremaneira em professores dos respectivos cursos atuais, ou de cursos anteriores) tiveram êxito em fazer os alunos buscarem a aprendizagem como um fim em si mesmo e, ao mesmo tempo, tais pessoas aparentemente não enfatizaram ser importante que os alunos queiram ser os melhores em classe ou que evitem estar entre os mais fracos. Em outras palavras, em relação à presente amostra como um todo, processos de socialização teriam primado por um direcionamento à meta aprender.

Além disso, como uma ampla literatura tem atestado, a adoção da meta aprender sofre influência direta das percepções dos alunos de certas modalidades do ensino (por exemplo, Archer & Scevak, 1998; Steele-Johnson e cols., 2000; Church, Elliot & Gable, 2001; Lemos, 2001; Linnenbrink & Pintrich, 2001). O presente estudo contém dados que acompanham essa tradição, ao apontar correlações positivas significativas entre a adoção da meta aprender, por parte dos alunos, e a percepção de que o ensino daquela disciplina cobra compreensão, esforço, melhora e interesse por coisas novas. Tais relações sugerem haver ações docentes que, percebidas pelos alunos, os estariam socializando para a meta aprender. Como, porém, aqui se trata apenas de correlações entre duas variáveis, vale a ressalva de que não se pode concluir por relações de causalidade. Entretanto, é razoável a suposição de que são as modalidades de ensino que constituem a variável independente, o que poderia ser confirmado por pesquisas adicionais e com outra metodologia.

Entretanto, devem ser assinaladas, na presente amostra, diferenças significativas entre cursos e turnos na percepção de maior ênfase dada pelo ensino à meta aprender. A literatura (Lemos, 2001; Linnenbrink & Pintrich, 2001) sugere que tanto podem estar ocorrendo ações docentes distintas que levem a diferenças nas percepções como pode haver um efeito da história pessoal de cada aluno, às vezes mais ou menos partilhada pela classe inteira. Em virtude de experiências passa-

das e de processos de interiorização, alunos podem tornar-se mais atentos a determinadas mensagens transmitidas por seus professores e assim captar maior ou menor ênfase na meta aprender. É possível igualmente que as diferentes percepções sejam atribuídas a maior ou menor clareza de objetivos em relação ao curso que estão fazendo e do que pretendem para o futuro (Husman & Lens, 1999).

Ainda sob um aspecto descritivo, surgiu no presente estudo uma simultaneidade de metas de realização, ou seja, todos os grupos acusaram orientação simultânea às quatro formas de metas, embora em graus diversos, incluindo algumas correlações significativas. Tal resultado alinha-se com os de uma extensa tradição de estudos na área, como, por exemplo, de Ames e Archer (1988), Roeser e cols. (1996) e Harackiewicz e cols. (1997). Como conseqüência, não se deve esperar a ocorrência de uma orientação pura a uma única meta de realização, embora, em termos de qualidade de motivação, a prevalência deva incidir nos escores da meta aprender.

Uma única combinação inesperada do ponto de vista teórico, aliás sem precedentes na literatura estrangeira conhecida, foi a presença de escores elevados na meta evitação do trabalho, que apareceu tão marcada como a própria meta aprender. Resultado muito parecido ocorreu também na pesquisa brasileira de Stefano (2002), com instrumentos diferentes do atual estudo. De acordo com Archer (1994) e Seifert e O'Keefe (2001), essas duas metas representam, conceitualmente, duas posições bem definidas e antagônicas, tanto que as pesquisas no exterior têm encontrado correlações negativas entre os respectivos escores. Como entender, pois, os dados do presente estudo, em que acadêmicos aparecem simultaneamente orientados à meta aprender e à meta evitação de trabalho, até mesmo com correlação positiva significativa num dos grupos?

A explicação pode ser atribuída à combinação do tipo de instrumento utilizado para medir a meta aprender com uma cultura quanto ao conceito de esforço, verificável entre nossos acadêmicos. A escala aqui utilizada para avaliar a orientação à meta aprender compõe-se de itens que focalizam o valor do domínio dos conteúdos, compreensão versus memorização, o interesse por coisas novas, etc., em suma, o valor do aumento de competências. Neste sentido, fazem clara referência ao que, teoricamente, tem sido descrito como característico da meta aprender. A escala apenas deixa de apresentar quaisquer itens que tratem da importância

do esforço e da crença de seu papel preponderante nas aprendizagens, em comparação com a crença na capacidade (Ames, 1992; Bzuneck, 2002). Por outro lado, a mensuração da meta evitação do trabalho, ou alienação acadêmica, consiste de itens que apenas revelam ser válido ter sucesso na escola sem a necessidade de muito esforço. Portanto, nenhuma das duas escalas avaliou diretamente quanto de esforço os alunos teriam aplicado na preparação às provas e, muito menos, se têm conceito claro do que significa esforço necessário e em que grau deve ser aplicado nas tarefas escolares. Em outras palavras, as escalas não captaram um aspecto teoricamente crucial da orientação à meta aprender. Como Bzuneck (2001) demonstrou, é plausível que, num determinado contexto de instituição, curso, ou de disciplina, a cultura partilhada seja de que basta um esforço discreto para se chegar aos objetivos, que também nem sempre aparecem como dos mais elevados. No presente caso, a percepção de exigência de esforço nas disciplinas, sem diferença significativa entre os quatro grupos, insinuou claramente uma certa cultura de grupo quanto a essa variável, até em duas instituições distintas. Vermetten, Lodewijks e Vermunt (1999), em estudo com universitários, adicionaram itens de orientação a esforço e sugerem que essa medida específica seja acrescida nas escalas tradicionais que medem apenas a orientação à meta aprender, entendida apenas em termos da disposição para aumentar competências.

Em síntese, a hipótese é de que os acadêmicos desta pesquisa alimentem uma concepção ingênua de que o sucesso consiste em aprender por domínio, ou seja, aumentar competências, mas não mostram perceber a relação, teoricamente sustentada, de que tal sucesso resulta de esforço sério. Eles sequer foram solicitados a revelar o que quer que seja a respeito do grau de seu comprometimento pessoal com esforço. Portanto, novas pesquisas poderiam propor-se a investigação desse novo ângulo relativo à meta aprender e, como se pode antecipar, trazer uma explicação final aos dados do presente estudo.

Outro objetivo da pesquisa foi identificar as diferentes estratégias de aprendizagem que os alunos alegam usar naquelas duas disciplinas específicas. Descritivamente, em três categorias de estratégias de aprendizagem – processamento da informação, seleção das idéias principais e verificação – os escores dos quatro grupos de alunos foram similares. Entretanto, surgiram diferenças significativas em quatro categorias: Organização do tempo, Concentração, Auxiliares de estudo e

Autoverificação. Por um lado, os alunos de Tecnologia em Informática relataram que organizam o tempo de forma mais eficaz, mostram maior capacidade de concentração e de direção da atenção às tarefas escolares que os de Pedagogia. Em contraposição, entre os alunos da disciplina de Pedagogia apareceu maior alegação de uso da estratégia auxiliares de estudo, quando comparados aos colegas da área técnica. Em outras palavras, relatam utilizar-se mais de técnicas de suporte ou de materiais que os auxiliem a aprender ou recordar a nova informação, quais seriam as estratégias de repetição, elaboração, fazer resumos, etc. Os resultados quanto à autoverificação apareceram mesclados, pelos quais ora uma turma de uma área, ora de outra área apresentava escores significativamente mais elevados.

Tais diferenças entre os tipos de cursos e turmas pertencem àquele conjunto, anunciado no início, de características específicas de contexto e assim podem ser entendidas à luz de estudos anteriores na área. A escolha e utilização de diferentes estratégias de aprendizagem variam em função dos próprios contextos de aprendizagem, ou seja, em função de tipos de disciplina, da natureza dos cursos etc. (Karabenick & Knapp, 1991; Eley, 1992; Lonka & Lindblom-Ylannes, 1996; Vermetten & cols., 1999). Carelli e Santos (1998) também haviam descoberto que, num mesmo curso, quando se comparam turnos diferentes, aparecem variações nas condições de estudo e nas formas de abordar as tarefas acadêmicas. Entretanto, existem outras razões pelas quais aparece tanta diversidade na adoção (ou na alegação de adoção) de estratégias de aprendizagem. Pode-se admitir certa variação, entre os alunos, tanto nos níveis de conhecimento de todas elas como do conhecimento condicional de quando e como cada estratégia deve ser utilizada (Wood, Willoughby & Motz, 1998), além de variação no grau de motivação para usar estratégias adequadas (Pintrich & Garcia, 1991; Nolen, 1996). Assim, quanto às estratégias, tipicamente é de se esperar certa diversidade entre grupos e entre indivíduos. Entretanto, convém apontar uma limitação do presente estudo a esse respeito, por não haver especificado em relação a qual atividade em particular os alunos estariam usando as estratégias e nem avaliado todo o repertório de que eles disporiam.

Quanto às correlações entre estratégias, assumidas globalmente, e os escores nas metas de realização, o valor foi similar, e em grau apenas discreto, tanto com a meta aprender como com as duas

formas de meta ego. Em outras palavras, um certo uso de estratégias de aprendizagem relaciona-se, indiferentemente, com qualquer dessas três metas de realização. Por um lado, não há desacordo com as descobertas constantes da literatura, no aspecto de que o uso de estratégias está associado tanto com a meta aprender como com a meta ego-aproximação (ver, por exemplo, Meece & cols., 1988; Elliot & cols., 1999; Midgley & cols., 2001). Isto é, busca e utiliza boas estratégias tanto o aluno com o objetivo de adquirir competências como o de aparecer como competente. Por outro lado, as pesquisas não têm dado

qualquer apoio à suposição de efeito igual para a meta ego-evitação, como apareceu neste trabalho.

Como conclusão, as descobertas do presente estudo correlacional, em que pesem limitações associadas à amostra e aos instrumentos de medida, revelam que a motivação no ensino superior é claramente relacionada a contextos específicos, enquanto percebidos pelos alunos. De um ponto de vista psicoeducacional, portanto, destaca-se a importância de determinadas ações do(a) professor(a) para socializar os acadêmicos tanto para um a motivação definida qualitativamente como em relação a estratégias de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivational. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom; students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, E.M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-46.
- Archer, J. & Scevak, J. J. (1998). Enhancing students' motivation to learn: achievement goals in university classrooms. *Educational Psychology*, 18, 205-223.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing Student Motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200-215.
- Bzuneck, J. A. (1999). Uma abordagem sociocognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas de realização. *Psico-USF*, 4, 51-66.
- Bzuneck, J. A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino – USF*, 6 (1) 7-18.
- Bzuneck, J. A. (2002). A motivação do aluno orientado a metas de realização. Em E. Boruchovitch, E. & J.A.Bzuneck (Orgs.), *A Motivação do Aluno. Contribuições da psicologia contemporânea*, (pp. 58-77). Petrópolis RJ: Vozes.
- Carelli, M.J.G. & Santos, A. A. (1998). Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 265-278.
- Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S.L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Dweck, C.S. & Elliott, E.S. (1983). Achievement motivation. Em E.M. Hetherington, P.H. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology* (v. 4, pp. 643-692). New York: John Wiley & Sons.
- Eley, M.G. (1992). Differential adoption of study approaches individual students. *Higher Education*, 23, 231-254.
- Elliot, J. A., McGregor, H. A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Figueira, A.P.C. (1994). Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem – Learning and Study Strategies Inventory – LASSI (Weinstein & Palmer, 1990) – Estudos de validação e adaptação. *Psychologica*, 12, 79-114.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K.E.; Elliot, A.J., Carter, S.M. & Lehto, A.T. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K.E., Pintrich, P.R.; Elliot, A.J. & Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Husman, J. & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Karabenick, S. A. & Knapp, J. R. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, 83, 221-230.
- Lemos, M. S. (2001). Context-bound research in the study of motivation in the classroom. Em S. Volet & S. Jäverlä

- (Eds.), *Motivation in learning contexts: theoretical advances and methodological implications*, (pp. 129-147). Amsterdam: Pergamon.
- Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: the dynamic interplay between personal and contextual goals stresses. Em S. Volet & S. Jäverlä (Eds.), *Motivation in learning contexts: theoretical advances and methodological implications*, (pp.251-269). Amsterdam: Pergamon.
- Lonka, K. & Lindblom-Yanne. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31, 5-24.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. & Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J.L. & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehrer, M. L., Urdan, T. Anderman, L. H. Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Midgley, C., Middleton, M., & Kaplan, A (2001). Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom, Under What Circumstances, and What Coast? *Journal of Educational Psychology*, 26, 76-95.
- Nolen, S. B. (1996). Why study? How reasons for learning influence strategy selection. *Educational Psychology Review*, 8, 335-355.
- Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. Em M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (v.7, pp. 371-402). JAI Press, Inc.
- Riveiro, J.M.S., Canabach, R.G. & Arias, A.V. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572.
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Seifert, T.L., & O'Keefe, B.A. (2001). The relation of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 81-92.
- Steele-Johnson, D., Beauregard, R. S., Hoover, P. B. & Schmidt, A. M. (2000). Goal orientation and task demand effects on motivation, affect, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 724-738.
- Stefano, S.R. (2002). *As orientações motivacionais em cursos de Administração: um estudo comparativo entre alunos de instituição pública e de instituição privada*. Dissertação de Mestrado. UEL/UEM, Programa de Pós-Graduação em Administração, Londrina-Maringá – Pr.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266.
- Urdan, T. C. (1997). Achievement goal theory: past results, future directions. E, Maehr, M. L. & Pintrich, P. R. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement* (v. 10, pp.99-141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Vermetten, Y., Lodewijks, H. G. & Vermunt, J. (1999). Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education*, 37, 1-21.
- Weinstein, C. E., Palmer, D. R. & Schulte, A. C. (1987). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Wood, E., Willoughby, T. & Motz, M. (1998). Examining students' retrospective memories of strategy development. *Journal of Educational Psychology*, 90, 698-704.
- Young, A.J. (1997). I think, therefore I'm motivated: the relations among cognitive strategy use, motivational orientation and classroom perceptions over time. *Learning and Individual Differences*, 9, 249-283.

Recebido em: 12/03/04

Revisado em: 03/06/04

Aprovado em: 13/08/04

Endereço para correspondência:

Luzia Rodrigues Cardoso
Rua 15 de fevereiro, 135
CEP: 86300-000 – Cornélio Procópio, PR
e-mail: luzia@cp.cefetpr.br

José Aloyseo Bzuneck
Rua Rui Barbosa, 187
CEP 86070-610 – Londrina, PR
e-mail: bzuneck@sercomtel.com.br

AUTO-AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA PARA ENSINAR: ESTUDO PRELIMINAR DE UMA ESCALA

Auto-avaliação da competência para ensinar

*Nilza Sanches Tessaro¹
Raquel Souza Lobo Guzzo²*

Resumo

O presente estudo teve por objetivo discutir questões relativas à competência do professor para ensinar, a partir de um conjunto de conhecimentos referente ao exercício da prática docente. Participaram deste estudo 36 professores de 1ª e 2ª série do ensino fundamental, de 7 escolas municipais de uma cidade no interior do Paraná. A maioria (72,22 %) dos participantes possui apenas magistério como grau de escolaridade, e 36,11% possuem pouca experiência profissional. Foi utilizada uma escala de auto-avaliação de competência para ensinar, a qual foi desenvolvida pela autora. É composta de 72 itens relativos às habilidades para prática docente. Os sujeitos escolheram entre cinco julgamentos nada, pouco, mais ou menos, muito e demais para cada item de habilidade pertencente à escala. Os resultados indicaram, a partir da análise das médias e porcentagens, que a população estudada percebe-se como competente e com habilidades pertinentes à prática docente.

SELF-EVALUATION OF TEACHING COMPETENCE: PRELIMINARY STUDY FROM A SCALE

Self-evaluation of teaching competence

Abstract

This research intended to discuss the questions relating to the teacher competence to teach, from a set of knowledge related to the teacher's job. 36 primary school teachers of the first and second grade took part in this study. These teachers were from 7 municipal schools of a city in the interior of Paraná. Most of them (72,22%) have done only the Magistério and 36,11% have a little professional experience. A scale of self-evaluation of the teaching competence of the participants was used. The referred scale is composed by 72 items - abilities for the teacher's job - was developed by the researcher. The teachers should choose among 5 judgement from the scale. The judgement was: nothing, more or less, a lot, too much. The results, from the analysis of average and percentages, indicated that the population studied, assessed themselves as competent and with abilities in teaching.

Keywords: Self-evaluation; Teaching competence; School learning.

INTRODUÇÃO

Torna-se evidente, ante o insucesso das crianças na escola, que a formação do professor no Brasil, ainda apresenta-se “deficitária”, ou melhor, precária e fragilizada. Os professores não estão sendo devidamente preparados para enfrentar a realidade escolar, principalmente da escola pública, que é uma instituição destinada a atender alunos advindos de várias classes socioeconômicas e culturais. Infelizmente, observa-se

que muitos professores, ao contrário do que se faz necessário, continuam sendo formados para atuar com uma população homogênea, desconsiderando as diferenças individuais, sociais, culturais e econômicas.

Fazer-se professor não se caracteriza um processo simples e imediato, mas complexo e longo. Para Lara, Mosquera e Ramos (1998), um professor não surge de repente, isto é, do dia para a noite. Para tornar-se um

¹ Docente adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá/PR.

² Docente do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós graduação Stricto sensu de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP.

verdadeiro professor, é preciso um processo de formação profissional que lhe possibilite uma vasta liberdade de escolhas, atuação consciente e comprometimento social, fundamentado em valores que o levarão a desenvolver uma ação competente, crítica, transformadora e interativa.

Para Apple (1996), ensinar refere-se a uma profissão em que professores estão continuamente descobrindo, incorporando e aplicando novas e mais eficientes habilidades e conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Ensinar não significa apenas reproduzir conhecimento, representa um processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento. Para um professor ensinar uma criança, não basta apenas conhecer as teorias de aprendizagem, é preciso, como assinala Ribas (1997), entender os processos de aprendizagem, o que lhe possibilitará estabelecer um caminho para ensinar.

Pode-se dizer que pensar em uma escola eficiente significa, em um primeiro momento, pensar no professor eficiente, ou seja, naquele que é competente para ensinar. O que significa, então, ser competente para ensinar? São várias as vertentes teóricas em relação à competência do professor. Há autores que enfatizam a competência técnica, outros valorizam mais a competência política, ou pessoal, no entanto, acredita-se, que todas são fundamentais para a realização de um trabalho de qualidade nas escolas, ou seja, ao professor se faz necessário tanto a competência técnica quanto a política e a pessoal.

Perrenoud (1999) apesar de dar maior ênfase à competência técnica, não deixa de valorizar a competência política. O autor apresenta 10 grandes dimensões de competências que devem ser desenvolvidas no professor pelas instituições de formação inicial e contínua: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar e dirigir a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua. Afirma, ainda, que ser um bom professor não significa apenas a capacidade de transferir conhecimento, se faz necessário uma postura reflexiva, capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com outros.

Kuenzer (1998), que se encontra dentro de uma vertente de competência política, relata um novo perfil de

professor que as instituições devem formar. Primeiro é importante que esteja preparado para compreender a nova realidade, buscando apoio nas distintas áreas do conhecimento, para produzir ciência pedagógica. É necessário que tenha competência para identificar os processos pedagógicos que ocorrem no nível das relações sociais mais amplas como nos movimentos sociais organizados, nas ONG's e não somente nos espaços escolares. Além disso, devem saber lidar com esses processos e com seus conteúdos próprios, quer nos seus espaços peculiares, quer construindo formas de articulação destes com a escola; serem capazes de dialogar com o governo em suas diferentes instâncias e com a sociedade civil, no processo de discussão e construção das políticas públicas, tanto para sua implementação, quanto no seu enfrentamento. Salienta-se também a capacidade de transformar a nova teoria pedagógica em prática pedagógica escolar, fazendo a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas por meio de procedimentos metodológicos apoiados em bases epistemológicas adequadas. E por fim que possa organizar e gerir o espaço escolar de forma democrática e organizar experiências pedagógicas escolares e não escolares tendo como meta uma educação com expressão do desejo coletivo de uma sociedade que se almeja.

Demo (1993), um outro importante autor nesta vertente, lembra que o professor deve ser capaz de desenvolver na criança a capacidade de raciocínio, de posicionamento, tornando-o desafiador, provocador e instigador. Mas, para tanto, é importante o professor aprender a ler criticamente; obter redação própria e expressar-se com desenvoltura; dominar conhecimentos e informações estratégicas do processo de transformação da realidade atual; pesquisar, iniciando com pequenas pesquisas, passando para elaborações mais exigentes, que já expressam capacidade de síntese, de compreensão global, de posicionamento crítico criativo; aprimorar habilidade metodológica para manejar e produzir conhecimento.

Dentro dessa mesma vertente, encontra-se também Freire (1996), que aponta que ensinar exige rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade, estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; risco e aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a assunção da identidade cultural, entre outros.

Freire (1996) não deixa de frisar que a prática educativa requer afetividade. O professor deve então, como afirma Codo e Gazzotti (1999), ser capaz de estabelecer uma relação afetiva com seu aluno, pois, na atividade de ensinar o afeto torna-se indispensável, constitui-se em obrigatoriedade, o que permitirá a efetividade do trabalho. Esses autores ressaltam, ainda, que quando não se estabelece a relação afetiva, ou melhor, o vínculo afetivo entre o professor e os alunos, torna-se “ilusório” pensar que o sucesso do educador será completo, ou seja, a aprendizagem do aluno não será significativa, ocorrerá lacunas no processo ensino-aprendizagem.

Para Freire (1998), ao bom professor também se faz necessário as seguintes qualidades: humildade; amorosidade; a tolerância; a capacidade de decisão; segurança; tensão entre paciência e impaciência; parcimônia verbal. Arends (1995) complementa a afirmando que, aos futuros professores, nas próximas décadas, serão exigidos conhecimentos de Pedagogia, que vão além de conhecimentos relativos aos conteúdos específicos, como também serão responsáveis por recursos e práticas educativas que sejam eficazes. Acredita o autor que, ao professor do século XXI, será exigida a capacidade em vários domínios como, por exemplo: escolar, pedagógico, social e cultural, como também que sejam reflexíveis e capazes de resolver problemas.

Vasconcellos (1998 p. 7) assinala que “ser dador de aula, tomador de conta de aluno é fácil, mas ser professor, no sentido radical, não é fácil não”. Fazer-se, tornar-se, ser professor é muito difícil, principalmente quando se pensa no sucesso do aluno. Não basta apenas se dizer professor, tem de ser capaz de ensinar, ou melhor, fazer com que o aluno aprenda. Para tanto, como se verificou na literatura, o professor precisa de muitas competências.

A competência do professor deve constituir-se em aspecto relevante da educação em geral e da organização escolar neste novo século, pois se torna cada vez mais evidente que o sucesso da escola depende de sua prática profissional. Não bastam apenas escolas, mais vagas para alunos, melhor estrutura física, é preciso um professor que seja capaz de ensinar os alunos e transformá-los em cidadãos críticos e criativos. Em face ao referencial apresentado e das necessidades de se conhecer melhor a problemática aqui considerada, foram estabelecidos os seguintes objetivos para a presen-

te investigação: identificar dados demográficos, como escolaridade, tempo de profissão, tempo de experiência na série, em professores de 1ª e 2ª série do ensino fundamental; verificar o índice de aproveitamento dos alunos por sala de aula; avaliar a competência do professor, pela auto-avaliação, por meio de uma escala de competência, desenvolvida para a pesquisa; comparar os resultados da auto-avaliação de competência do professor com o índice de aproveitamento dos alunos e algumas variáveis como grau de escolaridade e experiência profissional.

MÉTODO

Participantes

Participaram 36 professores, que atuavam na 1ª e 2ª série do ensino fundamental, em 7 escolas públicas municipais de uma cidade localizada no interior do Estado do Paraná, no ano de 2000. Os participantes eram todos do sexo feminino, com idade média de 30,25 anos, sendo que o de menor idade tinha 21 anos e o de maior idade 46 anos. A maioria dos participantes (72,2%) tinha apenas o Ensino Médio (habilitação magistério) como grau de escolaridade. O tempo médio da experiência no magistério foi de 7,5 anos, sendo que 9 participantes (25%) possuíam entre 6 a 10 anos de experiência, 17 (47,2%) tinham de 1 a 5 anos de experiência docente, 6 (16,68%) entre 11 a 15 anos, 2 (5,56%) entre 16 a 20 anos e apenas 2 participantes (5,56%) tinham mais de 20 anos de experiência no magistério.

Material

Ficha de identificação. Por meio desta foi possível obter informações sobre idade, sexo, grau de escolaridade e experiência profissional;

Escala de Auto-avaliação da Competência para Ensinar.

Trata-se de um instrumento elaborado pelas autoras, composto por 72 itens – habilidades para a prática docente – com cinco julgamentos para cada item: nada, pouco, mais ou menos, muito e demais. Esse instrumento foi desenvolvido a partir de um estudo-piloto que objetivou identificar as competências e habilidades necessárias para ensinar de acordo como o ponto de vista de professores; leitura e reflexão de textos – livros, artigos,

teses e dissertações que tratam do assunto – competências e habilidades necessárias à prática docente. Foram identificadas algumas dimensões, dentre as quais se destacaram três características fundamentais para carreira docente e seus aspectos preponderantes: competência pessoal – que se refere aos itens de habilidades que avaliam aspectos da personalidade do professor relacionados à prática docente tais como afetividade, motivação, disciplina e equilíbrio; competência política – refere-se aos itens de habilidades que avaliam o valor político atribuído à atividade docente tanto no âmbito individual como coletivo, tais como compreensão do valor político da educação, ação política no cotidiano escolar, avaliação do impacto da educação; competência técnica – refere-se aos itens de habilidades que avaliam os conhecimentos técnicos do professor relacionado à prática docente, tais como técnica de ensino, manejo de classe, domínio de conteúdo, planejamento e avaliação.

Procedimento

Para a coleta de dados, inicialmente, foi feito um primeiro contato com todos os participantes, no qual realizou-se a exposição do trabalho que seria desenvolvido. Por se tratar de uma pesquisa que analisa a questão da competência do docente para ensinar o aluno, foram explicitadas a necessidade do sigilo e a liberdade da participação ou não na pesquisa. Após a anuência dos participantes, foi feito o levantamento do índice de aproveitamento dos alunos que foram atendidos por eles no ano de 2002. Posteriormente, os participantes preencheram a ficha de identificação. Em seguida foi realizada a aplicação da escala de auto-avaliação de competência para ensinar, que foi individual e na própria escola com duração de aproximadamente 40 minutos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De posse de todos os dados fez-se à descrição e discussão dos resultados. Os dados apresentados na Tabela 1 revelam que o menor número de pontos atribuído na escala de auto-avaliação da competência para ensinar pelos professores foi de 240, apenas um professor se atribuiu essa pontuação. O maior número de pontos foi de 324, sendo que também apenas um professor se atribuiu esse

total de pontos. Dos 36 professores, onze se atribuíram um número de pontos acima de 300, 20 se atribuíram um total de pontos entre 274 a 298 pontos. Os demais, ou seja, cinco se atribuíram um total de pontos entre 240 e 265. A média de pontos atribuída pelo grupo foi de 288 pontos.

Torna-se importante destacar que a média de auto-avaliação da escala na competência, atribuída pelo grupo

Tabela 1: Total geral de pontos e a média atribuída pelo participante na escala.

Participantes	Pontos	Média
1	278	3,86
2	308	4,27
3	274	3,80
4	274	3,80
5	261	3,65
6	294	4,08
7	306	4,25
8	312	4,33
9	293	4,06
10	324	4,50
11	305	4,24
12	319	4,43
13	310	4,31
14	294	4,08
15	276	3,83
16	282	3,92
17	294	4,08
18	280	3,89
19	281	3,90
20	282	3,92
21	265	3,68
22	304	4,22
23	251	3,49
24	251	3,49
25	283	3,93
26	288	4,0
27	286	3,97
28	281	3,90
29	279	3,87
30	298	4,14
31	316	4,39
32	309	4,29
33	275	3,82
34	277	3,85
35	240	3,33
36	318	4,42
Média de pontos do grupo	288	4,0

foi de 4,0 (muito competente). A menor média de auto-avaliação na competência atribuída pelos participantes foi de 3,33, sendo que apenas um participante se atribuiu essa média, a maior média foi de 4,50, a qual foi atribuída também por um participante.

Esses resultados sugerem que os professores que participaram da pesquisa percebem-se como profissionais que, no momento, possuem muita competência para ensinar. O que evidencia acreditarem eles, que detêm com muita intensidade um conjunto de habilidades e

conhecimentos profissionais pertinentes à sua prática profissional. Esse autoconceito positivo dos professores pode ser entendido como bom. Entretanto, deve-se considerar que para uma prática profissional eficiente se faz necessário muito mais do que apenas um autoconceito positivo, é preciso também, como aponta Perrenoud (2000) uma postura reflexiva, capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros. Freire (1996) acrescenta afirmando que o verdadeiro professor, ou seja, o competente é aquele que tem

Tabela 2: Média da auto-avaliação da competência por participante em cada dimensão.

Participantes	Caract. Pessoais	Caract. Políticas	Caract. Técnicas
1	4,00	3,83	3,77
2	4,63	4,06	4,13
3	4,17	3,61	3,63
4	4,29	3,67	3,50
5	3,71	3,72	3,50
6	4,33	4,11	3,87
7	4,50	4,22	4,07
8	4,50	4,50	4,10
9	4,33	4,17	3,80
10	4,67	4,50	4,37
11	4,54	4,22	4,00
12	4,67	4,56	4,17
13	4,46	4,39	4,13
14	4,50	3,89	3,87
15	4,08	3,78	3,67
16	4,17	3,78	3,80
17	4,50	3,89	3,87
18	4,17	3,56	3,87
19	4,08	3,67	3,90
20	4,29	4,06	3,53
21	3,96	3,61	3,50
22	4,33	4,22	4,13
23	3,79	3,28	3,37
24	3,71	3,72	3,17
25	4,17	3,94	3,73
26	4,29	4,00	3,77
27	4,33	4,28	3,50
28	4,25	3,89	3,63
29	4,08	3,94	3,67
30	4,29	4,00	4,10
31	4,67	4,56	4,07
32	4,54	4,33	4,07
33	4,25	3,78	3,50
34	4,00	3,94	3,67
35	3,42	3,33	3,27
36	4,71	4,61	4,07

como meta que ensinar não significa apenas transferir conhecimento, mas também criar as possibilidades para sua própria construção.

Os resultados apresentados na Tabela 2 mostram que a dimensão prevalente foi a relacionada às características pessoais, pois o grupo se atribuiu uma média de 4,26, o que sugere ser essa a dimensão em que os participantes percebem-se como mais competentes. Em contrapartida, a dimensão em que os participantes se atribuíram menor média foi a relacionada às características técnicas, em que o grupo se atribuiu uma média de 3,80. Na dimensão características políticas o grupo se atribuiu uma média de 3,99.

Os resultados também revelam que a maior média na auto-avaliação atribuída pelos participantes na dimensão características pessoais foi de 4,71 e a menor média foi de 3,42; a menor média atribuída pelos participantes na dimensão características políticas foi 3,28 e a maior média foi de 4,61; na dimensão características técnicas, observou-se que a média maior atribuída pelos participantes foi de 4,37 e a menor média foi de 3,17.

Os resultados evidenciam que os professores se auto-avaliaram com maior valor na dimensão que envolve as características pessoais do que naquelas que envolvem as características políticas e técnicas. Talvez isso se justifique pelo fato de os professores acreditarem que as habilidades relacionadas com a afetividade (vínculo com o aluno, diálogo, gostar do aluno...) e a motivação (gostar da profissão, considerar o trabalho importante...) sejam as mais importantes para sua prática profissional, ou, ainda, porque são as que reconhecem com mais facilidade. Vale destacar nesse momento a posição de autores como Codo e Gazzotti (1999) e Freire (1996) os quais estabelecem que a prática educativa requer afetividade. Acrescentam que é necessário se estabelecer uma relação afetiva com o aluno, caso contrário a sua aprendizagem não será significativa, podendo ocorrer lacunas e insucessos.

Torna-se importante ressaltar que há várias vertentes teóricas em relação à competência docente. Alguns autores, como pode ser observado na introdução enfocam a competência técnica, outros mais a competência política e pessoal. Entretanto, acredita-se que ao professor se faz necessário tanto as habilidades relacionadas com a competência pessoal (estabelecer vínculo, diálogo...) como a técnica (domínio de conteúdo, manejo de classe, planejamento, etc.) como a política (compreender que a educação é um processo amplo que tem impactos nas

relações sociais, desenvolver o trabalho pedagógico a partir da compreensão da realidade vivida pelos alunos...).

Os dados apresentados na Tabela 3 revelam que o grupo de professores que possui curso superior se atribuiu uma média na auto-avaliação de 3,82, enquanto que o grupo de professores que tem apenas o magistério se atribuiu uma média de 4,04.

Tabela 3: Média da auto-avaliação por participante levando em conta o seu grau de instrução.

	nº de participantes	Média
Sem superior	30	4,03
Superior	6	3,82
Total	36	4

O grupo com menos escolaridade se atribuiu uma média maior, o que indica que esse grupo se percebe ainda mais competente que o outro. Essa diferença para menos pode indicar que esses profissionais foram mais exigentes em relação à sua auto-avaliação porque têm uma autopercepção mais crítica de sua atuação. Todavia não deixa de ser um resultado estranho, considerando-se que autores como Demo (1993), Garcia (1995), Nóvoa (1995), entre outros, enfatizam a necessidade de o professor ter uma boa formação inicial. Garcia (1995) afirma que tanto a formação inicial como contínua se constituem em aspectos fundamentais no desenvolvimento profissional de docentes.

Os resultados relativos à variável auto-avaliação por participante na categoria de experiência profissional podem ser observados na Tabela 4.

Tabela 4: Medidas estatísticas referentes à variável auto-avaliação por participante na categoria de experiência profissional.

Categoria	nº de participantes	% participantes	média
pouca experiência	17	47,2	4,04
com experiência	9	25,0	3,83
muita experiência	10	27,85	4,07
Total	36	100	4

Por meio dos resultados explanados foi possível constatar que ao grupo de participantes com pouca experiência se atribuiu uma média de 4,04 na auto-avaliação da competência para ensinar e o grupo com experiência se atribuiu uma média de 3,83 e o grupo com muita experiência se atribuiu uma média de 4,07. O que sugere que a variável experiência profissional não está sendo considerada representativa nesse grupo de professores. Entretanto, vale destacar que autores como Arends (1995), Guarnieri (2000) e Porto (2000) enfatizam a importância da prática e da experiência pro-

fissional. Arends (1995) afirma que para um professor se tornar competente ele precisa do desenvolvimento profissional, e isso acontece por meio da formação contínua incluindo a experiência profissional. Ficam aqui, então, os seguintes questionamentos: o que pode ter ocorrido com esse grupo de professores? Por que essa variável também não foi tão representativa nesse grupo? Seria um problema de autopercepção dos professores?

A Tabela 5 mostra o índice de aprovação dos alunos, sendo que o maior índice foi de 83%, apenas 2 professores conseguiram esse percentual. Houve um professor que não conseguiu aprovar nenhum aluno. Torna-se importante destacar que doze professores alcançaram um índice de aprovação de alunos igual ou inferior a 50% e 24 atingiram um índice de aprovação superior a 50%. É preciso observar, todavia,

Tabela 5: Porcentagem de aprovação geral dos alunos por participante de 1ª e 2ª série.

Parecer Professores (participantes)	N.º de alunos na sala	Série	% de aprovação
1	24	1ª	63%
2	23	1ª	61%
3	22	2ª	0 %
4	23	2ª	48%
5	19	1ª	37%
6	27	1ª	22%
7	25	1ª	60%
8	24	1ª	71%
9	22	1ª	55%
10	28	2ª	75%
11	22	1ª	82%
12	23	1ª	61%
13	23	2ª	70%
14	22	2ª	50%
15	23	2ª	70%
16	22	2ª	77%
17	24	2ª	83%
18	23	1ª	57%
19	23	1ª	57%
20	24	2ª	58%
21	24	2ª	83%
22	23	2ª	74%
23	21	1ª	57%
24	22	1ª	27%
25	27	1ª	63%
26	19	2ª	44%
27	18	1ª	56%
28	22	1ª	45%
29	18	1ª	56%
30	23	1ª	22%
31	23	2ª	74%
32	26	2ª	62%
33	24	1ª	39%
34	18	2ª	50%
35	27	2ª	70%
36	25	2ª	32%

que, neste último caso, mais de 50% dos professores – 13 dos 24 – obtiveram um percentual de aprovação abaixo de 64%.

Merece destaque o fato de o professor se auto-avaliar com mais ou menos competência não representou maior ou menor índice de aprovação dos alunos. Por exemplo, o participante que se atribuiu a maior média (4,50) de avaliação na escala não foi o que aprovou mais alunos. O mesmo ocorreu com o participante que se atribuiu a menor média na escala (3,33) não foi o que obteve o índice de aprovação menor.

Um outro dado observado foi que uma professora que obteve como média de avaliação na escala 3,80, se considerando praticamente muito competente para

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam que os participantes percebem-se como profissionais que, no momento, possuem muita competência para ensinar, pois a média da auto-avaliação de competência atribuída pelo grupo por meio da escala foi igual a 4,0. Esse resultado informa que os professores acreditam que detêm, com muita intensidade, um conjunto de habilidades e conhecimentos profissionais pertinentes à sua prática.

Considerando-se que não foram alunos bem-sucedidos que predominaram na maioria das salas de aulas dos participantes da pesquisa, pressupõe-se, então, que apesar

Tabela 6: Matriz de correlação entre as variáveis auto-avaliação média, tempo de sala de aula, quantidade de alunos aprovados e grau de instrução.

Categoria	Auto-avaliação média por participante	Tempo de sala de aula (anos)	Quantidade de alunos aprovados	Grau de instrução
Auto-avaliação média por participante	1,00	- ,06	0,22	-0,29
Tempo de sala de aula (anos)	- ,06	1,00	0,09	0,36
Quantidade de alunos aprovados	0,22	0,09	1,00	0,10
Grau de instrução	-0,29	0,36	0,10	1,00

ensinar, não conseguiu aprovar nenhum aluno em sua sala de aula. Isso sugere que esse professor, apesar de ter uma autopercepção positiva de sua competência, precisa de um maior investimento em seu desenvolvimento profissional, pois não é comum que um professor tenha como resultado final esse índice de aproveitamento de alunos.

Os dados apresentados na Tabela 6 revelam que não houve correlação linear entre as variáveis auto-avaliação média, tempo em sala de aula, quantidade de alunos aprovados e grau de instrução.

Os dados podem estar sugerindo uma ausência de associação entre essas variáveis e a competência do professor para ensinar. Nesse sentido, torna-se incoerente, principalmente quando se traz para consideração o valor e a importância que são atribuídos à formação inicial e contínua, assim como a experiência no desenvolvimento profissional do professor e seu compromisso competente na literatura educacional.

de os professores se auto-avaliarem como muito competentes para ensinar, eles não se encontram totalmente preparados para prática docente. Pois se acredita que se os professores realmente fossem detentores de um conjunto de técnicas e habilidades pertinentes à prática docente o que prevaleceria como resultado em suas salas de aula seriam alunos bem-sucedidos.

Todavia, torna-se importante ressaltar que essa discrepância entre os resultados obtidos – por meio da escala de auto-avaliação para ensinar – e os resultados de aproveitamento dos alunos talvez se justifique pelo fato de os professores ainda entenderem o fracasso do aluno como um problema. Uma dificuldade apenas do aluno ou, ainda, por terem os professores identificado os itens de habilidades que constituíam a escala como todos importantes para sua prática profissional, respondendo, então, pelo grau de importância e não pelo grau de intensidade que tal habilidade ocorre com eles. Por fim, discute-se a validade do instrumento utilizado. Pode ser que não tenha sido estruturado de maneira a possibilitar

obter informações mais coerentes e fidedignas sobre a competência do professor, pois como pôde ser observado, no método, trata-se de um instrumento elaborado pela autora que ainda está em estudo.

Acredita-se, entretanto, que o fracasso escolar, nas escolas que fizeram parte da pesquisa, poderá ser minimizado e até eliminado se ocorrer um melhor investimento no desenvolvimento profissional, ou seja, se ao professor for possibilitado a alcançar maior competência pessoal, política e técnica. Espera-se, então, que uma maior preocupação com a formação e preparação dos professores seja a tônica da edu-

cação nesse novo milênio, pois o professor, como apontam, Lara, Mosquera e Ramos (1998), não surge do dia para noite, mas, sim, a partir de um longo e rico processo de formação profissional que lhe possibilite uma atuação consciente e plena de comprometimento social.

Torna-se importante deixar claro que a intenção não é atribuir culpa a esses professores pelo fracasso dos alunos. No entanto, considera-se necessário conscientizá-los de que o sucesso da aprendizagem depende da qualidade de sua prática docente, ou melhor, da sua competência para ensinar.

REFERÊNCIAS

- Apple, M. W. (1996). *Profile Of An Effective Teacher. Personal Series 5001*. [On line] Disponível em <http://arch.k12.hi.us/professional/teacher/profile.html>
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Portugal: McGRAW-Hill.
- Codo, W. & Gazzotti, A. A. (1999). Trabalho e afetividade. Em W. Codo (Org.), *Educação: carinho e trabalho* (pp. 48-59). Petrópolis: Vozes.
- Demo, P. (1993). *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). Novos tempos, velhos problemas. Em R. V. Serbino, R. M. Ribeiro, R. L. L. Barbosa, & R. Gebran (Orgs.). *Formação de professores* (pp.41-48). São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Garcia, C. M. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. Em A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (pp.51-76). Portugal: Dom Quixote.
- Guarnieri, M. R. (2000). O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. Em M. R. Guarnieri (Org.), *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência* (pp.5-23). Campinas: Autores Associados.
- Kuenzer, A. Z. (1998). A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. *Educação e sociedade: Revista de Ciências da Educação* (Cedes), 63, 105-125.
- Lara, A. T., Mosquera, J. J., & Ramos, M. G. (1998). A formação dos professores: da Gênese à incompletude. *Revista Educação*, 7(34), 23-24.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (pp.15-33). Portugal: Dom Quixote.
- Perrenuod, P. (1999). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
- Perrenuod, P. (2000). A arte de construir competências. [On line] Disponível em www.novaescola.com.br.
- Porto, Y. S. (2000). Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. Em A. J. Marin (Org.). *Educação Continuada* (pp.11-37). Campinas: Papirus.
- Ribas, M. H. (1997). *A formação contínua e a competência pedagógica: Trajetos e projetos*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Vasconcellos, C. S. (1998). *O desafio da (in) disciplina em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad.

Recebido em: 01/07/03

Revisado em: 31/10/03

Aprovado em: 12/01/04

Endereço para correspondência:

Nilza Sanches Tessaro
Rua Rodolfo Luiz Enz, 153 – Jd. Brasília
CEP: 87140-000 – Paçandu, PR
e-mail: nstessaro@uem.br

Raquel Souza Lobo Guzzo
Rua Santa Mônica, 136
CEP: 13.100-101 – Campinas, SP
e-mail: rguzzo@mpc.com.br

ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS: ESTUDO EXPLORATÓRIO COM UNIVERSITÁRIOS DE UM CURSO NOTURNO DE ADMINISTRAÇÃO

Estratégias motivacionais

Valdete Maria Ruiz¹

Resumo

Este estudo teve como objetivo verificar a importância atribuída por estudantes de um curso noturno de Administração de uma IES privada às estratégias motivacionais para serem usadas por professores. A amostra constou de 50 estudantes de ambos os sexos do 2º ano do curso e o instrumento utilizado foi um questionário baseado nas referidas estratégias. Os resultados indicam que o instrumento se mostrou relativamente adequado ao objetivo. Consideradas em grupo, foram mais valorizadas as estratégias destinadas a apoiar a confiança dos estudantes como aprendizes e a estimular sua própria motivação para aprender. Individualmente, as estratégias preferidas foram: variar o tipo de atividades de aprendizagem; combinar atividades teóricas e práticas que resultem em produtos concretos; demonstrar regularmente prazer e entusiasmo pelo que ensinam; ensinar a focalizar o pensamento nas questões apresentadas. Discute a importância da utilização de estratégias de todos os grupos e dá sugestões de como utilizá-las.

Palavras-chave: Motivação para aprender; Estratégias motivacionais; Educação superior.

MOTIVATIONAL STRATEGIES: EXPLORATORY STUDY WITH UNDERGRADUATE STUDENTS IN AN ADMINISTRATION NIGHT COURSE

Motivational strategies

Abstract

This study was made in order to verify how important are the motivational strategies for the use of teachers, from the judgement of undergraduate students in an Administration night course maintained by a private institution. The sample included 50 students both male and female of 2º. year of the course and the instrument was a questionnaire based on the mentioned strategies. The results indicate that the instrument was shown relatively appropriate to the objective. Considered in groups, the most valued strategies were the destined to supporting student's confidence as learners and stimulating student's motivation to learn. Individually, the favorite strategies were: diversify the type of learning activities; combine theoretical and practical activities that results in concrete products; regularly demonstrate pleasure and enthusiasm for what they teach; teaching to focus the thinking in the questions presented. It discusses the importance of the utilization of every groups and gives suggestions for that.

Key words: Motivation to learn; Motivational strategies; Higher education.

INTRODUÇÃO

Motivação e aprendizagem são dois construtos intimamente ligados e são vários os autores que demonstram a estreita e recíproca relação entre eles (Penna, 1980; Gagné, 1985; Pfromm Netto, 1987; Tapia & Fita, 1999; Boruchovitch & Bzuneck, 2001), assim como são várias

as definições sobre motivação e, mais especificamente, sobre motivação para aprender (Ruiz, 2001).

Nesse artigo foi privilegiada a abordagem de um dos pesquisadores mais renomados do tema na atualidade – Jere Brophy – que define a motivação para aprender

¹Docente no Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal - CREUPI nos cursos de Letras e Pedagogia e no Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino de São João da Boa Vista - UNIFAE no curso de Psicologia.

como uma competência adquirida por meio de experiências generalizadas, mas estimuladas diretamente pela modelação, comunicação de expectativas, instrução direta ou socialização de pessoas significativas, especialmente pais e professores (Brophy, 1983, 1987).

Com base em suas concepções sobre o tema (v. também Brophy, 1998, 2001), este autor elenca uma série de estratégias que podem ser usadas por professores, em sala de aula, para favorecer a motivação para aprender de seus alunos. Importa salientar que, embora enfatize aspectos cognitivos da motivação, Brophy (1998) considera igualmente úteis e válidos os aspectos advindos de outras abordagens teóricas, o que confere à sua abordagem um caráter mais integrador do que aquele que, em geral, se observa na literatura corrente sobre o assunto. Assim é que apresenta o conjunto de estratégias mencionadas, dividindo-as em quatro grupos, conforme os objetivos mais amplos a que se destinam.

O primeiro destes grupos tem por finalidade apoiar ou favorecer a confiança dos estudantes como aprendizes. Incluem-se neste grupo, por exemplo, estratégias para ajudá-los a definir metas, avaliar seu progresso, reconhecer a ligação entre esforço e resultado e utilizar preferencialmente feedback informativo, em vez de notas ou outros sistemas de comparações entre alunos.

Brophy (1998) também considera a importância da utilização dos incentivos extrínsecos sobre a motivação para aprender e, por isso, o segundo grupo de estratégias que propõe se baseia na sua utilização. Neste caso, sugere: elogiar e recompensar os alunos ao atingirem níveis de desempenho baseados em padrões de melhoria, chamar a atenção para o valor instrumental do aprendido e usar a competição, sob certas condições.

O terceiro grupo de estratégias proposto por este autor concerne à capitalização da motivação intrínseca do estudante. Para tanto sugere, por exemplo: responder às necessidades de autonomia dos alunos, encorajando-os a agirem como aprendizes autônomos e levando-os a fazer suas próprias escolhas; responder às suas necessidades de competência; adaptar atividades acadêmicas aos interesses dos alunos; incluir elementos novos, variados e lúdicos; promover oportunidades de colaborarem com colegas.

Por fim, o quarto e maior grupo de estratégias é o que Brophy (1998) chama de estratégias para estimular a motivação do estudante para aprender. Sem prejuízo das anteriores, deu particular ênfase a este último conjunto porque, segundo ele, tais estratégias têm sido

relativamente negligenciadas na literatura atual sobre motivação em sala de aula, não obstante o fato de serem as únicas que estimulam diretamente o tipo de envolvimento mais relevante com o conteúdo da aprendizagem, que constitui o ponto central da motivação para aprender. Ademais, como também afirma, as estratégias para estimular a motivação do estudante para aprender aplicam-se não somente ao desempenho (fazer provas e verificações), mas também, e em primeiro lugar, às estratégias de processamento de informação que utilizam para aprender conteúdos e habilidades: fazer tarefas, ler para compreender, entender explicações, colocar as coisas em suas próprias palavras (Brophy, 1998, 2001). Sobre este aspecto, sua visão se conecta com a dos teóricos do processamento da informação e, assim sendo, identifica muitas das estratégias desse último grupo com estratégias metacognitivas de aprendizagem, cuja finalidade mais ampla é o desenvolvimento da “aprendizagem auto-regulada” ou do “aprender a aprender”, como será comentado posteriormente.

Um fato que chama atenção de todos aqueles que estão ligados ao ensino superior é que, como assinala Dembo (2000), o desenvolvimento de estratégias deste último grupo é uma das competências mais requeridas no atual panorama sociocultural, em que tanto se fala da necessidade da “aprendizagem permanente”. Não obstante, essa clientela é uma das que menos têm sido pesquisada quanto à natureza de sua motivação e quanto às estratégias de ensino-aprendizagem que podem favorecer-la (Masetto, 1998; Jacobs & Newstead, 2001), sobretudo por se tratar de aprendizes adultos, que têm características muito especiais, como destaca Wlodkowski (1999) e outros autores ligados à corrente andragógica na educação por ele citada.

No caso brasileiro, um outro aspecto a ser considerado como relevante sobre este ponto é o que diz respeito ao ensino superior noturno, merecendo destaque às condições pessoais e temporais de estudo dos alunos, muitos dos quais chegam, às salas de aulas, cansados após uma jornada completa de trabalho. Vários pesquisadores nacionais têm se detido sobre este tema, afirmando, de forma quase idêntica, que essa parcela de universitários demanda estratégias que possam, de maneira especial, estimular sua motivação a fim de obterem melhor aproveitamento em seus estudos (Paul & Ribeiro, 1991; Soneville, 1992; Souza, 1993; Carelli & Santos, 1998).

Tendo todo o panorama anterior em vista, realizou-se esta investigação em estudantes de um curso noturno

de Administração, com o objetivo de verificar a importância que atribuem à utilização, por seus professores, das estratégias motivacionais propostas por Brophy (1998).

A escolha deste tipo de população deveu-se ao fato de que cursos de Administração (sobretudo os noturnos, ministrados por IES particulares) são, atualmente, dos mais numerosos no Brasil (Andrade, 1997; Sampaio, 1999; Trigueiro, 2000). A escolha da amostra levou em conta, assim, tanto a sua caracterização típica em termos de estudantes universitários como, particularmente, a de pertencerem ao segmento dos que, em sua maior parte, trabalham no período diurno e estudam à noite, muitos influenciados pelas necessidades impostas pelo próprio mercado de trabalho e (ou) pelas necessidades geradas pela educação permanente e pela “doença do diploma” (Ruiz, 2001).

MÉTODOS

Participantes

Participaram da pesquisa 50 estudantes universitários de 2º ano de um curso noturno de Administração de uma instituição de ensino superior (IES) particular, localizada no interior do Estado de São Paulo.

Os dados que caracterizam a amostra indicam que, em sua maioria, os estudantes, à época da pesquisa, tinham idade entre 17 e 24 anos (84%), eram do sexo feminino (58%) e solteiros (86%). Além disso, a maioria (78%) frequentou o Ensino Médio em instituições públicas e exercia trabalho remunerado em período integral ou parcial (80%).

Material

Fez-se uso de um instrumento específico preparado pela Autora, composto de duas partes. A primeira parte destinou-se a obter dados sobre a caracterização da amostra. A segunda constou de 34 questões para a avaliação da importância das estratégias motivacionais e foi elaborada adaptando-se o instrumento criado por Bald (1993) que era destinado à avaliação de professores de Ensino Fundamental a respeito do grau em que utilizavam as estratégias apresentadas (enquanto que, no presente estudo, as questões foram dirigidas diretamente aos alunos para a avaliação do grau de importância de cada uma, no sentido de sua utilização por professores).

Também foram acrescentadas novas estratégias, de acordo com mais recentes contribuições de Brophy (1998). As 34 questões desta segunda parte do instrumento foram distribuídas em quatro grupos, conforme a indicação do autor citado: Grupo A - Estratégias para apoiar a confiança do estudante como aprendiz (questões 1 a 4); Grupo B - Estratégias para motivar por meio de incentivos extrínsecos (questões 5 a 8); Grupo C - Estratégias para capitalizar a motivação intrínseca do estudante (questões 9 a 19) e Grupo D - Estratégias para estimular a motivação do estudante para aprender (questões 20 a 34) e foram apresentadas aos participantes numa escala do tipo Likert de cinco pontos (5, 4, 3, 2, 1), a fim de se avaliar o grau de importância atribuída a cada uma. O ponto 5 na escala utilizada corresponde à avaliação da estratégia como muito importante para o estudante para estimular sua motivação para aprender; o ponto 4 corresponde à avaliação da estratégia como importante; o ponto 3 significa que a estratégia é moderadamente importante; o ponto 2 indica que a estratégia é pouco importante para estimular sua motivação e o ponto 1 indica que a estratégia não tem nenhuma importância para tanto.

Feita uma aplicação-piloto do instrumento, numa das questões foi introduzido um exemplo para tornar mais clara a compreensão da estratégia pelos participantes da pesquisa.

Procedimento

Após serem obtidos a autorização da IES e o consentimento esclarecido dos participantes, os questionários foram aplicados coletivamente à totalidade dos alunos presentes num dia normal de aulas. O tempo de aplicação do questionário foi de cerca de 30 minutos.

Posteriormente, 50 questionários foram sorteados por meio de uma tabela de números aleatórios (Spiegel, 1976) resultando, assim, naqueles que foram, efetivamente, utilizados para a análise dos dados do presente estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Obtidas as frequências de respostas em cada nível de avaliação das estratégias, foram calculadas notas ponderadas (médias), atribuindo-se o peso 5 às respostas no nível de avaliação muito importante, 4 ao nível importante, 3 ao nível de não-aplicação ou impossibilidade

da resposta, 2 ao nível de pouca importância e 1 ao nível de nenhuma importância. Os resultados assim obtidos se encontram nas Tabelas 1, 2, 3 e 4, que permitem observar, também, a ordem numérica da classificação dos grupos e das estratégias isoladamente.

Com base nos dados destas tabelas é possível verificar que os universitários pesquisados consideram todo o conjunto das 34 estratégias motivacionais apontadas por Brophy (1998) importantes no sentido de que seus professores as utilizem para favorecer sua motivação para aprender. Não foram observados favoritismos mais acentuados seja por grupos seja por estratégias consideradas individualmente. Isto leva a crer que a visão integradora da motivação assumida por este autor parece realmente mais útil e válida do que abordagens mais específicas relacionadas a um ou outro modelo teórico. Sobre isto é importante destacar também que tais estratégias não foram por ele propostas particularmente para estudantes universitários que, independentemente disso, as avaliaram nos maiores níveis de importância.

expectativa x valor e se propõem a ajudar os alunos a definirem metas e avaliarem seu progresso como aprendizes, aprenderem a reconhecer a ligação entre seus esforços e o desempenho que atingem e a terem feedback qualitativo sobre seu processo de aprendizagem. Estes aspectos da motivação se prendem, em especial, a fatores internos relacionados a sentimentos, crenças e expectativas dos estudantes, os quais têm sido alvos de diversas investigações psicológicas, muitas vezes associados aos fenômenos de integração e evasão escolares (Kammila, 1996; Stipek, 1998; Bridi & Mercuri, 1999; Santos & Azzi, 1999; Pachane, 1999). São especialmente relevantes, segundo Brophy (1998), em situações que requerem das pessoas o desempenho de alguma tarefa orientada para metas, sabendo que seu resultado será avaliado, como ocorre com as atividades acadêmicas. Em tais situações, como comenta esse autor sob uma perspectiva tipicamente cognitivista, pesquisas têm demonstrado que o esforço e persistência a elas dedicados são maiores quando as pessoas percebem

Tabela 1: Médias e ordem de classificação das estratégias do grupo A – apoiar a confiança do estudante como aprendiz.

Questões/Estratégias	média	classificação
A1 - ajudar ter sensação de sucesso mostrando que pode obter progressos com esforço	4,6	2°
A2 - ajudar a atingir metas de aprendizagem próprias do aluno	4,4	4°
A3 - ajudar a reconhecer ligações entre esforços e resultados	4,3	5°
A4 - indicar pontos específicos de melhoria	4,3	5°
Média do grupo	4,4	1°

Por outro lado, este dado pode levar a questionar o próprio instrumento utilizado, visto que não permitiu maior discriminação das estratégias consideradas mais e menos importantes. Sendo assim, a busca de instrumentos mais válidos e precisos para avaliar os diferentes graus de importância é uma sugestão que decorre do presente estudo.

Mesmo levando-se em conta que as diferenças quantitativas entre os níveis de importância foram muito pequenas, verificou-se que as estratégias preferidas pela população pesquisada foram aquelas que se destinam, de acordo com a concepção de Brophy (1998), a apoiar a confiança dos estudantes como aprendizes (Tabela 1). Estão baseadas, segundo ele, em pesquisas e teorizações de estudiosos como Ames, Atkinson, Covington, Dweck, Locke e Latham, Stipek, Schunk (conforme citado por Brophy, 1998) e também no modelo da motivação como

correlações entre esforço e resultado, acreditando que o controle potencial deste último reside nelas mesmas (em vez de em fatores externos sobre os quais não têm controle), possuem uma visão da inteligência como um fator incremental e não como um traço fixo e possuem um senso de eficácia e competência. Além disso, as pessoas que possuem estas disposições tendem a se engajar nas situações de aprendizagem, enfatizando a meta de realização denominada meta aprender (de acordo com a teoria das metas de realização) e a processar informações de forma mais profunda (Brophy, 1998).

Neste grupo de estratégias, os participantes atribuíram maior importância (embora com variações muito pequenas em relação às demais) à estratégia que diz respeito à ajuda do professor no sentido de fazê-los ter a sensação do sucesso, mostrando-lhes que podem obter progressos contínuos na aprendizagem, se a ela de-

dicarem uma dose razoável de esforço. Tendo em vista que os universitários pesquisados têm relativas dificuldades quanto ao tempo e às condições pessoais (provavelmente, também financeiras) para fazer o curso, poderiam não estar totalmente confiante em sua capacidade como aprendizes demonstrando, desta forma, a necessidade de ter sua auto-estima apoiada e seus esforços continuamente valorizados pelos professores. Por isso, medidas importantes que os docentes poderiam adotar para otimizar sua motivação seriam, por exemplo: adaptar o currículo de forma que a instrução atinja, gradativamente, suas zonas proximais de desen-

zagem auto-regulada, ou seja, o “aprender a aprender”. Referem-se, além disso, ao comportamento motivado do estudante, quer dizer, aos comportamentos reais e observáveis que podem ser utilizados como indicadores da motivação, tanto quanto serem modificados, mediante o uso de estratégias apropriadas (pelos próprios alunos e por seus professores). Por estas razões, a literatura atual tem dado ênfase a estudos referentes à auto-regulação da aprendizagem, em especial no caso de universitários que, nesta faixa de escolarização, devem ter mais consciência e controle sobre as estratégias que utilizam para aprender, embora nem sempre os tenham,

Tabela 2: Médias e ordem de classificação das estratégias do grupo D – estimular a motivação para aprender.

Questões / Estratégias	média	classificação
D20- informar sempre o que espera do aluno	4,0	8 ^o
D21- mostrar causas reais dos sucessos e insucessos	4,1	7 ^o
D22- reduzir o receio de desempenho insatisfatório	4,1	7 ^o
D23- demonstrar regularmente prazer e entusiasmo pelo que ensina	4,7	1 ^o
D24- chamar atenção de modo mais intenso para atividades particularmente importantes	4,1	7 ^o
D25- fazer pensar sobre pontos de vista mais amplos, diferentes, alternativos ou conflitantes	4,3	5 ^o
D26- tornar conteúdos abstratos mais pessoais, concretos ou familiares	3,9	9 ^o
D27- deixar claros objetivos de cada atividade antes de iniciá-la ou solicitá-la	4,5	3 ^o
D28- destacar pontos ou tópicos principais do que o aluno vai aprender	4,4	4 ^o
D29- planejar questões ou atividades que ajudem a desenvolver boas idéias do aluno	4,5	3 ^o
D30- ensinar a focalizar o pensamento nas questões ou problemas apresentados	4,7	1 ^o
D31- ensinar formas ou técnicas para resolver problemas e tomar decisões	4,6	2 ^o
D32- ensinar a ter consciência e controle sobre formas adequadas e inadequadas de aprender	4,3	5 ^o
D33- ensinar novas e mais adequadas técnicas de estudo e aprendizagem	4,5	3 ^o
D34- ensinar técnicas para controlar disposição e vontade de aprender	4,5	3 ^o
Média do grupo	4,3	2^o

volvimento na aprendizagem (a fim de reduzir sua ansiedade e favorecer o sentimento de sucesso), definir com eles suas próprias metas, valorizar seu desempenho (fazendo com que se auto-reforcem) e proporcionar, continuamente, feedback informativo (em vez de categorizar ou comparar seu desempenho com o de colegas de turma).

Seguindo-se às estratégias do grupo anterior, se situaram por ordem de importância as estratégias para estimular a motivação para aprender (Tabela 2).

Conforme comentado na introdução, tais estratégias, segundo a concepção de Brophy (1998), são exatamente o ponto central da motivação para aprender. Relacionam-se, segundo ele, às estratégias metacognitivas preconizadas pela teoria do processamento da informação e têm como finalidade mais ampla desenvolver a aprendi-

como comentam alguns autores (Pintrich, 1995; Kammila, 1996; Bembenutty, Mckeachie & Karabenick 1998; Bembenutty, Mckeachie, Karabenick & Lin, 1998; VanZile & Livingston, 1999; Dembo, 2000).

Neste grupo se encontram duas das estratégias classificadas em primeiro lugar de importância e uma das classificadas em segundo lugar, o que reforça a importância atribuída ao grupo, na percepção dos universitários pesquisados. Uma delas é a que enfatiza o valor dos professores agirem como modelos positivos de aprendizagem para seus alunos, demonstrando sempre prazer e entusiasmo pelo que ensinam. Sua importância está relacionada, como lembra Brophy (1998; 2001), aos princípios da aprendizagem social, especialmente ao fato de os professores serem “agentes socializadores ativos”, capazes de estimular o desenvolvimento geral da

motivação do estudante para aprender e de ativá-la em situações particulares. Está relacionada também à visão “brophyana” de que a motivação para aprender pode ser encarada, mais que como uma “disposição geral”, como um “estado específico” gerado nas e pelas situações de aprendizagem. Demonstrar regularmente prazer e entusiasmo pelo que ensinam não significa, segundo Brophy (1998), que os professores tenham de usar técnicas teatrais ou de vendas para divertir, entreter ou excitar seus alunos, mas tem como objetivo induzir neles a apreciação do valor do tópico de aprendizagem. Para tanto, importa que identifiquem boas razões para que os estudantes vejam tal tópico como interessante, significativo ou importante e comunicar estas razões a eles. Quanto a essa estratégia, é interessante comentar, ainda, que tanto no estudo de Bald (1993) quanto no de Ruiz (1999), também foi uma das consideradas mais importantes. No primeiro caso, sob a óptica de professores de Ensino Fundamental e, no segundo, por professores universitários de um curso de Administração com características semelhantes ao curso de onde são originários os participantes desta pesquisa.

A outra estratégia das preferidas no grupo para estimular a motivação para aprender é a que diz respeito à importância do professor lhes ensinar a focalizar o pensamento nas questões ou nos problemas apresentados. Esta, de certa forma, é complementada pela estratégia que se segue a ela no instrumento utilizado e na classificação de importância atribuída pelos sujeitos (2º lugar), referindo-se, por sua vez, à expectativa e (ou) ao valor que atribuem ao fato de o professor lhes ensinar formas ou técnicas para resolver problemas e tomar decisões. Ambas são consideradas estratégias metacognitivas que necessitam,

de fato, ser modeladas pelos professores desde os primeiros anos escolares (Schunk & Hanson, 1985), pois tendem a ser menos conhecidas pelos estudantes, mesmo pelos de cursos superiores, como poderia ser o caso dos universitários pesquisados.

O grupo das estratégias reunidas por Brophy (1998) sob a denominação de estratégias para capitalizar a motivação intrínseca do estudante (Tabela 3) foi classificado em terceiro lugar quanto ao favoritismo dos sujeitos. Cumpre, entretanto, observar que esse grupo foi o que apresentou os maiores diferenciais entre os níveis de importância atribuídos às estratégias de que se compõe, já que nele se situam 11 das estratégias mais valorizadas por todos os sujeitos, mas, ao mesmo tempo, seis das menos valorizadas. Estes resultados parecem indicar que os universitários pesquisados não atribuem tão maior importância à orientação intrínseca da motivação (em relação à orientação extrínseca) quanto a que se verifica, ainda, em boa parte da literatura. Vale ressaltar que, de acordo com os autores da teoria da autodeterminação, as orientações intrínseca e extrínseca seriam apenas extremos do continuum de auto-regulação (Deci & Ryan, 1985). A esse respeito, observe-se também que algumas pesquisas (por exemplo, Harter, 1981; Wigfield & Guthrie, 1997, apud Martini, 1999) demonstraram que, com o passar dos anos escolares, há uma diminuição na motivação intrínseca dos alunos. Observe-se, ainda, que vários estudos vêm demonstrando que a orientação intrínseca da motivação está ligada a uma variedade de outros fatores internos bastante relacionados ao primeiro grupo de estratégias (exatamente aquelas reunidas por Brophy (1998) sob o título de estratégias para apoiar a confiança do estudante

Tabela 3: Médias e ordem de classificação das estratégias do grupo C – capitalizar a motivação intrínseca do aluno.

Questões/Estratégias	média	classificação
C9 - encorajar a sugerir atividades, tarefas e formas de aprendizagem	3,9	9°
C10- deixar escolher atividades, tarefas, conteúdos e formas de aprendizagem	3,6	11°
C11- proporcionar oportunidades de dar contribuições que julga importantes	4,1	7°
C12- fazer comentários e apreciações imediatas sobre contribuições oferecidas	3,5	12°
C13- variar o tipo de atividades de aprendizagem	4,7	1°
C14- fazer com que atividades se pareçam com jogos ou divertimento	3,8	10°
C15- dar atividades com que se identifique por encontrar nelas significado	4,3	5°
C16- dar atividades em que possa trabalhar em cooperação com colegas	4,6	2°
C17- adaptar atividades de aprendizagem aos interesses do aluno	4,2	6°
C18- incorporar nas atividades elementos de fantasia, simulação ou curiosidade suspense	4,0	8°
C19- combinar atividades teóricas e práticas que resultem em produtos concretos	4,7	1°
Média do grupo	4,1	3°

como aprendiz) como orientação para metas, atribuições de causalidade, sentimentos de competência e domínio da tarefa, além do nível de ansiedade (Guerguen Neto, 1982; Gottfried, 1985; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988; Schunk & Swartz, 1993). Tendo em vista estas considerações, poder-se-ia supor, ainda de acordo com a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985), que os universitários pesquisados estariam situados no terceiro nível do continuum de autorregulação, o relativo à regulação identificada. Sendo assim, de fato, como o verificado no estudo de Lin e Mckeachie (1999), veriam muito maior necessidade de equilíbrio e complementaridade entre a motivação intrínseca e extrínseca. Seus professores não poderiam, desta forma, dar exclusividade a nenhuma destas orientações, ao utilizarem estratégias motivacionais.

Dentre as estratégias em pauta (estratégias para capitalizar a motivação intrínseca do estudante) se encontram duas das favoritas do conjunto dos universitários investigados: variar o tipo de atividades de aprendizagem e combinar atividades teóricas e práticas que resultem em produtos acabados. Pode-se perceber que ambas se relacionam a fatores ligados ao ambiente da sala de aula, particularmente ao tipo de tarefas dadas pelos professores. A importância do conjunto desses fatores tem sido grandemente ressaltada na literatura pedagógica e psicológica recentes, sendo muitos os autores nacionais e estrangeiros que, a exemplo de Brophy (1998), sublinham a necessidade do estabelecimento, em sala de aula, de uma “comunidade de aprendizagem”, dando oportunidades de participação ativa a todos (alunos e professor) e inovando constantemente os métodos e recursos instrucionais utilizados, a fim de estimular a motivação dos alunos (Cove & Goodsell, 1996; Travis, 1996; Belholt, 1997; Berbel, 1999; Veiga & Castanho, 2000). Este ponto leva a refletir sobre as necessidades de inovação e criatividade por parte dos próprios professores, por sua vez associadas à sua formação permanente ou, como preferem alguns, nesse caso, ao seu desenvolvimento profissional (Garcia, 1993; Nóvoa, 1995 – conforme citado por Azzi, Batista & Sadalla, 2000). Embora este tema não seja alvo principal do atual estudo, não se pode deixar de lembrar tais necessidades, já que vários autores têm destacado que são relativamente negligenciadas no ensino superior no Brasil e no mundo todo (Travis, 1996; Alencar, 1997; Masetto, 1998).

Tendo-se em conta as duas estratégias em discussão, poder-se-ia supor que os estudantes pesquisados

dão relevância à diversificação das atividades em sala de aula pelo fato de chegarem às aulas cansados após suas jornadas de trabalho. Esta explicação encontraria respaldo em Small (1996) que, em pesquisa junto a um grande número de graduandos e pós-graduandos de universidades norte-americanas, verificou que incorporar às aulas diversas estratégias e materiais instrucionais para obter e manter a atenção do aluno é mais produtivo do que usar sempre aquelas mais previsíveis (em geral, ainda, a aula expositiva apoiada por quadro-negro e giz, que costuma produzir emoções negativas de “chateação” nos alunos). A mesma pesquisa de Small (1996) tanto quanto as observações de autores que enfocam a aprendizagem sob o ponto de vista andragógico, podem subsidiar a explicação para o fato de os sujeitos terem demonstrado grande predileção pela estratégia que diz respeito à combinação de atividades teóricas e práticas que resultem em produtos concretos e acabados como, por exemplo, a criação de uma empresa júnior, a realização de campanhas de marketing, de pesquisas sobre satisfação de clientes, de exposições, etc. Small (1996), de um lado, concluiu que não basta que o método e os materiais instrucionais sejam diversificados para “capturarem” a atenção dos alunos; é preciso, também, que sejam relevantes em relação ao conteúdo e às metas que eles próprios tenham em vista. Wlodkowski (1999), por outro prisma, destaca que adultos são aprendizes muito pragmáticos e precisam conectar o que aprendem com suas experiências e com sua identidade pessoal. Almeida (1986) completa a observação anterior afirmando que, para o adulto, a aprendizagem é mais útil quando pode ter aplicação imediata.

Uma outra estratégia que mereceu destaque e que pertence ao mesmo grupo das estratégias para capitalizar a motivação intrínseca foi a relacionada ao trabalho cooperativo em sala de aula, o que leva a crer que os estudantes pesquisados valorizam o trabalho em equipe em discussões em sala de aula, em estudos e projetos específicos, além de em outras tarefas acadêmicas. Esta pode ser, portanto, uma importante estratégia de que seus professores lancem mão, cada vez mais, não só para favorecer seu senso de autonomia e realização (motivação intrínseca), mas também para diversificar o tipo de método de ensino, alternativamente àqueles mais tradicionais, centrados no próprio professor. No entanto, cumpre lembrar sobre este ponto que, embora a literatura recente tenha dado ênfase ao valor da aprendizagem cooperativa em relação a situações competitivas

em sala de aula, até mesmo no ambiente universitário (v. por exemplo Van Voorhis, 1995; Panitz, 1999), existem estudos que apresentam contradições a respeito ou que,

sucessos, dedicar esforços mais amplos aos trabalhos escolares e terem maior responsabilidade para concluir tarefas do que os intrinsecamente motivados. Estas

Tabela 4: Médias e ordem de classificação das estratégias do grupo B – motivar por meio de incentivos extrínsecos.

Questões/Estratégias	média	classificação
B5 - valorizar melhorias com notas/ pontos/outras formas concretas de recompensas	4,2	6°
B6 - levar a gostar do que aprende usando elogios, notas ou outras recompensas concretas	3,8	10°
B7 - chamar a atenção para o valor e as aplicações do que está aprendendo	4,0	8°
B8 - criar situações competitivas entre grupos, destacando metas de aprendizagem	4,1	7°
Média do grupo	4,0	4°

pelo menos, sugerem que o assunto seja melhor investigado, pois o fato de os universitários demonstrarem preferência por métodos cooperativos de aprendizagem pode apenas significar que os preferiram sob o ponto de vista do gosto pessoal, mas não que, necessariamente, aprendam melhor ou sejam mais motivados desta maneira (Doran & Klein, 1996; Renkl, 1997).

Por fim, os resultados que podem ser vistos na Tabela 4 indicam que as estratégias menos valorizadas, em seu conjunto, pelo total dos universitários foram as destinadas a motivar por meio de incentivos extrínsecos. Estas estratégias poderiam complementar as do grupo anterior (motivação intrínseca), pelas razões discutidas anteriormente.

Com efeito, neste grupo, por exemplo, a estratégia mais bem avaliada – ter as melhorias apresentadas no desempenho valorizadas por meio de elogios, notas ou outras formas concretas de recompensas – se conecta, em grande medida, com as estratégias do grupo das estratégias para apoiar a confiança do estudante como aprendiz, pois se refere, principalmente, à valorização do esforço dedicado para obter um bom desempenho. Brophy (1998) observa este aspecto afirmando que, de fato, as recompensas são bastante efetivas para aumentar a intensidade do esforço devotado às tarefas de aprendizagem, o que está relacionado às concepções behavioristas da motivação.

Boggiano e colaboradores (1987), em uma série de pesquisas com universitários e com pais de estudantes de Ensino Fundamental e Médio, verificaram, sobre o mesmo aspecto, que a maioria dos adultos acredita que os estudantes extrinsecamente motivados costumam ter auto-estima mais baixa e, por isso, tendem a exercer maior esforço depois de terem experimentado fracassos, melhorar sua performance após terem obtido

conclusões podem explicar o fato de muitos professores darem preferência ao uso de estratégias extrínsecas (mais diretamente controláveis por eles próprios) para motivar os seus alunos, como se verificou no estudo de Bald (1993), por exemplo, até porque, nem sempre os docentes têm uma percepção mais adequada do fenômeno motivacional. Pelo contrário, muitos têm visões distorcidas ou acreditam em certos “mitos” sobre a motivação (Ruiz, 2001). Por outro lado, Boggiano e colaboradores (1987) também verificaram que as recompensas são efetivas não só para motivar os estudantes a investirem maior esforço nas atividades acadêmicas, mas também para estimular o desenvolvimento da motivação intrínseca nessas atividades, o que, mais uma vez demonstra a necessidade de se usarem de forma complementar estratégias que possam estimular a ambas – motivação extrínseca e intrínseca.

CONCLUSÃO E SUGESTÕES

Mesmo considerando as limitações metodológicas deste estudo, foi possível verificar que seus participantes demonstraram que a combinação dos fatores sucesso + vontade + valor + prazer (v. Wlodkowski, 1999) é fundamental para favorecer sua motivação no curso que realizam.

Sendo esta uma combinação de fatores tipicamente recomendada para aprendizes adultos, é altamente desejável que seja levada em conta nos projetos pedagógicos de instituições que ministrem cursos com características semelhantes, bem como no planejamento de métodos e recursos instrucionais a serem por elas utilizados.

Para levá-las a efeito, entretanto, é fundamental que os professores dessas instituições estejam, eles próprios, continuamente motivados a aprender, buscando se aperfeiçoar e trazendo progressivas inovações para a sala de aula sendo, ao mesmo tempo, muito criativos e entusiásticos pelo saber e pelo ensinar. Seria relevante, também, que conheçam em maior extensão e profundidade conceitos sobre a

motivação, para que possam identificar as condições a ela relacionadas em seus próprios alunos podendo, então, se valer de estratégias ainda mais específicas e efetivas.

Para este fim devem colaborar, também, outros estudos sobre a motivação no ensino superior pois, de acordo com a revisão da literatura realizada, estes são poucos no Brasil.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. S. de (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*. 1 (2 e 3), 29-37.
- Almeida, S. F. C. (1986). A motivação da aprendizagem no adulto jovem. *Revista de Psicologia*. 4 (1), 51-63.
- Andrade, R. O. B. (1997, agosto). *História e perspectivas dos cursos de Administração no Brasil*. Anais do II seminário nacional sobre qualidade e avaliação dos cursos de Administração. Vitória.
- Azzi, R. G.; Batista, S.H.S.S. & Sadalla, A. M. F. (2000). *Formação de professores*. Discutindo o ensino de psicologia. Campinas: Alínea.
- Bald, R. (1993). *Estratégias motivacionais usadas pelos professores : em busca de um referencial teórico. Estudo exploratório de uma escala baseada nas categorias de Brophy*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Instituto de Psicologia.
- Belhot, R. V. (1997, outubro). *Estratégias de ensino e de aprendizagem*. Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia. Salvador : UFBA.
- Bembenutty, H.; Mckeachie, W. J. & Karabenick, S. A. (1998, fevereiro). *Individual differences in academic delay of gratification*. Paper apresentado na Reunião Anual da Eastern Psychological Association. Boston. (ERIC Database, ED422794).
- Bembenutty, H.; Mckeachie, W. J.; Karabenick, S. A. & Lin, Y. (1998, maio). *The relationship between test anxiety and self-regulation on student's motivation and learning*. Paper apresentado na Reunião Anual da American Psychological Society . Washington DC. (ERIC Database, ED424244).
- Berbel, N. A. N. (1999). A metodologia da problematização como alternativa mediadora entre teoria e prática transformadora no ensino superior. *Teoria e Prática da Educação*. 1(2), 13-31.
- Boggiano, A. ., Barret, M.; Weiher, A., McClelland, G., & Lusk, C. (1987). Use of the maximal operant procedure to motivate children's intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 866-879.
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2001). *A motivação do aluno. Contribuições da Psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- Bridi, J. C. A., & Mercuri, E.N.G.S. (1999, outubro). *Causas atribuídas pelos universitários a evasão de curso*. Resumo de Comunicação Científica apresentado na XXIX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto.
- Brophy, J. E. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*. 18 (3), 200-215.
- Brophy J. E. (1998). *Motivating students to learn*. New York : Mc Graw- Hill.
- Brophy, J. (2001). Research on motivation in education; past, present and future. Em T. Urban (Ed.), *Advances in Motivation and Achievement*. Vol. 11: Achievement Contexts . Manuscrito original não publicado.
- Carelli, M. J. G. & Santos, A. A. A. (1998). Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*. 2, 265-278.
- Cove, P. G. & Goodsell (1996). Enhancing student learning : intellectual, social, and emotional integration. *Eric Digest*, ED400741.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dembo, M. H. (2000). *Motivation and learning strategies for college success. A self-management approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Doran, M. & Klein, J. D. (1996). The effects of learning structures on student achievement and attitude using a computer simulation. Em *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1996 National Convention of the Association for Education*

- Communications and Technology*. Indianapolis. (ERIC Database ED397788).
- Gagné, R. M. (1985). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Trillas.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
- Guerguen Netto, F. (1982). *Atribuições de causalidade, ansiedade e rendimento acadêmico*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRS, Faculdade de Educação.
- Jacobs, P. A., & Newstead, S. E. (2001). The nature and development of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 243 – 254.
- Kammila, N. (1996). Nurturing self-direction in adult learning. *South African Journal of Higher Education*, 10, 86-91. (ERIC Database EJ 546136).
- Lin, Y. G., & Mckeachie, W. J. (1999). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Paper apresentado na 107ª Conferência da American Psychological Association*. Boston. (ERIC Database ED 435954).
- Martini, M. L. (1999). *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 1999.
- Masetto, M. T. (1998). *Reconceptualizando o processo ensino-aprendizagem no ensino superior e suas conseqüências para o ambiente de aula*. Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Student's goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Pachane, G. G. (1999). *A experiência universitária a partir da percepção do aluno*. Resumo de Comunicação Científica apresentado na XXIX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto.
- Panitz, T. (1999). The motivational benefits of cooperative learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 59-67. (ERIC Database EJ 588119).
- Paul, J.J., & Ribeiro, Z. D. (1991). As condições de vida e de trabalho dos alunos do ensino superior brasileiro. O caso das universidades de Fortaleza. *Educação Brasileira*, 13 (26), 71-127.
- Penna, A. G. (1980). *Aprendizagem e motivação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pfromm Netto, S. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU/EDUSP.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New directions for teaching and learning*, 63, 3-12. (ERIC Database EJ512123).
- Renkl, A. (1997). *Learning by explaining – or better by listening?* Paper apresentado na Reunião Anual da American Educational Research Association. Chicago. (ERIC Database ED 409343).
- Ruiz, V. M. (1999). *Motivação para aprender: estratégias utilizadas por professores universitários*. Pesquisa de conclusão da disciplina Temas Atuais em Psicologia Escolar do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia. Campinas – SP. (Não-publicado).
- Ruiz, V. M. (2001). *Motivação para estudar e aprender em universitários*. Dissertação de mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia. Campinas – SP.
- Sampaio, H. M. S. (1999). *Ensino superior no Brasil – o setor privado*. (1999). São Paulo: Hucitec; FAPESP.
- Santos, J. P. G., & Azzi, R. G. (1999). *Destino acadêmico dos estudantes evadidos de uma universidade pública estadual*. Resumo de Comunicação Científica, apresentado na XXIX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto.
- Schunk, D., & Hanson, A. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- Schunk, D., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Small, R. V. (1996). *Dimensions of interest and boredom in instructional situations*. Paper apresentado na XVIII Convenção Nacional da Association for Educational Communications and Technology. Indianapolis. (ERIC Database ED 397840)
- Sonneville, J. J. (1992). O tempo de estudo e de trabalho do aluno universitário: um estudo de caso da FAEEBA. *Revista FAEEBA*, 1 (1), 63-78.
- Souza, J. T. P. (1993). *Estudo do aluno universitário para a construção de um projeto pedagógico*. Série documental: Relatos de Pesquisas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).
- Spiegel, M. R. (1976). *Estatística*. São Paulo: McGraw- Hill.
- Stipek, D. J. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*. New York: Viacom.

- Tapia, J., & Fita, E. C. (1999). *A motivação em sala de aula – o que é e como se faz*. São Paulo: Loyola.
- Travis, J. E. (1996). Models for improving college teaching : a faculty resource. *Eric Digest*, ED403810.
- Trigueiro, M. G. S. (2000). *O ensino superior privado no Brasil*. Brasília: Paralelo 15.
- VanVoorhis, J. L. (1995). *Implementing cooperative structures to increase motivation and learning in the college classroom*. Paper apresentado na Lilly Conference on College Teaching. Columbia . (ERIC Digest ED 39380).
- VanZile-Tamsen, C., & Livingston, J. A . (1999). The differential impact of motivation on the self-regulated strategy use of high- and low-achieving college students. *Journal of College Student Development*. 40, 54-60. (ERIC Database EJ589121).
- Veiga, I. P. A ., & Castanho M. E. L. M. (2000). *Pedagogia universitária. A aula em foco*. Campinas : Papirus.
- Wlodkowski, R. J. (1999). *Enhancing adults motivation to learn*. San Francisco: Jossey Bass.

Recebido em: 28/11/03

Revisado em: 11/01/04

Aprovado em: 02/03/04

Endereço para correspondência:

Valdete Maria Ruiz

Rua José Bonifácio, 220 – Centro

CEP: 13800-060 – Moji Mirim, SP

e-mail: growing@dglnet.com.br

DESEMPENHO EM LEITURA E ESCRITA DE ESCOLARES COM TRANSTORNO FONOLÓGICO

Desempenho em leitura e escrita com transtornos fonológicos

*Cíntia Salgado¹
Simone Aparecida Capellini²*

Resumo

O transtorno fonológico ocorre quando há dificuldade quanto à aquisição e uso dos sons da fala. O objetivo deste estudo foi caracterizar o desempenho em leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico. Participaram do estudo 28 escolares na faixa etária de 7 a 9 anos de idade com trocas na fala. A amostra foi composta de 70% do sexo masculino e 30% do feminino. Os resultados revelaram que entre 57% e 85% dos escolares da 1ª à 3ª séries apresentaram transtorno fonológico presente na oralidade e na escrita, enquanto que 100% dos escolares da 4ª série apresentaram transtorno fonológico evidenciado apenas na leitura e na escrita. Os achados deste estudo demonstraram que a linguagem oral está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento da leitura e da escrita e que alterações no processamento fonológico da criança podem desencadear alterações no desenvolvimento da leitura e escrita.

Palavras-Chave: **Aprendizagem; Transtorno Fonológico; Escolares.**

PERFORMANCE ON READING AND WRITING IN SCHOOLS WITH PHONOLOGICAL DISORDER

Performance on reading and writing with phonological disorder

Abstract

The phonological disorder occurs when there is some difficulty to get and to use the sounds in speech. The purpose of this study is to feature the performance on reading and writing of the students with phonological disorder. Twenty-eight students, ranged in age from 7 to 9 years, with changes in speech, took part in this study. The sample was composed of 70% of boys and 30% of girls. The results revealed that from 57% to 85% of the students on the 1st. and 3rd. grades, showed phonological disorder on orality and writing, while 100% of the students on the 4th grade, showed phonological disorder only in writing and reading. The findings of this study demonstrated that oral language is intrinsically related to the reading and writing performance, and changes of the phonological processing in a child can cause alterations on the reading and writing performance.

Key words: Learning, Phonological disorder, students

INTRODUÇÃO

A fonologia é um componente da linguagem que envolve repertório de fonemas possíveis dentro da língua em questão, no caso o português brasileiro, e suas variações dentro dos diferentes contextos fonéticos, segundo a padronização dos sons e o funcionamento deles na operação das regras fonológicas. Por ser um componente da linguagem, a fonologia está intimamente relacionada ao

processamento da informação. Assim, a fonologia envolve a percepção, a produção e a organização dos fonemas da língua, integrando-os e associando-os, evidenciando inter-relações com a linguagem e a audição que são indissociáveis nesse processo (Ingram, 1976; Wertzner, 1995).

A consciência da palavra concretiza-se no momento em que há o entendimento pela criança de que uma pa-

¹ Mestranda em Ciências Médicas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas -FCM/UNICAMP-Campinas/SP. Bolsista Capes.

² Docente do curso de Fonoaudiologia da Universidade Estadual Paulista- Marília/SP. Docente participante do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas-FCM/UNICAMP-Campinas/SP.

lavra é uma unidade lingüística distinta das outras unidades (tais como fonemas e frases), e que é um símbolo arbitrário, o qual não tem nenhuma relação direta com o objeto que representa (Bowey & Tunmer, 1984).

Mann (1984) relatou que as crianças com problemas fonológicos apresentam como manifestações, dificuldade com a memória de curto prazo para material verbal (como seqüências de números, palavras e até mesmo de palavras de sentenças orais); dificuldade em identificar palavras faladas em presença de ruído competitivo e dificuldade em recuperar a representação fonética de palavras. Segundo o autor, estes problemas são atribuídos à deficiência básica no uso de representação fonética na memória de curto prazo, a qual afeta negativamente a leitura, assim como determinados aspectos da linguagem oral.

Liberman e Shankweiler (1985) mencionaram a importância da consciência lingüística para a aprendizagem da leitura e escrita: “a investigação tem mostrado que o sucesso de quem aprende, sejam crianças ou adultos, se relaciona com o seu grau de consciência da estrutura subjacente às palavras. Os maus leitores são, geralmente, incapazes de decompor as palavras nos seus constituintes fonológicos, podendo ter ainda outros déficits deste tipo. As suas dificuldades em nomear objetos e em compreender frases podem ser em decorrência de um problema básico de domínio fonológico” (p.8).

Luria (1987) referiu em seus estudos que a linguagem escrita inclui a aprendizagem de uma série de processos ao nível do fonema, tais como a procura de sons isolados, sua contraposição, a codificação de sons separados em letras, a combinação de sons e letras isoladas em palavras completas. As diferenças entre a linguagem oral e escrita para este autor se encontra no nível do léxico, que deve ser consistente para a seleção das palavras.

A tomada da consciência da palavra como forma lingüística, é algo que se desenvolve gradualmente, pois para a criança, entender que no sistema de escrita alfabética as letras são desenhos que representam partes da palavra é uma conquista que pressupõe uma evolução no seu pensamento (Rego, 1987).

Yavas e cols. (1991) relataram que a maioria das crianças com significativas desordens de comunicação tem pelo menos alguma dificuldade no nível fonológico da linguagem, ou seja, no conhecimento dos segmentos fonéticos e das regras fonológicas ou na maneira como utilizam esse conhecimento. Essa dificuldade prejudica de maneira marcante a inteligibilidade de fala, chegando, em muitos casos, a ser impossível a compreensão da linguagem. Os autores

definiram que um sistema com desordem fonológica é aquele cuja ordem difere da considerada normal.

A correlação entre a habilidade fonológica e a aprendizagem da leitura é de alta significância para o escolar iniciante, pois se a representação fonológica não se encontra assimilada, podem ocorrer dificuldades com a aprendizagem da leitura (Snowling, 1995).

Cardoso-Martins (1995) realizou estudo longitudinal com o objetivo de investigar a relação entre diferentes níveis de consciência fonológica e a aquisição da leitura e escrita no português. Participaram deste estudo 55 crianças brasileiras na faixa etária de 6 anos de idade. Os procedimentos utilizados incluíram teste de consciência fonológica, reconhecimento de letras, leitura oral e escrita sob ditado.

Os resultados da pesquisa acima citada evidenciaram que a consciência fonológica evoluiu nas crianças antes do início da instrução formal da leitura e se correlacionou com as medidas de leitura e escrita nas avaliações realizadas na metade e no fim do ano letivo. Tanto a sensibilidade, a similaridade fonêmica como as habilidades de segmentação fonológica precederam as atividades de leitura e escrita, entretanto, a sensibilidade à rima das crianças desempenhou papel significativamente menor na aprendizagem da leitura e escrita do português. Desta forma, a autora concluiu que a consciência fonológica desempenha importante papel na aquisição da leitura e da escrita do sistema alfabético.

Alégria e Mousty (1996) relataram em seu estudo que a consciência da fala tem uma estrutura fonêmica necessária para a aquisição da leitura, pois permite à criança utilizar um sistema generativo para converter ortografia em fonologia, permitindo, assim, a leitura de qualquer palavra regular que envolve a correspondência grafo-fonêmica. A característica generativa das ortografias alfabéticas possibilita aos leitores aprenderem por si mesmos que, ao encontrar palavras novas, eles podem aplicar as regras de decodificação fonológica.

O processo de decodificação fonológica contribui para que a criança forme a representação ortográfica da nova palavra, permitindo que essa nova palavra seja lida pela rota lexical. Portanto, é o processo fonológico que permitirá à criança, posteriormente, realizar leitura pela rota lexical, ou seja, leitura com significado.

Segundo Demont (1997), a aprendizagem da leitura é um processo complexo que requer múltiplas habilidades cognitivas, principalmente a habilidade metalingüística, ou seja, a capacidade de refletir sobre a linguagem. Essa capacidade, segundo a autora, é primordial no acesso à escrita

e está diretamente relacionada à aprendizagem da leitura, uma vez que a leitura alfabética associa um componente auditivo fonêmico a um componente visual gráfico (correspondência grafofonêmica). Para dominar este princípio, o leitor iniciante primeiro precisa tomar consciência da estrutura fonêmica da linguagem, isto é, da decomponibilidade das palavras em fonemas e depois tomar consciência de que cada unidade auditiva é representada por um grafema diferente.

Segundo Maluf e Barrera (1997), a consciência fonológica é uma capacidade cognitiva que se desenvolve de acordo com a compreensão da linguagem oral.

A consciência fonológica e a aquisição da leitura e escrita são processos que se fortalecem mutuamente, por serem processos altamente complexos, que envolvem uma série de habilidades. Os estágios iniciais da consciência fonológica (consciência de rimas e sílabas) contribuem para o estágio de desenvolvimento inicial do processo de leitura. Entretanto, as habilidades desenvolvidas no estágio inicial da leitura contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica mais complexa, como a manipulação e a transposição fonêmica (Grégoire & Piérart, 1997; Capellini & Ciasca, 1999).

Sisto (2002) referiu que os problemas relacionados à comunicação, com problemas de atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais podem ocasionar a chamada dificuldade de aprendizagem. Entretanto ressalta que esta terminologia engloba um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades de leitura, soletração, cálculo, em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior, sem deficiências sensoriais, motoras ou cognitivas e desvantagens culturais.

Quando a criança apresenta dificuldade quanto à aquisição dos sons da fala, não superada dentro do caráter evolutivo, denominamos de transtorno fonológico, que segundo o DSM-IV-TR (2002) é definido como um fracasso no uso de sons da fala esperados para o estágio do desenvolvimento, próprios da idade e do dialeto do indivíduo. Isso pode envolver erros na produção, uso, representação ou organização dos fonemas, tais como substituições de um som por outro ou omissões de sons; as dificuldades na produção dos sons da fala interferem no desempenho escolar ou profissional ou na comunidade social. O Transtorno Fonológico inclui erros de produção fonológica, que envolvem o fracasso em formar corretamente os sons da fala e problemas fonológicos de base cognitiva que envolvem um déficit na categorização lingüística dos sons. A gravidade varia de pouco ou nenhum efeito sobre a inteligibilidade da fala até uma fala

completamente incompreensível. A prevalência é de aproximadamente 2% das crianças de 6 e 7 anos com Transtorno Fonológico de moderado a grave, embora a prevalência de formas mais leves seja superior, e maior prevalência no sexo masculino.

Ao longo do período escolar, as crianças que apresentam habilidades orais (como fonologia, semântica, sintática e pragmática), escassamente desenvolvidas em interações sociais, são sobrecarregadas em ambiente acadêmico, tornando clara a importância da linguagem oral para tantos aspectos da aprendizagem da leitura e escrita. Desta forma, habilidades fonológicas também são necessárias para leitura e escrita, na medida em que a consciência fonológica será um aspecto a ser integrado no reconhecimento de palavras. A linguagem escrita deve ser considerada um sistema de representação de língua, cuja aprendizagem significa a apropriação de um novo objeto de conhecimento. É necessário o entendimento que a estrutura do sistema alfabético do português não significa que a escrita deste sistema seja a representação gráfica dos seus sons, mas, sim, que a percepção dos sons durante a produção da linguagem oral influencia diretamente o desenvolvimento da escrita (Capellini & Oliveira, 2003).

Segundo Etchepareborda (2002) e American Speech Language Hearing Association (2003), as primeiras manifestações das dificuldades encontradas em crianças com transtornos de aprendizagem aparece na decodificação fono-grafêmica, quando a criança precisa entender e utilizar a associação dos sinais gráficos com as seqüências fonológicas das palavras no início da alfabetização.

Desta forma, a imaturidade fonológica é o primeiro sinal de que o desenvolvimento da linguagem da criança apresenta alterações. Entretanto, devemos considerar que este sinal pode estar isolado e, portanto, não significar maiores comprometimentos para a aprendizagem escolar da criança, porém, se esta imaturidade fonológica estiver acompanhada de outros sinais como histórico familiar positivo para transtorno de aprendizagem e alterações de funções neuropsicológicas como lateralidade, ritmo, esquema corporal e noção têmporo-espacial, funções estas necessárias para o processamento da linguagem oral e escrita, torna-se necessário acompanhamento longitudinal para a verificação da relação desenvolvimento/aprendizagem.

As dificuldades fonológicas devem-se a problemas de linguagem e elaboração do conjunto de regras e unidades fonêmicas que os falantes utilizam, de uma

forma altamente automatizada, os sons de sua língua e suas representações mentais em tarefas de fala e leitura-escrita. As habilidades fonológicas apresentam um substrato biológico que corresponde a áreas lingüísticas perisilvianas, ao sistema informativo auditivo e ao sistema fonarticulatório. No período de 4 a 6 anos de idade, a criança é capaz de identificar e reproduzir qualquer seqüência de fonema habitual de sua língua, conhecida ou não, com significado ou não. Durante este período, desenvolve-se juntamente à aprendizagem da leitura e escrita, o desempenho fonológico e o desenvolvimento metafonológico (Mérida & Fernández, 2003).

Com base no exposto acima, este estudo tem por objetivo caracterizar o desempenho da leitura e escrita em escolares que apresentam transtorno fonológico.

MÉTODO

Sujeitos

Este estudo foi realizado com 28 escolares que freqüentam sala regular de 1ª a 4ª séries de ensino fundamental de escolas públicas municipais de São João da Boa Vista/SP. Os escolares foram encaminhados por 46 professoras de 8 escolas ao Serviço de Fonoaudiologia da Prefeitura Municipal de São João da Boa Vista, com queixa de “trocas na fala”. Participaram deste estudo apenas os escolares encaminhados que apresentaram desempenho cognitivo e acuidade visual e auditiva dentro dos padrões de normalidade.

A amostra foi composta por 20 crianças do sexo masculino (70%) e 8 crianças do sexo feminino (30%), com faixa etária entre 7 e 9 anos de idade (Figura 1).

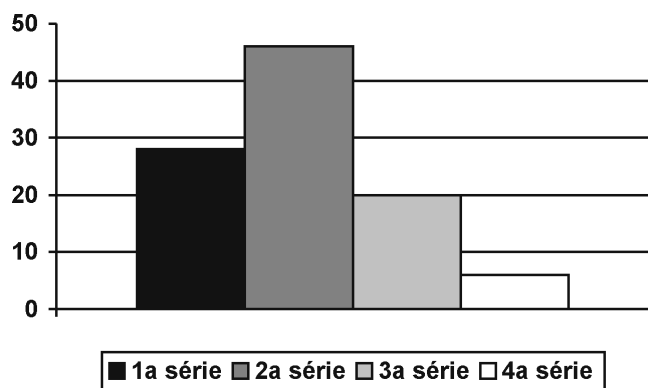


Figura 1 – Representação gráfica da porcentagem da distribuição dos escolares segundo a seriação.

Instrumentos

Avaliação fonológica da criança (AFC – Yavas, 1991)

Utilizada com o objetivo de avaliar a fala da criança por meio da nomeação espontânea de 5 desenhos temáticos para a estimulação de 125 itens que formam a lista de palavras da prova. Essas palavras pertencem ao vocabulário de crianças a partir de 3 anos de idade, testando sons equilibrados do sistema fonológico do adulto, apresentando mais de uma ocorrência dos mais tipos de alvos possíveis, sendo que os sons apresentam-se em diferentes posições nas palavras.

Os desenhos temáticos foram apresentados aos escolares com o objetivo de eliciar amostra de fala espontânea. Para análise dos processos fonológicos foi utilizado o critério de ocorrência proposto por Yavas (1988), ou seja, número (porcentagem) de sujeitos que apresentaram o processo em porcentagem maior ou igual a 25% ou menor e igual a 25%. Este critério justifica-se pelo fato de que 75% de produção correta é o nível mínimo para que o som seja considerado adquirido pela criança.

Prova de leitura oral e escrita sob ditado (Pinheiro, 1994)

Utilizada para verificar a leitura oral e escrita sob ditado, com palavras reais e inventadas de baixa e alta freqüência. Composto de uma lista de 96 palavras e 96 pseudopalavras. Os itens variam em termos de lexicalidade (palavra ou pseudopalavra), comprimento (dissílabo ou trissílabo), freqüência de ocorrência (alta ou baixa) e regularidade grafo-fonêmica (itens regulares com relações grafo-fonêmicas biunívocas, itens regrados por posição com relações dependentes do contexto, e itens irregulares com relações grafo-fonêmicas arbitrárias). Primeiramente, os escolares foram instruídos para realizarem a leitura oral das palavras e pseudopalavras e posteriormente a escrita sob ditado. A análise desta prova é realizada com base nos dados obtidos da normatização brasileira.

Prova de Consciência Fonológica (PCF - Capovilla & Capovilla, 1998)

A Prova de Consciência Fonológica avalia a habilidade das crianças de manipular os sons da fala. A PCF é composta por dez subtestes, sendo cada um deles composto por quatro itens de teste. Os escolares foram orientados para prestarem atenção e repetir as atividades de síntese, segmentação, manipulação e trans-

posição silábica e fonêmica, além da seqüência de três palavras para realizarem a atividade de aliteração e rima. O resultado das crianças na PCF é apresentado em escore, sendo o máximo possível de 40 acertos. A análise deste resultado é realizado com base nos valores normatizados para população brasileira.

Redação temática

Utilizada para verificar a produção textual dos escolares. Os escolares foram instruídos para realizarem redação com o tema “o passeio no parque”. A análise da redação temática foi baseada nos critérios de análise de produção da escrita propostos por Abaurre (1987), que inclui a análise e interpretação dos aspectos formais e convencionais da escrita e os aspectos referentes à elaboração do texto.

Procedimento

Antes da aplicação dos procedimentos de avaliação fonológica e de leitura e escrita, os pais dos escolares foram convocados pela pesquisadora no Serviço de Fonoaudiologia da Prefeitura Municipal de São João

da Boa Vista, para autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual os responsáveis pelas crianças se tornaram cientes da realização deste estudo. Somente após a assinatura do termo, os procedimentos de avaliação foram realizados.

RESULTADOS

Quanto aos processos fonológicos verificamos que as maiores incidências ocorrem quanto à dessonorização de obstruintes (substituições surda/sonora) e redução de encontro consonantal (TABELA 1).

Quanto à Prova de Leitura e Escrita verificamos que os escolares apresentaram escores abaixo do esperado para sua faixa etária e escolaridade, comparando-se segundo a literatura (Pinheiro, 1994), sendo em maior proporção os erros em palavras reais de baixa frequência e em palavras inventadas (Figura 2 e Figura 3). Os erros foram analisados segundo desrespeito às regras de

Tabela 1: Incidência de alterações nos processos fonológicos referentes a processos de estrutura silábica e de substituição dos escolares na avaliação fonológica da criança (AFC)

		G	
		Incidência	
		• 25%	< 25%
Processos de estrutura silábica	Redução de encontro Consonantal	10	4
	Apagamento de sílaba átona	0	0
	Apagamento fricativa FSDP	0	0
	Apagamento líquida não lateral (FSDP)	0	0
	Apagamento líquida não lateral	0	0
	Apagamento líquida intervocálica lateral	0	0
	Apagamento líquida intervocálica não lateral	0	0
	Apagamento líquida inicial lateral	1	0
	Metátese	0	0
	Epêntese	0	0
Processos de substituição	Dessonorização de obstruintes (plosiva, fricativa ou africada)	11	0
	Anteriorização	8	2
	Substituição líquida lateral	7	0
	Semivocalização líquida lateral	2	0
	Plosivação	2	0
	Posteriorização fricativa	5	0
	Assimilação	0	0

Nota: a mesma criança pode ter apresentado mais de um item.

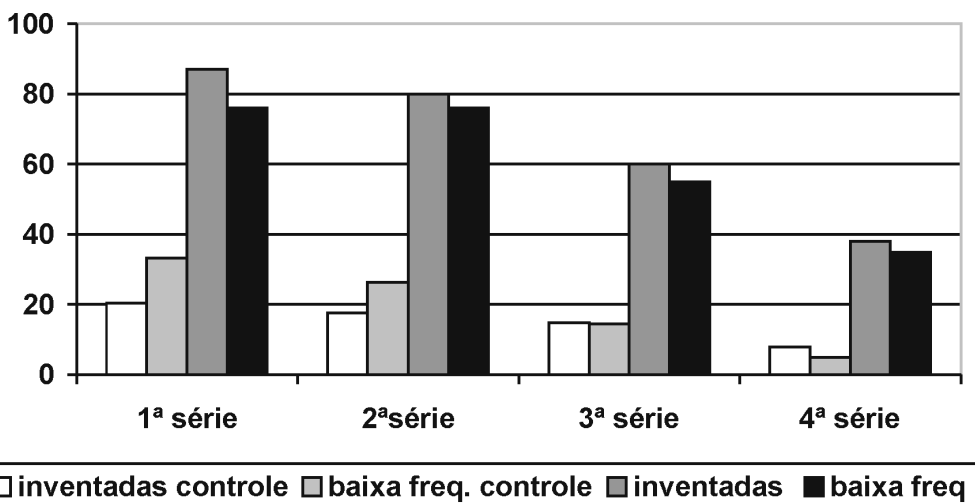


Figura 2: Representação gráfica da porcentagem de erros dos escolares na prova de escrita de palavras reais de baixa frequência e inventadas.

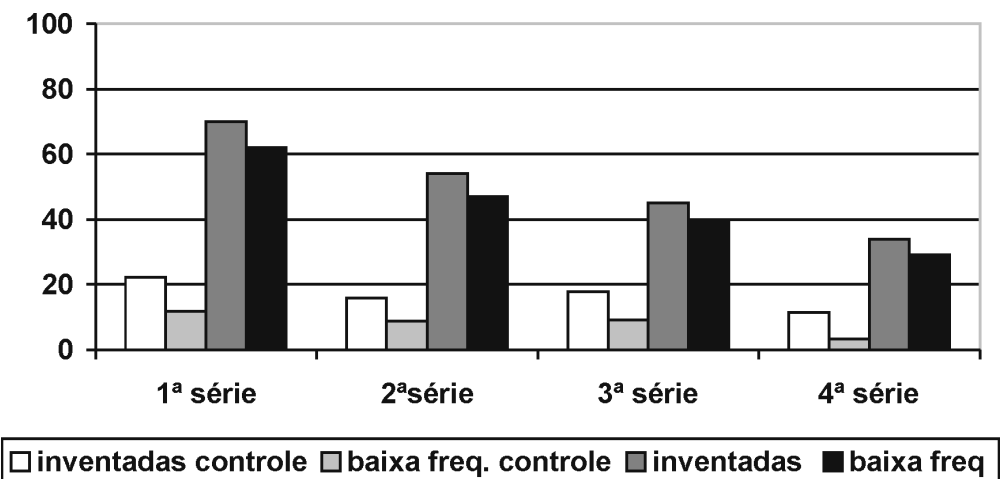


Figura 3: Representação gráfica da porcentagem de erros dos escolares na prova de leitura de palavras reais de baixa frequência e inventadas.

Tabela 3: Prova de Consciência Fonológica (PCF)

Critérios De Análise	Nº de crianças c/ alterações
Síntese silábica	2
Síntese fonêmica	22
Rima	16
Aliteração	12
Segmentação silábica	5
Segmentação fonêmica	28
Manipulação silábica	13
Manipulação fonêmica	23
Transposição silábica	13
Transposição fonêmica	27

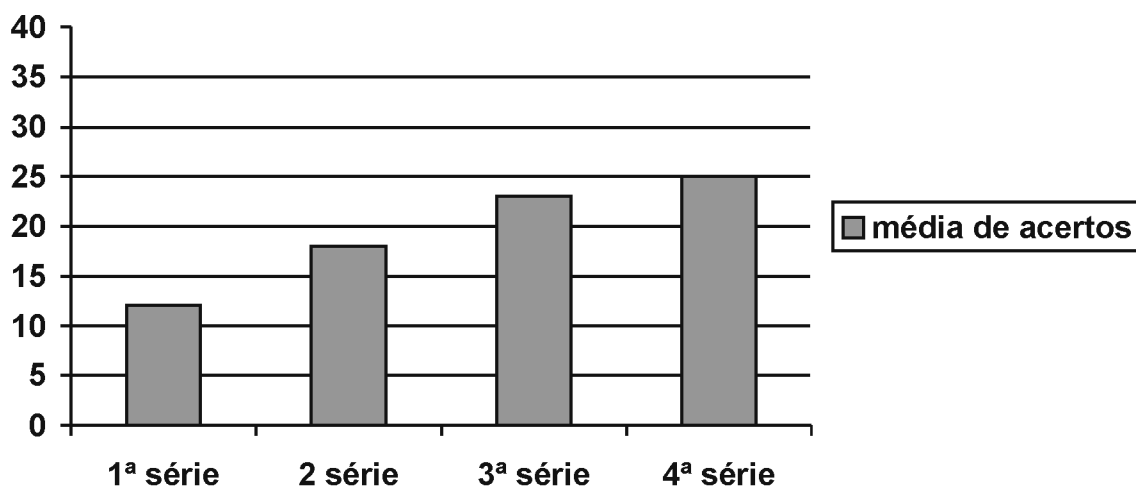


Figura 4: Representação gráfica da média de acertos dos escolares na Prova de Consciência Fonológica.

acréscimos de grafema e omissões de grafemas, tanto na escrita sob ditado como na leitura oral, sendo que as normas de correção são as mesmas para ambas.

Quanto à habilidade fonêmica e suprafonêmica

verificada na Prova de Consciência Fonológica – PCF (Capovilla & Capovilla, 1998), ocorreu prevalência de erros quanto a habilidades de síntese, segmentação, manipulação e transposição fonêmicas e rima, justificado

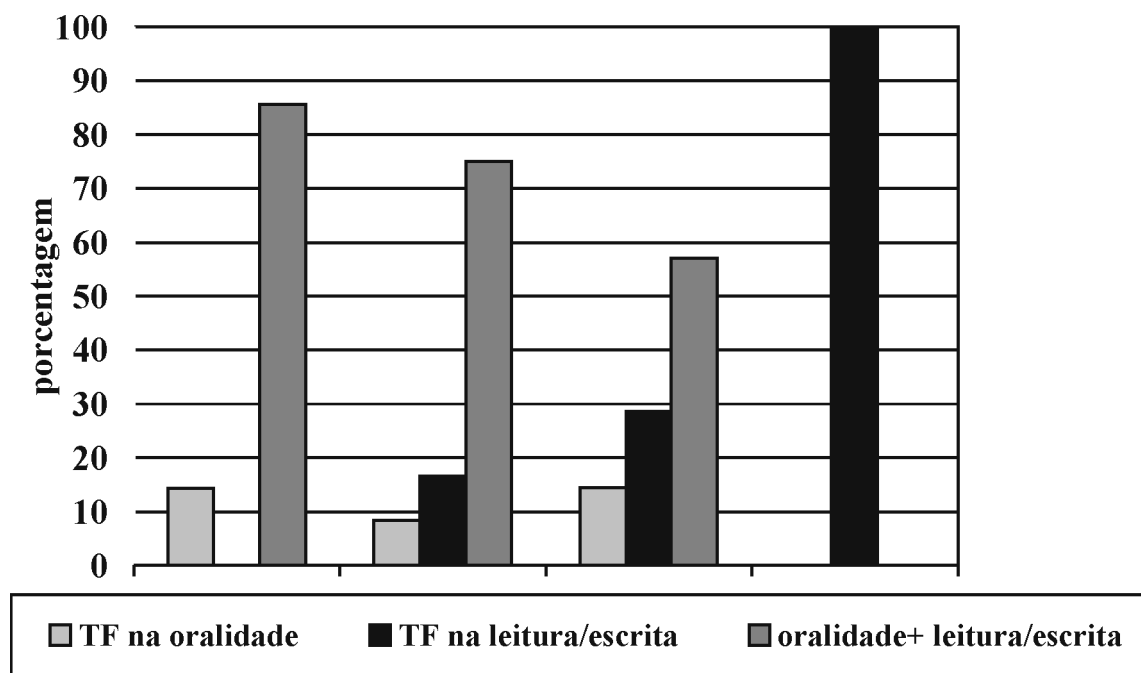


Figura 5: Representação gráfica da porcentagem de escolares com transtorno fonológico.

pela literatura em que as unidades silábicas são mais importantes que as unidades de rima e aliteração, e ainda, a consciência silábica tende a ser mais fácil que a fonêmica, sendo que apenas 6 (21%) crianças obtiveram escore total dentro dos padrões da normalidade para idade e escolaridade (TABELA 3 e Figura 4).

Na avaliação da escrita temática foram verificados os aspectos formais e convencionais e aspectos referentes à elaboração do texto. Na análise da produção gráfica dos escolares verificamos restrição lexical, uso de palavras isoladas e apoio da oralidade na escrita (TABELA 2).

Ao término da avaliação fonológica e de leitura e escrita, verificamos que 85% dos escolares de 1ª série, 75% dos escolares da 2ª série, 57% da 3ª série apresentam transtorno fonológico presentes tanto na oralidade como na leitura e escrita, sendo que 100% dos escolares da 4ª série apresentaram alterações fonológicas somente em leitura e escrita (Figura 5).

DISCUSSÃO

Neste estudo verificamos a presença de alterações de linguagem oral e escrita dos escolares, caracterizando atraso no desenvolvimento de habilidades fonológicas e sintáticas. O transtorno fonológico, identificado nos escolares deste trabalho, pode ser considerado tanto de causa desconhecida como um sinal evidente de que há falhas no processamento da informação em âmbito neurofuncional.

O transtorno fonológico merece atenção quando presente na fase escolar, pois, apesar de alguns autores como Shriberg e Kwiatkowski (1982) referirem que ele pode ocorrer, classificando-o como de desenvolvimento, evidencia alterações no sistema fonológico que podem envolver tanto a produção do som como a percepção da fala como ainda a organização e compreensão das regras fonológicas.

As alterações referentes à produção de som evidenciadas neste estudo dificultaram às crianças no reconhecimento de palavras freqüentes ao léxico, no uso do mecanismo de conversão fonema-grafema para codificação e reconhecimento de palavras de baixa freqüência e inventadas, na ampliação do vocabulário e nos subtestes de consciência fonológica.

Os achados deste estudo demonstram que a linguagem oral está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento da leitura e escrita. Em estágio de aquisição e desenvolvimento do sistema fonológico, é esperado que a criança adquira os processos fonológicos, superando os processos gerais que tendem a simplificar a linguagem, conforme descrito por Wertzner (1995). No entanto, quando não há a superação destes processos gerais, como a simplificação, alterações no processamento fonológico podem ocorrer, ocasionando os denominados problemas de aprendizagem decorrentes de alterações de linguagem, uma vez que as operações de processamento da leitura e escrita são baseadas inicialmente na estrutura fonológica

da linguagem oral e envolve a organização conceitual, a representação lexical e a memória de trabalho, que acessa e recupera as representações gráficas relacionadas aos sons da fala.

Com este estudo verificamos que a leitura e a escrita apresentaram-se alteradas, principalmente em relação ao uso do mecanismo de conversão fonema-grafema, em razão da habilidade fonológica alterada da criança, conforme descrito Ingram (1976), Mann (1984) e Snowling (1995), que afirmam que como o processamento fonológico envolve a percepção, organização e produção dos fonemas para a formação da estrutura da palavra, a presença de alterações neste processamento acarreta prejuízos na percepção oralidade-escrita no início da alfabetização.

A alteração no processamento fonológico evidenciado nos escolares deste estudo alerta-nos para o fato de que esta alteração permanece presente em atividades de leitura e escrita, mesmo após a superação desta dificuldade na oralidade, demonstrando assim o quanto o transtorno fonológico de desenvolvimento pode comprometer o armazenamento da informação sonora.

Atualmente os estudos realizados com a consciência fonológica e sua correlação com a leitura e escrita têm evidenciado que quanto maior a dificuldade do escolar em habilidades de manipulação, segmentação, rima e aliteração de fonemas e sílabas maior a dificuldade na realização de tarefas de leitura e escrita, conforme proposto por Cardoso-Martins (1995), Santos (1996), Gregoire e Pierart (1997) e Capellini e Ciasca (1999) bem como ressaltado neste estudo.

Evidenciamos na população estudada que as dificuldades fonológicas presentes na oralidade influenciaram diretamente as representações mentais em tarefas de fala e de leitura e escrita. Desta forma, conforme proposto por Etchepareborda (2002), Merida e Fernandez (2003), Capellini e Oliveira (2003) e American Speech Language Hearing Association (2003), a imaturidade fonológica é o primeiro sinal de que o desenvolvimento da linguagem da criança apresenta alterações, merecendo, portanto, a atenção de profissionais da área da educação para possíveis dificuldades na aprendizagem escolar.

Assim, crianças que apresentam transtorno fonológico em fase pré-escolar e escolar acompanhada de outros sinais como: histórico familiar positivo para transtorno de aprendizagem, alterações de funções neuropsicológicas como lateralidade, ritmo, esquema

corporal e noção têmporo-espacial devem receber acompanhamento educacional para verificação da evolução do desenvolvimento tanto da linguagem oral como escrita, pois somente com este seguimento poderemos garantir a minimização das dificuldades cognitivo-lingüísticas que afetam diretamente a aprendizagem escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo nos possibilitou verificar que nestes escolares as alterações fonológicas presentes

na oralidade influenciam diretamente a aquisição da leitura e da escrita, bem como o desempenho escolar das crianças.

O transtorno fonológico deve ser identificado o mais precocemente possível em pré-escolares e escolares para que, com o levantamento de outros sinais de alterações da aprendizagem, sejam trabalhados minimizando assim o impacto nas alterações cognitivo-lingüísticas na aprendizagem, pois, o processo fonológico alterado compromete o acesso e a recuperação do léxico mental, ocasionando problemas no mecanismo de conversão letra-som, tão exigidos nas atividades de leitura e escrita de um sistema de escrita como o português.

REFERÊNCIAS

- Abaurre, M. B. M. (1987). Lingüística e psicopedagogia. In: Scoz, B. J. L. et al. *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Alegria, J., & Mousty, P. (1996). The development of spelling procedures in french-speaking, normal and reading-disabled children: effects os frequency and lexicality. *Journal of Exceptional Children*, 63, 312-338.
- American Speech Language Hearing Association (2003). Language-based learning disabilities [on line]. Disponível em <http://www.asha.org/public/speech/disorders/Language-Based-Learning-Disabilities.htm>
- Bowey, J.A., & Turner, W.E. (1984). Word awareness in children. In: Tunmer, W. E.; Grieve, R. *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*. (pp.73-91) Berlin: Springer.
- Capellini, S.A., & Ciasca, S.M. (1999). Aplicação da prova de consciência fonológica (PCF) em escolares com dificuldade na leitura. *Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia*, 1, 11-14.
- Capellini, S.A. (2001). *Eficácia do programa de remediação fonológica em escolares com distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem*. Tese de Doutorado Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Capellini, S.A., & Oliveira, K.T. (2003). Problemas de Aprendizagem relacionados às alterações de linguagem. Em: S.M. Ciasca (org.) *Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar*. (pp. 113-140). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Capovilla, A.G.S., & Capovilla, F.C. (1998). Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. *Temas de Desenvolvimento*, 7(37), 14-20.
- Capovilla, A.G.S., & Capovilla, F.C. (2000). *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar uma abordagem fônica*. São Paulo: Memnon
- Cardoso-Martins, C. (1995). A habilidade de crianças em idade de pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra desconhecida. Em: C. Cardoso-Martins (org.) *Consciência fonológica e alfabetização*. (pp. 101-128) Petrópolis: Vozes.
- Demont, E. (1997). Consciência fonológica, consciência sintática: que papel (ou papéis) desempenha na aprendizagem eficaz da leitura? Em: J. Grégoire, & B. Piérart (ORGS.) *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. (pp. 189-202) Porto Alegre: Artes Médicas.
- DSM-IV-TR (2002). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. (4ª ed.). Trad. Cláudia Dornelles. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Etchepareborda, M. C. (2002). Detección precoz de la dislexia y enfoque terapêutico. *Revista de Neurologia*, 34, 13-23.
- Grégoire, J., & Piérart, B. (1997). *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ingram, D. (1976). *Phonological disability in children*. London: Edwards Arnold.
- Lieberman, I.Y., & Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remediation Specific Education*, 6, 8-17.
- Luria, A R. (1987). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Maluf, M.R.; Barrera, S.D. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 125-145.
- Mann, V.A.(1984). Longitudinal prediction and prevention of early reading difficulty. *Annals of Dyslexia*, 34,117-135.
- Mérida, J.F.C, & Fernández, A. Y. (2003). Intervención logopédica en los transtornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla. *Suplementos de Revista de Neurologia*. V. 36, 39-53.
- Pinheiro, A. M.V. (1994). *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Campinas: Psy II.
- Rego, L.L.B. (1987). Repensando a prática pedagógica na alfabetização. Em. São Paulo Secretaria da Educação do estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Isto se aprende com o ciclo básico*. (pp.49-60). São Paulo: SE/CENP.
- Santos, A.A.A.(1996). A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e escrita. Em. Sisto, F.F.; Oliveira, G.C., E.; Fini, L.D.T.; Souza, M.T.C.C.; Brenelli, R.P. *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. (pp.213-247) Petrópolis: Vozes.
- Shriberg, L.D., & Kwiatkowski, J. (1982) Phonological disorders I: a diagnostic classification system. *Journal of Speech an Hearing Disorders*, 47, 226-241.
- Sisto, F.F. (2002). Dificuldade de aprendizagem em escrita; um instrumento de avaliação (Adape). Em. Sisto, F.F.; Boruchovitch, E.; Fini, L.D.T.; Brenelli, R.P.; Martinelli, S.C. *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. (p.119-214) Petrópolis: Vozes, 2002.
- Snowling, M. J. (1995). Phonological processing and developmental dyslexia. *Journal of Research Reading*, 18, 132-138.
- Wertzner, H.F. (1995). Estudo da aquisição do sistema fonológico: o uso de processos fonológicos em crianças de três a sete anos. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 7, 21-26.
- Yavas, M.S., Hernandorena, C.L.M., Lamprecht, R.R.(1991). *Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Yavas, M.S. (1988). Padrões na aquisição da fonologia do português. *Letras de Hoje*, 23, 7-30.

Recebido em: 12/03/04
Revisado em: 04/06/04
Aprovado em: 17/06/04

Endereço para correspondência:

Cíntia Salgado

Rua Barão do Campo Místico, 374 – Ap.23 – Centro

CEP: 37.701-039 – Poços de Caldas, MG

e-mail: cintiasal@ig.com.br ou cintia_salgado@yahoo.com

Simone Aparecida Capellini

Rua nartolomeu de Gusmão, 10 – 84 – Jd. América

CEP: 17.017-326 – Bauru, SP

e-mail: sacap@uol.com.br

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E DESEMPENHO EM ESCRITA NO INÍCIO DA ALFABETIZAÇÃO

Estratégias de leitura e alfabetização

Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla¹
Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly²
Fernanda Ferracini³
Nayá Bellintani Caparrotti⁴
Marlene Ribeiro de Carvalho⁵
Alexandre José Raad⁶

Resumo

O objetivo desse estudo foi identificar as estratégias de leitura utilizadas –logográfica, fonológica ou lexical – e a relação destas estratégias com o desempenho em escrita. Foram avaliados 55 alunos de 1ª série do ensino fundamental de escolas públicas com a Prova de Escrita sob Ditado e o Teste de Competência de Leitura Silenciosa – TeCoLeSi. Houve correlação positiva significativa entre o desempenho na Prova de Escrita sob Ditado e o TeCoLeSi ($r = 0,33$; $p = 0,028$). Os grupos de bons e maus leitores, divididos a partir do escore total no TeCoLeSi, foram discriminados pelo desempenho na estratégia fonológica, mas não nas demais, sugerindo que esta é a estratégia que mais se desenvolve no início da alfabetização. Diante disso, sugere-se o ensino diferencial das estratégias no início da aquisição da leitura.

Palavras-chave: Avaliação neuropsicológica; Desempenho em leitura; Rotas de leitura.

READING STRATEGIES AND WRITING DEVELOPMENT IN THE LITERACY ACQUISITION

Reading strategies and literacy

Abstract

This study aims to identify the reading strategies – logographic, alphabetic and orthography – used by children without reading learning difficulties manifested and the relation between the strategies and writing performance. It were evaluated 55 first class students from public school with the Prova de Escrita sob Ditado and Teste de Competência de Leitura Silenciosa – TeCoLeSi. The results showed positive correlation between the students' score in Prova de Escrita sob Ditado and TeCoLeSi ($r = 0,33$; $p = 0,028$). The poor readers group was discriminated by the phonological strategy performance; the others didn't discriminate the groups. It's shows that this strategy is the more frequently used in this school stage. By this result, it's suggests to teach reading strategies in the beginning of the reading acquisition.

Keywords: Neuropsychological evaluation; Reading development; Reading routes

INTRODUÇÃO

A natureza dos distúrbios subjacentes a problemas de leitura e escrita tem sido objeto de estudos de uma série de teorias, sendo a Hipótese do Déficit Visual uma das mais antigas (Ajuriaguerra, 1953; Orton, 1937).

¹ Docente da Universidade São Francisco, Itatiba/SP; Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia

² Docente da Universidade São Francisco, Itatiba/SP; Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia

³ Mestranda em Avaliação psicológica no programa de pós-graduação stricto sensu em Psicologia da Universidade São Francisco

⁴ Mestranda em Avaliação psicológica no programa de pós-graduação stricto sensu em Psicologia da Universidade São Francisco

⁵ Docente no Instituto de Ensino Superior Irineu Evangelista de Souza no curso de Pedagogia e mestranda em Avaliação psicológica no programa de pós-graduação stricto sensu em Psicologia da Universidade São Francisco

⁶ Docente das Faculdades Módulo – Caraguatatuba/SP e mestrando em Avaliação psicológica no programa de pós-graduação stricto sensu em Psicologia da Universidade São Francisco

Segundo esta teoria, os problemas de leitura e escrita devem-se principalmente a dificuldades com o processamento de padrões visuais. Tal hipótese dominou as pesquisas entre as décadas de 1920 e 1970. Entretanto, a partir dos anos 70, começaram a se acumular evidências negativas sobre a primazia do envolvimento do processamento visual nos problemas de leitura, ao mesmo tempo em que uma nova série de estudos começou a revelar a importância do processamento fonológico para a aquisição da linguagem escrita (Lieberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974; Vellutino, Steger, Moyer, Harding & Niles, 1977).

A década de 1970 marcou a substituição da Hipótese do Déficit Visual pela Hipótese do Déficit Fonológico. Esta hipótese foi corroborada por um crescente número de pesquisas demonstrando que dificuldades fonológicas (i.e., com a percepção e o processamento automáticos da fala) e metafonológicas (i.e., com a análise e a manipulação intencionais da fala) são capazes de prever dificuldades ulteriores na aprendizagem da leitura e escrita. Além disso, procedimentos de intervenção voltados ao desenvolvimento de habilidades metafonológicas, especialmente procedimentos para desenvolver a consciência fonológica, são capazes de produzir ganhos quanto à decodificação, compreensão e produção que são importantes em leitura e escrita (e.g., Bradley & Bryant, 1983; Byrne, Freebody, & Gates, 1992; Capovilla, 1999; Capovilla & Capovilla, 2003; Cunningham, 1990; Elbro, Rasmussen, & Spelling, 1996; Lie, 1991; Lundberg, Frost, & Petersen, 1988; Schneider, Küspert, Roth, Visé, & Marx, 1997; Torgesen & Davis, 1996; Vandervelden & Siegel, 1995).

A nova hipótese sugeria o envolvimento dos distúrbios fonológicos em uma série de dificuldades características dos maus leitores como, por exemplo, o rebaixamento de desempenho nos subtestes de Dígitos (Repetição de Números), Informação, Código e Aritmética do WISC (Wechsler, 1984). Tal perfil clássico, conhecido como DICA (Dígitos, Informação, Código e Aritmética), já vinha sendo apontado como característico dos maus leitores (Kaufman, 1981, Sattler, 1988, Spafford, 1989), embora os processos subjacentes ainda fossem obscuros. De fato, segundo Nicolson e Fawcett (1994), distúrbios fonológicos poderiam explicar o rebaixamento nos subtestes de Dígitos e de Informação. Enquanto o primeiro seria decorrente de um distúrbio no armazenamento fonológico em virtude das deficiências nas representações lexicais (Elbro, 1998), o segundo

seria em consequência de um vocabulário pobre e de dificuldades em extrair informações do texto.

Assim, a partir da década de 1970, diversas pesquisas na abordagem de processamento de informação têm buscado compreender os processamentos cognitivos subjacentes aos processos de leitura e escrita. Tais pesquisas têm sido influenciadas por alguns princípios básicos da neuropsicologia, como a especificidade de domínio ou modularidade (Fodor, 1983). Em relação aos processos envolvidos na leitura e na escrita, a modularidade pode ser observada na clara independência funcional entre os processos lingüísticos e outros processos cognitivos, bem como de habilidades motoras (Shallice, 1990). Além disso, mesmo no domínio específico da linguagem escrita, crianças com distúrbios de desenvolvimento (como dislexias) e adultos com lesões cerebrais apresentam comportamentos lingüísticos surpreendentemente específicos e inusitados. Por exemplo, alguns conseguem ler muito bem palavras familiares, mas não palavras novas; enquanto outros pacientes apresentam o quadro oposto, com boa leitura de palavras novas regulares, mas pobre leitura de palavras conhecidas irregulares.

Tais resultados demonstram duplas dissociações entre os processos de leitura (Geschwind, 1965; Shallice, 1990), pois enquanto um grupo X de indivíduos apresenta pior desempenho na tarefa A (no caso, leitura de palavras novas regulares), mas bom desempenhos na tarefa B (leitura de palavras conhecidas irregulares), um grupo Y tem o quadro oposto. Estas duplas dissociações revelam a estrutura modular da mente, revelando claramente que a linguagem escrita é um módulo cognitivo independente de outras habilidades (Fodor, 1983) e, ainda, que o domínio da linguagem escrita não se restringe a uma única habilidade, mas pode ser subdividido em uma série de habilidades componentes (Ellis, 1995; Galaburda, 1989).

A partir do estudo de crianças em processo de aquisição de leitura e escrita e de pacientes neurológicos com distúrbios em tal processo, diversos pesquisadores, como Frith (1990) e Morton (1989), descreveram as três etapas pelas quais a criança passa no processo de domínio da linguagem escrita: logográfica, alfabética e ortográfica. Assim, de acordo com o modelo de desenvolvimento de leitura de Frith (1990), explicado e expandido por Capovilla e Capovilla (2003, 2004), a criança passa por três estágios na aquisição de leitura e escrita, que são o *logográfico*, em que ela trata a palavra escrita como se fosse uma

representação pictoideográfica e visual do referente; o *alfabético*, em que, com o desenvolvimento da rota fonológica, a criança aprende a fazer a decodificação grafo-fonêmica; e o *ortográfico*, em que, com o desenvolvimento da rota lexical, a criança aprende a fazer leitura visual direta de palavras de alta frequência.

No *estágio logográfico*, em que se desenvolve a estratégia logográfica, a criança trata o texto como se fosse um desenho, não atentando ao código de correspondências entre determinadas letras e combinações de letras (isto é, grafemas) e seus respectivos sons da fala (isto é, fonemas). A leitura consiste no reconhecimento visual global de algumas palavras comuns que a criança encontra com grande frequência, tais como seu próprio nome e os nomes de comidas, bebidas e lugares impressos em rótulos e cartazes (por exemplo, *Coca-Cola* e *McDonald's*). A criança atenta ao contexto, ao formato e à coloração geral da palavra, como se fosse um desenho. A escrita também se resume a uma produção visual global, sendo que a escolha e a ordenação das letras ainda não estão sob controle dos sons da fala. A manutenção de tal estratégia de leitura logográfica exigiria muito da memória visual da criança e acabaria levando a uma série crescente de erros grosseiros, como o de troca de palavras visualmente semelhantes. Diante do crescente contato com material escrito e das instruções, formais ou informais, sobre a linguagem escrita, a criança começa a ingressar no segundo estágio, o alfabético.

No *estágio alfabético*, as relações entre o texto e a fala se fortalecem. Desenvolve-se a estratégia fonológica, sendo que a escrita passa a ficar sob controle dos sons da fala e, na leitura, a seleção e o seqüenciamento de sílabas e fonemas passam a ficar sob controle dos grafemas do texto. A criança aprende o princípio da decodificação na leitura (isto é, a converter as letras do texto escrito em seus sons correspondentes) e o da codificação na escrita (isto é, a converter os sons da fala ouvidos ou apenas evocados em seus grafemas correspondentes).

A leitura por decodificação grafo-fonêmica, bem como a escrita correspondente por codificação fonografêmica, no início, são muito lentas e podem apresentar erros em palavras com irregularidade nas relações entre as letras e os sons (como, por exemplo, BOXE). No entanto, à medida que a criança tem maior contato com a leitura e a escrita, ela vai se tornando cada vez mais rápida e fluente em tais habilidades, e vai cometendo

cada vez menos erros envolvendo as palavras irregulares, desde que as encontre com uma certa frequência. Com a prática, a criança não apenas deixa de hesitar, como também passa a processar agrupamentos de letras cada vez maiores (correspondentes aos morfemas e *logogens*), conforme Capovilla & Capovilla (2004), em vez das letras individuais, chegando a processar palavras inteiras se estas forem muito comuns e lendo-as de memória. Neste ponto, a criança está deixando o segundo estágio, e entrando no terceiro, o ortográfico.

No *estágio ortográfico*, a criança aprende que há palavras que envolvem irregularidade nas relações entre os grafemas e os fonemas, com o desenvolvimento da estratégia lexical. Ela aprende que é preciso memorizar essas palavras para que possa fazer uma boa pronúncia na leitura e uma boa produção ortográfica na escrita. Neste ponto, seu sistema de leitura pode ser considerado completo e maduro, e a criança passa a tirar vantagem crescente da frequência com que as palavras aparecem, conseguindo lê-las com cada vez maior rapidez e fluência, por meio do reconhecimento visual direto (isto é, pela estratégia lexical), e não mais exclusivamente por meio de decodificação (isto é, pela estratégia fonológica).

Quando um novo estágio é alcançado, as estratégias anteriores não são abandonadas, mas sua aplicação e sua importância relativas diminuem. Assim, as estratégias não são mutuamente excludentes, e podem coexistir simultaneamente no leitor e no escritor competentes. Neste caso, a estratégia a ser usada em qualquer dado momento depende do tipo de item a ser lido ou escrito. Por exemplo, materiais como algarismos matemáticos e sinais de trânsito tendem a ser lidos pela estratégia logográfica. Já palavras novas precisam ser lidas pela estratégia fonológica. Finalmente, palavras conhecidas e familiares, ou de composição morfológica evidente, podem ser lidas mais rapidamente pela estratégia lexical de reconhecimento visual direto (Capovilla & Capovilla, 2004).

A partir da descrição destas três etapas - logográfica, alfabética e ortográfica - pesquisadores como Morton (1989) e Ellis e Young (1988) propuseram que esses estágios fossem considerados estratégias de leitura, uma vez que não há necessariamente uma seqüência baseada no desenvolvimento cronológico. Sugeriram também que a leitura e a escrita competentes se desenvolvem de acordo com um modelo de processo duplo. O acesso à pronúncia e ao significado pode ser obtido por meio de dois processos, um direto e outro indireto. O processo

indireto envolve mediação fonológica e é chamado *processo fonológico* ou *perilexical*; enquanto que o direto não a envolve, e é chamado *processo ideovisual* ou *lexical* (Capovilla & Capovilla, 2003, 2004).

Na *rota fonológica*, a pronúncia da palavra é construída segmento a segmento por meio da aplicação de regras de correspondência grafo-fonêmica. O acesso ao significado é alcançado mais tarde, quando a pronúncia da palavra (isto é, sua forma fonológica) ativa o sistema semântico. Contudo, pode haver leitura sem que haja acesso ao significado. Assim, na *rota fonológica*, a pronúncia é construída por meio da conversão de segmentos ortográficos em fonológicos, e o acesso ao significado, caso ocorra, é alcançado mais tarde, pela mediação da forma fonológica da palavra. À medida que o leitor se torna mais competente, o processo de conversão de segmentos ortográficos em fonológicos torna-se progressivamente mais automático e usa maiores seqüências de letras como unidades de processamento.

Na *rota lexical*, a pronúncia não é construída segmento a segmento, mas resgatada como um todo a partir do léxico. Contudo, ela pode ser usada somente quando o item a ser lido, tem sua representação ortográfica pré-armazenada no léxico mental ortográfico. Na leitura por esta rota, o item é reconhecido ortograficamente e suas formas ortográficas (isto é, morfemas e palavras) são ativadas. A forma ortográfica ativa sua representação semântica antes de ativar a forma fonológica, a qual ficará armazenada no *buffer* fonológico até que a pronúncia ocorra. Ou seja, nesta rota a pronúncia é obtida a partir do reconhecimento visual do item escrito, e o leitor tem acesso ao significado daquilo que está sendo lido antes de emitir a pronúncia propriamente dita.

É fundamental conhecer as estratégias e as rotas de leitura pois, nos distúrbios de leitura, pode haver alterações específicas em uma ou mais destas rotas. Por exemplo, dois tipos clássicos de dislexia são a dislexia fonológica e a dislexia morfológica, também chamada de dislexia de superfície ou semântica (Capovilla, 2002; Gil, 2002; Stanovich, Siegel & Gottardo, 1997). Na dislexia fonológica há dificuldades na leitura pela rota fonológica, porém, a leitura visual-direta pela rota lexical está preservada. Logo, há dificuldades na leitura de pseudopalavras e palavras desconhecidas, mas a leitura de palavras familiares é adequada. Já na dislexia morfológica há dificuldades na leitura pela rota lexical, sendo a leitura feita principalmente pela rota fonológica.

Logo, há dificuldades na leitura de palavras irregulares e longas, com regularizações.

Em virtude do comprometimento específico de diferentes estratégias de leitura nos variados tipos de distúrbios de leitura, é fundamental conhecer o padrão de uso destas estratégias por crianças sem distúrbios de leitura. Isto permitirá a avaliação de crianças com distúrbios, não apenas para detectar atrasos em relação ao esperado, mas principalmente para levantar as habilidades preservadas e as prejudicadas, de modo a promover intervenções focais e eficazes. O presente estudo tem como objetivo mapear o uso das três estratégias de leitura, logográfica, fonológica e lexical, em crianças de primeira série do ensino fundamental sem queixas específicas de problemas de leitura, de modo a fornecer um padrão para comparações futuras com crianças que estejam apresentando dificuldades na aquisição da linguagem escrita.

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo 55 alunos de duas classes da 1ª série do ensino fundamental, sendo 23 do sexo masculino e 32 do sexo feminino, de uma escola pública estadual do interior de São Paulo, com faixa etária de 6 anos e 3 meses a 8 anos e 6 meses.

Instrumentos

Teste de Competência de Leitura Silenciosa (TeCoLeSi) (Capovilla & Capovilla, 2004)

Avalia a competência de leitura silenciosa. Possui oito tentativas de treino e 70 de teste, cada qual com um par composto de uma figura e um item escrito. A tarefa consiste em circular os pares corretos e cruzar os incorretos. Há sete tipos de pares ordenados aleatoriamente, com dez itens de cada tipo. São eles, as *Palavras corretas regulares*, como FADA sob figura de fada; *Palavras corretas irregulares*, como TÁXI sob figura de táxi; *Palavras com incorreção semântica*, como TREM sob figura de ônibus; *Pseudopalavras com trocas visuais*, como CAEBÇA sob figura de cabeça; *Pseudopalavras com trocas fonológicas*, CANGURU sob figura de canguru; 6) *Pseudopalavras homófonas*, PÁÇARU sob figura de pássaro; *Pseudopalavras estranhas*, como RASSUNO sob figura de mão. Os pares figura-escrita

compostos de palavras corretas devem ser aceitos; aqueles compostos de pseudopalavras ou palavras com incorreção semântica devem ser rejeitados. Como explicado em Capovilla e Capovilla (2004), o padrão de erros nos sete tipos de pares revela as estratégias de leitura funcionais e as disfuncionais.

O escore máximo é de 70 acertos. Segundo Capovilla, Gütschow e Capovilla (2003), a fidedignidade do TeCoLeSi, em avaliação teste e reteste após 12 meses, obteve índice Pearson $r = 0,50$, $p = 0,000$. Como sumariado nesse estudo, a validade do TeCoLeSi em mapear o processamento de leitura em crianças foi estabelecida preliminarmente em diversos estudos, com evidência de que o teste é capaz de discriminar entre séries sucessivas da pré-escola à 3ª série, sendo que as crianças que pontuam na faixa igual ou abaixo de 1 desvio-padrão abaixo da média no TeCoLeSi, apresentam maior dificuldade em discriminar fonemas, menor velocidade de processamento fonológico e menor capacidade de memória de trabalho fonológica, consciência fonológica, vocabulário, ditado e desenho de memória.

Prova de Escrita sob Ditado (Capovilla & Capovilla, 2003)

É uma prova de aplicação coletiva cujo objetivo é verificar a escrita na condição de ditado. O aplicador pronuncia, em voz alta, 72 itens psicolingüísticos (Pinheiro, 1994). Os itens variam em termos de sua *lexicalidade*, da *regularidade* das correspondências grafo-fonêmicas envolvidas, de sua *frequência de ocorrência* no português brasileiro, e de seu *comprimento*.

Em termos de *lexicalidade*, há duas categorias: os itens poderão ser ou palavras ou pseudopalavras, ou seja, palavras inventadas às quais não correspondem nenhum significado. Em termos de *comprimento*, há dois níveis: itens bissílabos ou trissílabos. Em termos de *frequência de ocorrência* no português brasileiro, há duas categorias: palavras de alta ou de baixa frequência. Finalmente, em termos da regularidade das correspondências grafo-fonêmicas, há três categorias: as relações grafo-fonêmicas envolvidas nos itens podem ser regulares, envolver regras de posição, ou ser irregulares. Um dado item é denominado *regular* quando tanto a pronúncia em voz alta, quanto a escrita sob ditado podem ser feitas de modo correto e com relativa facilidade simplesmente aplicando regras de correspondência grafema-fonema. Um dado item é denominado *regra* quando, para poder

pronunciá-lo e escrevê-lo corretamente, o leitor deve considerar não apenas regras de correspondência grafo-fonêmica como também regras de posição. Ou seja, nos itens *regra* o modo como um grafema é pronunciado e o modo como um fonema é escrito depende da posição que ele ocupa no item em relação a outros grafemas ou fonemas. Finalmente, um dado item é chamado *irregular* quando, de modo a poder pronunciá-lo e escrevê-lo de modo correto, nem o conhecimento das regras de correspondência grafo-fonêmicas nem o conhecimento das regras de posição são suficientes. Em vez disso, dada a natureza excepcional das correspondências grafo-fonêmicas do item irregular, para ser capaz de pronunciá-lo e escrevê-lo com correção, o leitor precisa recorrer a um léxico (quer externo sob a forma de dicionário, quer interno na forma do léxico mental). Assim, dos 72 itens, 24 são regulares, 24 regra e 24 irregulares; 24 são palavras de alta frequência e 24 de baixa, e 24 são pseudopalavras; 36 são bissílabos e 36 trissílabos.

As normas usadas para a avaliação dos resultados estão baseadas no número médio de erros por item que corresponde à soma total de todos os itens errados dividido pelo número total de itens (72). Para tanto, inicialmente será computado um erro para desrespeito às regras básicas de correspondência grafema-fonema com a troca de grafemas (ex.: para /empada/ escrever *espada*, para /sílabas/ escrever *sírabas*); desrespeito às regras de posição (ex.: para /pássaro/ escrever *pásaro*, para /escute/ escrever *esute*, para /empada/ escrever *enpada*); desrespeito, no caso de palavras, à escrita correta determinada pela gramática (ex.: para /extenso/ escrever *estenso*, para /tigela/ escrever *tijela*); acréscimo de grafema (ex.: para /amanhã/ escrever *amanhã*, para /galinha/ escrever *galinha*); omissão de grafema (ex.: para /duas/ escrever *dua*, para /dezena/ escrever *dzena*); erro de acentuação, i.e., troca de tonicidade de sílabas que objetivamente desrespeitava regras gramaticais (ou regras de acentuação) (ex.: para /uram/ escrever *urão* com tonicidade na sílaba *rão*, para /vejam/ escrever *vejão*).

Nas pseudopalavras, diferentes escritas são consideradas acerto desde que a pronúncia resultante esteja de acordo com a forma fonológica ditada pelo aplicador (ex.: para /ezal/ foram consideradas acerto as escritas *ezal*, *esal*, *ezau* e *esau*, para /xeribe/ foram consideradas acerto *xeribe* e *cheribe*). Assim, o número total de erros por item é resultado da soma de cada um dos erros cometidos. Por exemplo: para /muitas/ escrever *mutas*: 1 erro (omissão de

i); para /ezal/ escrever *esi*: 2 erros (troca de *a* por *i* e omissão de *l*); para /receita/ escrever *resetas*: 3 erros (troca de *c* por *s*, omissão de *i*, acréscimo de *s*); para /friença/ escrever *viesas*: 4 erros (omissão de *f*, troca de *r* por *v*, omissão de *n*, troca de *ç* por *s*); para /dampém/ escrever *drnãõ*: 5 erros (omissão de *a*, troca de *m* por *r*, troca de *p* por *n*, troca de *e* por *ã*, troca de *m* por *o*).

Procedimento

Após o consentimento pela diretora da escola e pelos responsáveis pelas crianças, os testes foram aplicados de forma coletiva, em duas sessões para cada classe, com duração de aproximadamente 35 minutos. Para uma classe inicialmente foi aplicado o TeCoLeSi e depois a Prova de Escrita sob Ditado. Para a outra classe, a aplicação ocorreu na ordem inversa, de forma a balancear possíveis efeitos de aprendizagem.

RESULTADOS

Foram selecionadas as crianças com escores extremos no TeCoLeSi, de modo a compor os grupos de crianças com alto desempenho e de crianças com baixo desempenho. Desta forma, as crianças com escores acima de mais um desvio-padrão em relação à

média formaram o grupo com alto desempenho ($n = 10$), e as crianças com escores abaixo de menos um desvio-padrão em relação à média formaram o grupo com baixo desempenho ($n = 8$).

A Tabela 1 sumariza as médias e, entre parênteses, os desvios-padrão para os grupos de alto e de baixo desempenho em leitura em cada subteste do TeCoLeSi. Os subtestes estão apresentados em ordem decrescente para o grupo de bons leitores.

Tais resultados são extremamente interessantes, pois evidenciam as estratégias de leitura já estabelecidas nestes alunos de primeira série. Conforme apresentado na descrição do TeCoLeSi, diferentes subtestes podem ser lidos por uma ou mais estratégias, dentre a logográfica, a fonológica e a lexical. Assim, as vizinhas semânticas e as pseudopalavras estranhas podem ser lidas corretamente por qualquer uma das três estratégias, pois todas elas levariam a criança a perceber a incorreção do par figura-palavra escrita. Logo, estes dois subtestes correspondem aos subtestes mais fáceis e que primeiramente deveriam ser acertados pelas crianças no início da aprendizagem de leitura.

Já os subtestes corretas regulares, vizinhas visuais e vizinhas fonológicas são mais complexos, pois não podem ser lidos corretamente pela estratégia logográfica, visto que a forma global das palavras apresentadas é parecida com a forma correta. Logo, a criança não pode se basear

Tabela 1: Médias e desvios-padrão para os grupos de alto e de baixo desempenho em leitura em cada subteste do TeCoLeSi.

Nível Leitura	Bons leitores		Maus leitores		Estratégias
TeCoLeSi	M	DP	M	DP	
Vizinhas semânticas	0,98	0,04	0,62	0,16	logo/fono/lex
Pseudopalavras estranhas	0,96	0,05	0,61	0,16	logo/fono/lex
Corretos regulares	0,87	0,16	0,66	0,21	logo/fono/lex
Vizinhas visuais	0,87	0,15	0,41	0,15	fono/lex
Corretos irregulares	0,77	0,11	0,62	0,25	lex
Vizinhas fonológicas	0,76	0,13	0,39	0,11	fono/lex
Pseudopalavras homófonas	0,49	0,24	0,36	0,16	lex

exclusivamente nesta forma global para decidir se o par figura-palavra escrita está correto ou não. Para esses três subtestes, é necessário fazer leitura fonológica ou lexical para chegar à resposta correta. Finalmente, para a leitura correta dos subtestes corretas irregulares e pseudopalavras homófonas, a única estratégia possível é a lexical, pois as outras duas levariam a respostas incorretas.

Teste t de Student para amostras independentes revelou o efeito de nível de leitura (alto x baixo desempenho) sobre o escore total no TeCoLeSi, com $t(16) = 21,75$, $p = 0,000$, como seria esperado, já que a divisão dos grupos foi feita a partir deste escore total. Análise de Variância multivariada verificou o efeito de nível de leitura (alto x baixo desempenho) sobre os escores em cada subteste do TeCoLeSi. Houve efeito significativo sobre os escores em corretas regulares, $p = 0,030$, vizinhas semânticas, $p = 0,000$, vizinhas visuais, $p = 0,000$, vizinhas fonológicas, $p = 0,000$ e pseudopalavras estranhas, $p = 0,000$. Não houve efeito significativo sobre corretas irregulares e pseudopalavras homófonas.

Desta forma, as crianças avaliadas no presente estudo, alunas de primeira série, estão sendo discriminadas, em termos de competência de leitura, pelo desempenho na estratégia fonológica, mas não pelo desempenho na estratégia lexical, visto que os grupos diferiram significativamente em corretas regulares, vizinhas semânticas, vizinhas visuais, vizinhas fonológicas e pseudopalavras estranhas, mas não em corretas irregulares e pseudopalavras homófonas. A explicação é a de que as crianças, mesmo as boas leitoras, ainda não adquiriram a rota lexical, sendo que a diferença entre bons e maus depende dos desempenhos na rota alfabética. Isso é corroborado pelas médias bastante baixas e próximas ao acaso dos alunos nos dois tipos de itens que exigem leitura lexical, corretas irregulares (0,64) e pseudohomófonas (0,51).

Foram conduzidas análises de correlação de Pearson com nível de significância de 5%, entre os escores no Ditado, de um lado, e os escores totais e em cada subteste do TeCoLeSi, de outro lado. Houve correlação positiva significativa entre os escores no Ditado e os escores total no TeCoLeSi ($r = 0,33$ e $p = 0,028$), nos itens corretos regulares ($r = 0,38$ e $p = 0,012$) e nas vizinhas semânticas ($r = 0,45$ e $p = 0,002$). Constata-se, pois, que o desempenho geral em escrita está mais correlacionado com os itens mais fáceis de leitura, independente do aluno ser bom ou mau leitor.

À guisa de conclusão

Este estudo analisou o uso das estratégias de leitura, dentre a logográfica, a fonológica e a lexical, por crianças de primeira série do ensino fundamental. Para tanto foram aplicados a Prova de Escrita sob Ditado e o Teste de Competência de Leitura Silenciosa. Os resultados revelaram correlação positiva significativa entre os desempenhos em ambos os testes. A análise do desempenho em cada subteste do TeCoLeSi de dois grupos de crianças, bons e maus leitores, revelou que os bons leitores da primeira série já adquiriram as estratégias logográfica e alfabética, enquanto os maus leitores ainda não o fizeram de forma plena. Tal conclusão é evidenciada pelo efeito significativo de nível de leitura sobre os subtestes cujos itens podem ser lidos corretamente pela rota fonológica (i.e., corretas regulares, vizinhas semânticas, vizinhas visuais, vizinhas fonológicas e pseudopalavras estranhas). Porém, em termos da estratégia ortográfica, não houve diferença entre ambos os grupos.

Ou seja, as crianças foram discriminadas, em termos de competência de leitura, pelo desempenho na estratégia fonológica, mas não pelo desempenho na estratégia lexical. Este resultado sugere que, no início da alfabetização, a estratégia alfabética é a que mais se desenvolve e a que discrimina entre alunos bons e maus leitores. Provavelmente, nos níveis escolares mais avançados, a estratégia ortográfica terá maior desenvolvimento. Esta hipótese é corroborada pelo estudo de Alegria Leybaert e Mousty (1997), que demonstrou a importância das habilidades relacionadas à estratégia alfabética, tal como a consciência fonológica, para a leitura inicial. Esta leitura alfabética, segundo Share (1995), permite a auto-aprendizagem pelo leitor, pois ao se deparar com uma palavra nova, ele a lerá por decodificação fonológica. Este processo aos poucos contribuirá para criar uma representação ortográfica daquela palavra, que poderá, então, ser lida pela rota lexical. Ou seja, segundo Share, o próprio processo fonológico possibilita a posterior leitura lexical.

Desta forma, ao apontar as estratégias usualmente empregadas pelos bons leitores de primeira série e as estratégias que se encontram prejudicadas nos maus leitores, o presente estudo fortalece as diretrizes já delineadas para a atuação junto a essas crianças (e.g., Byrne, Freebody & Gates, 1992; Capovilla & Capovilla, 2004; Schneider, Küspert, Roth, Visé & Marx, 1997; Vandervelden

& Siegel, 1995; Warrick, Rubin & Rowe-Walsh, 1993). É necessário trabalhar com o processamento fonológico na etapa inicial da alfabetização, pois é, nesta habilidade que estão concentradas as dificuldades dos maus leitores. Estudos futuros devem dar

continuidade às pesquisas nesta área, empregando instrumentos de avaliação psicológica para ampliar a compreensão sobre as estratégias usadas pelos leitores de diferentes níveis escolares e sobre as dificuldades dos maus leitores.

REFERÊNCIAS

- Ajuriaguerra, J. de (1953). Les dyslexies d'évolution, problème théoriques et pratiques de neuropsychiatrie infantile. *Annales médico-psychologiques*, 1, 540-551.
- Alegria, J., Leybaert, J., & Mousty, P. (1997). Aquisição da leitura e distúrbios associados: Avaliação, tratamento e teoria. Em J. Grégoire, & B. Piérart (Orgs.), *Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp. 105-124). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Byrne, B., Freebody, P., & Gates, A. (1992). Longitudinal data on the relations of word-reading strategies to comprehension, reading time, and phonemic awareness. *Reading Research Quarterly*, 27, 140-151.
- Capovilla, A. G. S. (1999). *Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento, intercorrelações e intervenções*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Capovilla, A. G. S. (2002). Compreendendo a dislexia: definição, avaliação e intervenção. *Cadernos de Psicopedagogia*, 1, 36-59.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2003). Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica (3ª ed.). São Paulo, SP: Memnon.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2004). Alfabetização: Método fônico (3ª ed.). São Paulo, SP: Memnon e EDIPUSP.
- Capovilla, A.G.S.; Gütschow, C.R.D.; & Capovilla, F.C. (2003) Instrumentos de avaliação de habilidades cognitivas relacionadas à aquisição de leitura e escrita: análise de validade e fidedignidade. Em A.S.G.Capovilla. Avaliação e intervenção em habilidades metafonológicas e de leitura e escrita. SP: Mennon.
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.
- Elbro, C. (1998). When reading is "readn" or somthn. Distinctness of phonological representations of lexical items in normal and disabled readers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 39, 149-153.
- Elbro, C., Rasmussen, I., & Spelling, B. (1996). Teaching reading to disabled readers with language disorders: A controlled evaluation of synthetic speech feedback. *Scandinavian Journal of Psychology*, 37, 140-155.
- Ellis, A. W. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: Uma análise cognitiva*. (6ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ellis, A., & Young, A. W. (1988). *Human cognitive neuropsychology*. London: Lawrence Erlbaum.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Frith, U. (1990). *Dyslexia as a developmental disorder of language*. London: MRC, Cognitive development unit.
- Galaburda, A. M. (1989). *From reading to neurons*. Cambridge: The MIT Press.
- Geschwind, N. (1965). Disconnection syndromes in animals and man. *Brain*, 88, 237-294.
- Gil, R. (2002). *Neuropsicologia*. São Paulo: Editora Santos.
- Kaufman, A. S. (1981). The WISC-R and learning disabilities assessment: State of the art. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 520-526.
- Lieberman, I., Shankweiler, D., Fischer, F., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Lie, A. (1991). Effects of a training program for stimulation skills in word analysis in first-grade children. *Reading Research Quarterly*, 24, 234-250.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 262-284.
- Morton, J. (1989). An information-processing account of reading acquisition. In A. M. Galaburda (Ed.), *From Reading to Neurons* (pp. 43-68). Cambridge: MIT Press.
- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (1994). Reaction times and dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47, 29-48.

- Orton, S. T. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. London: Chapman and Hall.
- Pinheiro, A. M. V. (1994). *Análise cognitiva da dislexia do desenvolvimento: Um estudo trans-lingüístico*. Tese apresentada para ascensão ao cargo de Professor Titular, FAFICH/UFMG, Belo Horizonte.
- Sattler, J. M. (1988). *Assessment of children*. San Diego: Jerome M. Sattler Publisher.
- Schneider, W., Küspert, P., Roth, E., Visé, M., & Marx, H. (1997). Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: Evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311-340.
- Shallice, T. (1990). *From neuropsychology to mental structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Spafford, C. S. (1989). Wechsler Digit Span subtest: Diagnostic usefulness with dyslexic children. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 115-125.
- Stanovich, K. E., Siegel, L. S., & Gottardo, A. (1997). Progress in the search for dyslexics sub-types. Em C. Hulme, & M. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention* (pp. 108-130). London: Whurr Publishers Ltd.
- Torgesen, J. K., & Davis, C. (1996). Individual difference variables that predict response to training in phonological awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 1-21.
- Vandervelden, M. C., & Siegel, L. S. (1995). Phonological recoding and phoneme awareness in early literacy: A developmental approach. *Reading Research Quarterly*, 30, 854-875.
- Vellutino, F. R., Steger, J. A., Moyer, S. C., Harding, C. J., & Niles, J. A. (1977). Has the perceptual deficit hypothesis led us astray? *Journal of Learning Disabilities*, 10, 375-385.
- Warrick, N., Rubin, H., & Rowe-Walsh, S. (1993). Phoneme awareness in language-delayed children: Comparative studies and intervention. *Annals of Dyslexia*, 43, 153-173.
- Wechsler, D. (1984). *David Wechsler test de inteligencia para niños*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Recebido em: 18/09/2004

Revisado em: 03/11/2004

Aprovado em: 10/12/2004

Endereço para contato:

Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla

e-mail: alessandra.capovilla@saofrancisco.edu.br

Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly

e-mail: cristina.joly@saofrancisco.edu.br

Fernanda Ferracini

e-mail: feferracini@hotmail.com

Nayá Bellintani Caparrotti

e-mail: nayapsico@yahoo.com.br

Marlene Ribeiro de Carvalho

e-mail: marleneribeirod@uol.com.br

Alexandre José Raad

e-mail: alexraad2@hotmail.com

Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45

CEP: 13251-900 – Itatiba, SP

SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA MENTAL: REVISANDO PESQUISAS

Sexualidade e deficiência mental

Silvia Nara Siqueira Pinheiro¹

Resumo

A reunião de dados referentes à sexualidade das pessoas portadoras de deficiência mental tem sido largamente ignorada na realidade brasileira. Este artigo tem como propósito realizar uma revisão das pesquisas publicadas sobre os temas acima referidos desde o ano de 1971 até o presente momento. Procura, também, verificar a existência de instrumentos fidedignos e validados para avaliar a sexualidade nesta clientela. Nesta análise constatou-se: a presença de um pequeno número de pesquisas relacionando os temas; a falta de instrumentos brasileiros para investigar a área; a existência, na realidade estrangeira, da Escala para pessoas portadoras de deficiência mental: Sexualidade: Conhecimento, Experiência e Necessidades (SEX KEN ID). Nas pesquisas percebe-se que os portadores possuem pouco conhecimento e experiência sexual; tanto pais como profissionais não lhes fornecem a educação sexual. Conclui-se que se faz necessário adaptar instrumentos visando conhecer a realidade e deste ponto desenvolver programas de educação sexual.

Palavras-chave: Sexualidade; Deficiência mental; Pesquisas.

SEXUALITY AND MENTAL RETARDATION: REVIEWING RESEARCH

Sexuality and mental retardation

Abstract

Gathering data regarding the sexuality of people who have mental retardation has been an area largely ignored in the Brazilian reality. This article aims to review published research about this theme from 1971 to this day. It also aims to verify the existence of accurate and valid instruments to judge the sexuality of this group. In this analysis it was found: the presence of a small number of articles in this theme; the lack of instruments to investigate the area; and the existence, in the foreign reality, of the Scale to People With Intellectual Disability: Sexuality, Knowledge, Experience and Needs (SEX KEN ID). In the research analyzed we concluded: the people who have mental retardation have few knowledge and sexual experience; neither parents or professionals provide them sexual education. We further concluded that it is necessary to adapt instruments that aim to explore the reality and from there develop sexual education programs.

Keywords: Sexuality; Mental retardation; Research.

INTRODUÇÃO

Em 1994, em Salamanca na Espanha, apoiado pela UNESCO, foi aprovado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais o direito de toda criança à Educação. No seu item terceiro, a Declaração de Salamanca (1997) afirma que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, sociais, intelectuais e que, desta forma, além de se garantir a educação, está se assegurando a construção de uma mudança de atitude da sociedade diante do portador

de necessidades especiais, de uma atitude de discriminação para uma mais aberta, integradora, inclusiva. Falar de Inclusão requer que se fale também em interação e socialização. Abordar estes aspectos, necessariamente, nos leva à Sexualidade, pois esta abarca comportamentos sociais e interpessoais. Se realmente quisermos fazer cumprir a Declaração de Salamanca teremos de enfrentar a polêmica da sexualidade do portador de deficiência mental. Não podemos deixar este tema continuar sendo ignorado.

¹ *Universidade Federal de Pelotas; Escola de Psicologia, Pelotas/RS.*

Sexualidade é um atributo de todo ser humano, não é algo que a pessoa tenha, é algo que se é, que o ser humano constrói ao longo de sua vida envolvendo uma série de manifestações. As manifestações da sexualidade são aceitas para a população em geral, mas quando se fala em portadores de deficiência mental estas manifestações encontram resistências, tornando-se incompatíveis, pois para muitas pessoas estes não possuem sexualidade (Dickerson, 1982; Lipp, 1988; Bernstein, 1992) e para outras esta é primitiva, selvagem e incompleta (Amaral, 1994; Gherpelli, 1995).

Muitas pessoas vêem o indivíduo portador de deficiência mental como alguém que não pensa e que está fora do mundo da sexualidade (Dickerson, 1982; Lipp, 1988; Bernstein, 1992), pois, para as famílias, ao menos na esfera da fantasia, seu filho é como uma eterna criança, sem padrões de crítica e valores que caracterizam o adulto. Em decorrência, imaginam que as manifestações da sexualidade na adolescência serão catástrofes inconcebíveis e incontroláveis (Krinsky & Assumpção, 1983; Oliveira, 1988; Assumpção & Sprovieri, 1993).

Segundo crença popular, deficiência mental e aberrações sexuais estão relacionadas. Fundamentando-se em manifestações sexuais como masturbação em público, exibicionismo, condutas homossexuais e na dificuldade dos deficientes em manejar seus impulsos sexuais, podendo levar à promiscuidade sexual (Reche, 1992). A visão que os profissionais têm da sexualidade do deficiente mental, em virtude dessas manifestações, é que a sexualidade é selvagem e incompleta. Para eles, essas práticas são irreprimíveis em função do impulso e por não haver sublimação, sendo desprovidas de afetividade. Os profissionais mostram-se tolerantes e favoráveis à vivência da sexualidade, ao mesmo tempo que acreditam na impossibilidade dessa experiência, projetando essa inviabilidade nas normas institucionais ou familiares (Amaral, 1994). A expressão da sexualidade pelos portadores de deficiência mental gera angústia na família e nos profissionais que trabalham com esta parcela da população.

Tanto a visão dos pais de angelicalismo como a dos profissionais de selvageria estabelece um sistema de defesa coletivo porque é ameaçador. A repressão instala-se e alicerça-se na necessidade de evitar a procriação, podendo também estar oculta nesses discursos a dificuldade que as pessoas têm em lidar com sua própria sexualidade (Amaral, 1994). Os indivíduos portadores de deficiência mental são, geralmente,

estigmatizados na área sexual. E isto não é surpresa, pois o retardo mental é visto historicamente como um defeito moral e de contaminação genética. Eles são sexualmente estigmatizados, até porque evidências sugerem que as pessoas percebem o sexo como possível somente para os indivíduos jovens, atraentes e saudáveis. A sociedade, por intermédio dos meios de comunicação, reforçam essa idéia (Abramson, Parker & Weisberg, 1988).

Na visão de Giami (1987), a sexualidade do deficiente mental por ser vista como difícil, é alvo de constante supervisão e de controle social. A reestruturação da sexualidade normal é vista como impossível para o deficiente; a exclusão e o controle são a norma. A sexualidade do deficiente mental não se diferencia qualitativamente dos normais. Suas necessidades, experiências e emoções são iguais. A visão de que os portadores de deficiência mental têm maiores ou menores impulsos sexuais carece de fundamentação biológica, pois não existe uma sexualidade característica do indivíduo portador de deficiência mental. Sexualidade independe de deficiência, seja ela física ou mental (Lipp, 1988; Oliveira, 1988; Assumpção & Sprovieri, 1993).

Para McClennen (1988), as pessoas com retardo mental têm idênticas necessidades sexuais às dos não-retardados. O desenvolvimento sexual acompanha mais o cronológico do que o cognitivo. Quando os comprometidos intelectualmente apresentam comportamento sexual distante do normal, geralmente esse decorre da forma como eles têm sido tratados e não por serem deficientes.

Glat (1992), em pesquisa realizada com 25 homens na faixa etária de 13 e 36 anos e em 26 mulheres na faixa de 15 a 54 anos deficientes mentais leves e moderados, com o objetivo de investigar as informações e representações a respeito da sexualidade, concluiu que os adolescentes deficientes mentais apresentam os mesmos problemas que os jovens com inteligência normal; que a maioria desses, com exceção de portadores de alguma síndrome, apresenta desenvolvimento normal das características sexuais físicas e psicológicas e, por último, que recebem poucas informações a respeito do funcionamento do seu corpo.

Para Ribeiro e Nepomuceno (1992), o deficiente mental, ao ser visto como assexuado, depara-se com dificuldades de relacionamento; sua limitação cria barreiras para entender o desejo sexual e as pessoas a quem compete sua educação ou tratamento omitem as

informações ou lidam de maneira agressiva e discriminatória frente ao comportamento sexual manifesto. Para esses autores, o adolescente que não possui comprometimento intelectual, ou seja normal, sofre por parte da sociedade restrições e limitações para expressar sua sexualidade. O adolescente deficiente mental, em função de suas características e do preconceito social, é mais tolhido, ignorando-se aspectos importantes do seu desenvolvimento como adolescente.

Este artigo tem como proposta avaliar as informações que estão disponíveis a respeito da sexualidade das pessoas portadoras de deficiência mental desde o ano de 1971 até o momento atual. Visa, também, identificar instrumentos de pesquisas validados e com fidedignidade que avaliem este aspecto em seus portadores.

Pesquisas junto a família e profissionais

Na literatura brasileira, encontramos os trabalhos de Assumpção e Sprovieri (1987, 1993) com profissionais e pais para obter informações a respeito de educação sexual destinada às pessoas portadoras de deficiência mental. Os autores verificaram que os pais tendem a não fornecer educação sexual para os filhos e, além disso, é comum delegarem esta tarefa para outros. Foram encontradas idéias distorcidas sobre a sexualidade tanto junto aos pais como aos profissionais.

Pinheiro (1996) realizou pesquisa com o objetivo de investigar nos pais e profissionais envolvidos com portadores de deficiência mental moderada aspectos relacionados à educação sexual, masturbação, relacionamentos e abuso sexual. Constatou que os pais encaram a sexualidade de seus filhos como mais um problema, e um grande grupo sonega-lhes informações por temerem que estas estimulem a sexualidade e sejam interpretadas como autorização para que mantenham relação sexual. Os profissionais discursam sobre a sexualidade demonstrando uma visão mais abrangente, reconhecendo-a como independente da deficiência, limitando-a nas questões relativas a casamento e procriação. Quanto à educação sexual, os profissionais expõem que os adolescentes transparecem que possuem necessidades e interesses de receberem orientação, cobrando-as, já que não as recebem no âmbito familiar.

Na literatura estrangeira encontram-se as pesquisas de Adams, Tallon e Alcorn (1982) que investigaram as atitudes das pessoas em relação à sexualidade dos indivíduos portadores de deficiência mental. Os resultados indicaram que os membros da comunidade

não são mais liberais em relação às atitudes sexuais do que os membros das instituições.

Pesquisas feitas com pais e profissionais, sobre os tópicos autonomia, masturbação, relacionamentos afetivos (namoro, casamento), comportamento homossexual e educação sexual foram desenvolvidas por Fischer e Krajicek (1974). Numa pesquisa, junto a 16 pais de adolescentes deficientes mentais moderados, científicaram-se de que os pais de meninos preocupam-se com o comportamento homossexual e a prática da masturbação de seus filhos, enquanto os pais de meninas preocupam-se com o namoro.

Wolf e Zarfes (1982), em sua pesquisa no tópico referente à educação sexual, constataram que somente 15% dos homens abaixo de 15 anos e 47% acima dessa idade receberam educação sexual. Por outro lado, 39% das mulheres abaixo dos 15 anos e 61% acima de 15 anos a receberam. Dos pais, 31% relataram que seus filhos receberam pouquíssima educação sexual; 41% disseram que os filhos receberam a quantidade ideal, 3% acharam que foi muito (todos pais de mulheres) e 25% acharam que seus filhos eram muito novos ou muito retardados para compreender.

Heshusius (1982) realizou entrevistas informais com profissionais que trabalham com deficientes mentais, observando que, nas instituições, homens e mulheres dos 18 aos 40 anos eram colocados separados. Havia intenso supervisionamento, não eram permitidos contatos físicos (andar de mãos dadas, beijos, 'ficar' em local fechado), não era permitida nenhuma privacidade quando havia pessoas do sexo oposto e não forneciam educação sexual. O estudo comprova que as percepções e experiências de sexualidade e intimidade dos comprometidos intelectualmente têm sido amplamente ignoradas, não existindo evidências para que se diga que os menos competentes são mais libidinosos ou que expressam sua sexualidade de forma inapropriada. Ocorre que os profissionais não têm esse conhecimento e são bem mais conservadores com os deficientes. Aqueles, raramente ou nunca, permitem que estes tomem suas próprias decisões sexuais e, no que concerne à educação sexual, tem sido ultimamente ignorada.

Brantlinger (1983) desenvolveu um trabalho com sujeitos (pais, empregados em instituições residenciais, enfermeiras e estudantes de Ensino Médio) que mantinham contato com pessoas deficientes mentais. O trabalho foi realizado por meio de encontros que constavam de esclarecimentos sobre a sexualidade dos

portadores de deficiência. Os resultados indicam que o treinamento dos membros das instituições sobre sexualidade é eficaz na produção de mudança de atitudes dos sujeitos frente à sexualidade dos portadores. Alguns pais pensam que quanto menos os deficientes souberem sobre sexo, menor será a chance deles agirem irresponsavelmente nessa área. Os jovens excepcionais precisam aprender a discutir sua sexualidade no contexto de suas vidas de modo amadurecido.

Para Dickerson (1982), é raro que os adolescentes e adultos comprometidos intelectualmente tenham a oportunidade de iniciar, desenvolver e manter relacionamentos baseados em seleção mútua, proteção, comprometimento, atração sexual e amor. Aos indivíduos portadores de deficiência mental tem se dado pouca orientação, suporte ou oportunidade para aprender como selecionar amigos, estabelecer relações, desfrutar de declaração, expressão sexual, experiências realizações, satisfações, parte intrínseca de uma vida normal.

Para Abramson e cols. (1988), muitos pais não querem que seus filhos recebam educação sexual, pois acreditam que essa irá estimular o despertar da sexualidade. O fato também é observado com o pessoal que trabalha nas instituições. Essa área vem sendo negligenciada, pois somente 7% dos estudantes deficientes recebem alguma forma de educação sexual na escola (Graff, 1983; Caster, 1988; Abramson & Parker, 1995).

Quanto à procriação e métodos contraceptivos, encontram-se os estudos de Goodman, Budner e Lesh (1971), Wolf e Zarfes (1982) e Chamberlain, e cols. (1984), constatando que a gravidez é uma preocupação entre os pais, que consideram seus filhos incapazes de cuidar dos futuros filhos. Aparece um número bastante expressivo de pais que é favorável à esterilização. Segundo os autores revisados não há consenso quanto ao melhor método a ser adotado, mas todos são favoráveis ao uso de algum método.

Pesquisas com os portadores de deficiência mental

Junto aos próprios portadores de deficiência, no Brasil, encontramos a pesquisa de Glat (1992, 1996), abrangendo deficientes mentais leves e moderados, com o objetivo de investigar as informações e representações a respeito da sexualidade. Constata a precariedade de conhecimentos a respeito de funções corporais, reprodução (40% dos homens e 35% das mulheres parecem não saber como se engravida), nascimento,

métodos anticoncepcionais, doenças sexualmente transmissíveis, menstruação (todas mulheres sabiam o que era, mas apenas uma soube explicar por que perdia sangue todo mês). Ninguém tinha conhecimento sobre *aids*. A respeito da educação sexual verificou que 30% obtinham informações sobre sexo com a família, 18% com profissionais que trabalham com eles e os restantes as obtinham na rua, com colegas ou pela mídia. Independente de quem forneceu as informações, o que lhes é ensinado está muito aquém de suas necessidades. A mesma autora desenvolveu, em 1989, pesquisa com mulheres portadoras de deficiência mental no que se refere à percepção que estas tinham sobre a sua vida cotidiana.

Na literatura estrangeira, encontrou-se os trabalhos de Fischer e Krajicek (1974) com objetivo de investigar seus conhecimentos sobre sexualidade constatando a precariedade destes e a inabilidade no uso de alguns termos (vagina/pênis, masturbação). Heshusius (1982) pesquisou, na literatura, depoimentos de deficientes alfabetizados referentes às suas percepções e experiências de intimidade e sexualidade constatando desejo de contato sexual, medo e ansiedade deste contato e ignorância de fatos básicos nas relações sexuais. Brantlinger (1985) estudou em portadores de deficiência mental leve a extensão dos conhecimentos sobre tópicos sexuais e as atitudes em relação a vários aspectos da sexualidade, concluindo que o nível de conhecimento variou consideravelmente entre os estudantes mais informados e menos informados. Não existe estudante classificado como bem informado; todos os estudantes comunicaram que necessitam de mais informações sobre sexualidade e a maioria estava sedenta para ter educação sexual na escola.

Gunn (1983) investigou a vida sexual dos portadores de deficiência mental encontrando gravidez, masturbação, confusão quanto à identidade homo e heterossexual e falta de informação quanto ao desenvolvimento da sexualidade. O autor concluiu que a família deveria receber orientação a respeito de sexualidade para poder entender, lidar e orientar seus filhos portadores de deficiência.

Fisher e Krajicek (1974) realizaram uma pesquisa com 16 (dezesesseis) adolescentes deficientes mentais moderados, com o objetivo de investigar seus conhecimentos sobre sexualidade, constatando que (sobre identidade sexual) todos meninos e meninas foram capazes de se identificar em relação aos termos menino-

menina ou homem-mulher. Contudo, o uso correto dos termos macho-fêmea trouxe mais dificuldades de identificação, principalmente quando aplicado em relação ao pai; sobre as partes do corpo quando a pergunta focalizava a discriminação das partes do corpo (vagina/pênis), meninos e meninas mostraram grande inabilidade para verbalizar, apropriadamente esses termos; sobre as funções do corpo no que tange à menstruação, 88% reconheceram o que é um absorvente, mas 50% conseguiram verbalizar por que era usado e 75% não sabiam em que sexo se usava. O termo masturbação foi totalmente excluído do vocabulário dos participantes; sobre as emoções não fizeram diferença ao identificar figuras representativas de abraços, beijos e não souberam explicar o porquê desses comportamentos nas pessoas e sobre gravidez/nascimento: conseguiram, com resultados exatos, selecionar uma mulher grávida entre duas figuras. Respostas para o tempo de duração da gravidez variavam de duas horas, uma semana, dez dias, seis semanas, oito meses, quatro meses e nove meses.

Junto aos portadores de deficiência e a família, o tema abuso sexual tem sido alvo de pesquisas. Chamberlain, e cols. (1984), Elvik, e cols. (1990), Tharinger, Horton e Millea (1990), Conway (1994), Furey, Granfield e Karan (1994), Furey e Niesen (1994), Furey, Niesen e Strauch (1994), Sundram e Stavits (1994) e Abramson e Parker (1995) constataram que o abuso sexual ocorre de diversas formas e em diferentes locais. Pode ser praticado por familiares, empregados das instituições como também pelos próprios deficientes. Em todos os trabalhos brasileiros e estrangeiros que investigaram diferentes áreas da sexualidade citadas até o presente momento neste artigo não foram encontrados instrumentos que tivessem passado por um rigoroso processo de padronização e que tivesse sido avaliado em suas características psicométricas.

Ampliando a revisão bibliográfica encontrou-se na literatura estrangeira o trabalho de McCabe (1993, 1994a e 1994b) com a construção da Escala sobre Conhecimento Sexual, Experiência e Necessidades (SexKen) designada para avaliar o conhecimento, experiência, sentimentos/attitudes e necessidades da população na área sexual. Existem quatro versões da escala: para pessoas da população em geral (SexKen), para pessoas com deficiência mental (SexKen-ID), para pessoas com deficiências físicas (SexKen-PD), e para pessoas que trabalham com deficientes (SexKen-C).

Estudos foram realizados para avaliar a fidedignidade e validade das referidas escalas e os dados obtidos demonstraram que elas possuem boas propriedades psicométricas e que atingem seu objetivo (Szollos, McCabe, 1995; McCabe & Cummins, 1996; McCabe, Cummins & Deeks, 1999).

McCabe e Schreck (1992) realizaram uma extensa revisão bibliográfica procurando instrumentos que abor-dassem a área da sexualidade do portador de deficiência mental no que se refere ao conhecimento, experiência sexual, sentimentos/attitudes e necessidades. Encontraram oito estudos, sendo que quatro para portadores de deficiência mental leve. Os outros abordavam uma defasagem intelectual maior. Desses trabalhos, a autora ressalta o teste de conhecimento e attitudes sociais e sexuais (SKAT) e que tece alguns comentários como o de ser um teste complicado em sua aplicação, não sendo exaustivo na sua investigação, contendo muitos itens carregados de juízo de valor que impedem a avaliação das attitudes e necessidades dos participantes e finalizando não possui um exame detalhado das atividades sexuais nas quais os sujeitos possam engajar-se. A autora neste artigo expõe que, antes de realizarmos programas de educação sexual, devemos investigar os reais conhecimentos, experiências, sentimentos/attitudes e necessidades dos portadores de deficiência mental para, depois, com base nestes dados, possamos realizar um programa que atenda às necessidades desta clientela.

Para atingir este objetivo, McCabe (1998, 1999) isolou algumas áreas da sexualidade que, segundo ela, são necessárias dentro de um programa de educação sexual e por meio destas criou a escala. As áreas contempladas são: amizade; namoro e relação sexual; casamento; identificação das partes do corpo; sexo e educação sexual; menstruação; interação sexual; contracepção; gravidez, aborto e nascimento; doenças sexualmente transmissíveis; masturbação; homossexualismo e abuso sexual. Em cada uma dessas áreas são investigados conhecimento, experiência, sentimentos/attitudes e necessidades.

CONCLUSÕES

A revisão das pesquisas publicadas sobre os temas sexualidade e portador de deficiência mental levou-nos

a constatar que existem poucos trabalhos envolvendo os temas. A não-existência de instrumentos brasileiros e nem de instrumentos estrangeiros adaptados para a nossa realidade com o objetivo de avaliar a sexualidade no portador de deficiência mental; a presença na literatura estrangeira da Escala para pessoas portadoras de deficiência mental: Sexualidade, Conhecimento, Experiência e Necessidades (*SEX KEN-ID*).

Grande parte dos trabalhos científicos está mais direcionada para investigar o pensamento de pais e profissionais e seu modo de proceder do que focar o portador em si, o que ele conhece, quais são suas experiências, necessidades e sentimentos diante da sexualidade. Os estudos sugerem que tanto pais como profissionais sentem-se despreparados, apresentando atitudes confusas e ambivalentes quanto à sexualidade dos filhos e alunos portadores de deficiência mental. Em decorrência, geralmente, não lhes fornecem educação sexual e quando o fazem fica aquém do necessário. As orientações sexuais, quando fornecidas, são para eliminar comportamentos julgados inadequados, não têm como objetivo o resgate da identidade sexual com privilégios e responsabilidades que implicam a sua vivência, nem tão pouco a possibilidade de oportunizar espaço para interagir, retirar dúvidas e expor seus pensamentos.

Como expõe Gherpelli (1995), os portadores de deficiência mental possuem limitações que os caracterizam

e, se não os orientarmos a respeito das questões relativas à sexualidade, por si só não conseguirão entendê-las. Suas limitações referem-se ao baixo nível de leitura (quando são alfabetizados). A dificuldade na compreensão de terminologias e no conhecimento biológico; a pouca ou nenhuma mobilidade na comunidade, os amigos com quem poderiam trocar informações geralmente, também, são limitados intelectualmente; a menor capacidade de compreender e identificar as mensagens de sexo na vivência cotidiana e, por vezes, os modelos tomados (TV, filmes) são irreais e inadequados para o dia-a-dia.

Assim, os portadores de deficiência mental são pessoas com necessidades sexuais idênticas às de inteligência normal. Possuem, entretanto, conhecimentos precários a respeito de sua sexualidade, experiências limitadas e, na maioria das vezes, controladas por pais e profissionais. Diante desta realidade se faz importante o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa investigando de forma sistematizada os conhecimentos, as necessidades, as experiências, os sentimentos e atitudes desta parcela da população em relação a sua sexualidade. Dessa forma, para que o portador de deficiência mental aprenda a manejar sua sexualidade como um adulto que demanda e tece considerações sobre esse assunto com privacidade e responsabilidade, faz-se necessária à criação de programas de educação sexual.

REFERÊNCIAS

- Abramson, P. R., Parker, T. & Weisberg, S. R. (1988). Sexual Expression of Mentally Retarded People: Educational and Legal Implications. *American Journal on Mental Retardation*, 93, 328-334.
- Abramson, P. R. & Parker, T. (1995). The law hath not been dead: protecting adults with mental retardation from sexual abuse and violation of their sexual freedom. *American Journal on Mental Retardation*, 33, 257-263.
- Adams, G. L., Tallon, R. J., & Alcorn, D. A. (1982). Attitudes toward the sexuality of mentally retarded and non retarded person. *Education and training of the Mentally retarded*, 17, 307-312.
- Amaral, L. A. (1994) Adolescência/deficiência: uma sexualidade adjetivada. *Temas em Psicologia*, 2, 75-80.
- Assumpção Jr., F. B., & Sprovieri, M. H.. (1987). *Sexualidade e deficiência mental*. São Paulo: Editora Moraes.
- Assumpção Jr., F. B., & Sprovieri, M. H..(1993) *Deficiência mental, família e sexualidade*. São Paulo: Memnon.
- Bernstein, N. R. (1992). A sexualidade em adolescentes deficientes mentais. Em M. Sugar, *Adolescência atípica e sexualidade* (pp. 51-61). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1990).
- Brantlinger, E. A. (1983) Measuring variation and change in attitudes of residential care staff toward the sexuality of mentally retarded persons. *American Journal on Mental Retardation*, 21 (1),17-22.
- Brantlinger, E. A. (1985). Mildly Mentally retarded secondary students' information about and attitudes toward sexuality and sexuality education. *Education and training of the mentally retarded*, 20, 99-108.

- Caster, J. A. (1988). Sex education. Em G. A. Robinsing. (Orgs.), *Best practices in mental disabilities*, (v. 2, pp. 358-379). Detroit.
- Chamberlain, A., J Rauh, A Passer, M McGrath, & R Burket (1984). Issues in fertility control for mentally retarded female adolescents: I. sexual activity, sexual abuse, and contraception. *Pediatrics*, 73, 445-450.
- Conway, R. N. F. (1994). Abuse and Intellectual Disability: a potential link or na inescapable reality. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 19, 165-171.
- Declaração de Salamanca. (1997). *Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais* (2ª ed.). Brasília: CORDE. (Original publicado em 1994).
- Dickerson, M. U.. (1982). New challenges for parents of the mentally retarded in the 1980s. *The Exceptional Child*, 29 (1), 5-12.
- Elvik, L. S.. (Orgs). (1990). Sexual abuse in the developmentally disabled: dilemmas of diagnosis. *Child abuse & neglect*. 14, 497-502.
- Fischer, H. L. & Krajicek, M. J. (1974). Sexual development of the moderately retarded child: Level of information and parental attitudes. *American Journal on Mental Retardation*, 12 (3), 28-30.
- Furey, E. M., Granfield, J. M. & Karan, C. (1994). Sexual Abuse and Neglect of Adults with Mental Retardation: A Comparison of Victim Characteristics. *Behavioral Interventions*, 9, 75-86.
- Furey, E. M., & Niesen, J. J. (1994). Sexual Abuse of Adults with mental retardation by other consumers. *Sexuality and Disability*, 12, 285-295.
- Furey, E. M., Niesen, J. J. & Strauch, J. D. (1994). Abuse and neglect of adults with mental retardation in different residential settings. *Behavioral Interventions*, 9, 199-211.
- Gherpelli, M. H. B. V. (1995). *Diferente, mas não desigual: a sexualidade no deficiente mental*. São Paulo: Editora Gente.
- Giami, A. (1987). Coping with the sexuality of the disabled: A comparison of the physically disabled and the mentally retarded. *International Journal of Rehabilitation Research*, 10, 41-48.
- Glat, R.. (1989). *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir.
- Glat, R.. (1992). A sexualidade da pessoa com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1 (1), 65-74.
- Glat, R. & Freitas, R. C. (1996). *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. Rio de Janeiro: Sette Letras. (Questões Atuais em Educação Especial).
- Goodman, L., Budner, S. & Lesh, B.. (1971). The parents' role in sex education for the retarded. *American Journal on Mental Retardation*, 9, 43-45.
- Graff, D.. (1983). Teacher preparation: the key to effective sex education for the mentally retarded. *Journal Health Education*, 14 (3), 25-27.
- Gunn, A. C. (1983). Family life education: Na important component for E. M. R. Em *Annual International Convention of the Council for Exceptional Children*, 61, Detroit. Conference.
- Heshusius, L. (1982). Sexuality, intimacy and persons we label. Mentally retarded: What they think – What we think. *American Journal on Mental Retardation*, 20 (4), 164 168.
- Krynski, S., & Assumpção Jr., F.B. (1983). Problemática sexual do deficiente mental. Em: S. Krynski. *Novos rumos da deficiência mental* (pp. 245-256). São Paulo: Sarvier.
- Lipp, M. N.. (1988). *Sexo para deficientes mentais. Sexo e excepcional dependente e não dependente* (4ª ed.) São Paulo: Cortez, (Coleção Educação Contemporânea; Série Educação Especial).
- McCabe, M. P. (1993). Sex Education Programs for People with Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 31, 377-387.
- McCabe, M. P. (1994a). *Sexuality, Experience, and Needs Scale for People with Intellectual Disability SexKen-ID* (4ª ed.). Melbourne: Psychology Research Centre, Deakin University.
- McCabe, M. P. (1994b). *Sexuality, Experience, and Needs Scale SEX KEN*. (4ª ed.). Melbourne: Psychology Research Centre, Deakin University.
- McCabe, M. P. (1999). Sexual Knowledge, Experience and Feelings among People with Disability. *Sexuality and Disability*, 17, 157-170.
- McCabe, M. P. (1998). Sexual Knowledge, Experience, Feelings and Needs Scale. Em C. M. Davis (Org.), *Handbook of Sexuality Related Measures*. (pp. 443-444). California.
- McCabe, M. P. & Cummins, R. A. (1996). The Sexual Knowledge, Experience, Feelings and Needs of People with Mild Intellectual Disability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, 13-21.
- McCabe, M. P., Cummins, R., & Deeks, A. A. (1999). Construction and Psychometric Properties of Sexuality Scales: Sex Knowledge, Experience, and Needs Scales for People with Intellectual Disabilities (SexKen-ID), People with Physical Disabilities (SexKen-PD), and the General Population (SexKen-GP). *Research in Developmental Disabilities*, 20, 241-254.

- McCabe, M. P., & Schreck, A. (1992). Before Sex Education: an Evaluation of the Sexual Knowledge, Experience, Feelings and Needs of People with Mild Intellectual Disabilities. *Australia And New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 18, 75-82.
- McClenen, S. (1988). Sexuality and students with mental retardation. *American Journal on Teaching Exceptional Children*, 20(4), 59-61.
- Nunes, L. R. O. P. (Org.). (1998). *Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras. (Questões Atuais em Educação Especial).
- Oliveira, M.. (1988). A sexualidade dos deficientes mentais. *Mensagem da APAE*, 15 (50), 18-19.
- Pinheiro, S. S. (1996). *Sexualidade do Adolescente Portador de Deficiência Mental Moderada: a Visão dos Pais e Profissionais envolvidos*. Dissertação de mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Saúde e Comportamento, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS.
- Reche, C. C. (1992). *Teorias sexuais infantiles de un grupo de adolescentes con retraso mental*. Dissertação de doutorado não-publicada, Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, Espanha.
- Ribeiro, P. R. M.; & Neponucemo, D. M.(1992). Sexualidade e deficiência mental: umestudo sobre o comportamento sexual do adolescente excepcional institucionalizado. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 41 (4), 167-170.
- Sundram, C. J., & Stavis, P. F. (1994). Sexuality and Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 32, 255-264.
- Szollos, A. A., & McCabe, M. P. (1995). The Sexuality of People with Mild Intellectual Disability: Perceptions of Clients and Caregivers. *Australia And New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 20, 205-222.
- Tharinger, D., Horton, C. B., & Millea, S.. (1990). Sexual abuse and exploitation of children and adults with mental retardation and other handicaps. *Child Abuse & Neglect*, 14, 301-312.
- Wolf, L.. & Zarfes, D. E. (1982). Parent's attitudes toward sterilization of their mentally retarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 87, 122-129.

Recebido em: 12/03/04

Revisado em: 17/06/04

Aprovado em: 13/08/04

Endereço para correspondência:

Silvia Siqueira Pinheiro
Rua Coronel Alberto Rosa, 154
CEP: 96010-770 – Pelotas, RS
e-mail: silviaspinheiro@terra.com.br

AVALIAÇÃO DOS HÁBITOS, CONHECIMENTOS E EXPECTATIVAS DE ALUNOS DE UM CURSO DE PSICOLOGIA

Avaliação de alunos de psicologia

Makilim Nunes Baptista¹

Andréia Amadio²

Elen Carolina Rodrigues²

Kívia Mendonça dos Santos²

Silmara Aparecida Trindade Palludetti²

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os hábitos acadêmicos, conhecimentos e expectativas de 101 alunos do 3º e 4º anos de um curso de Psicologia de uma Universidade particular. Foi utilizado um questionário contendo 55 questões das quais 28 foram analisadas neste artigo e aplicados coletivamente nas salas de aula. Os principais resultados demonstraram que a maioria dos alunos 68% do Grupo Total (GT) lê os textos antes das aulas; 51% gastam até 2 horas por semana com leituras extraclasse; 89% estudam antes das avaliações; 28% sempre ou quase sempre questiona os professores durante a aula; 40% esclarece dúvidas em sala; 59% (3º ano) e 76% (4º ano) já tem linha teórica definida; 56% acha razoável a expectativa do mercado de trabalho e 82% pretende fazer pós-graduação. Estes dados devem ser considerados dentro do planejamento do curso a fim de proporcionar estratégias para acompanhar o desenvolvimento do aluno no decorrer do curso.

Palavras-chave: Universitários; Caracterização; Psicologia; Formação; Estudantes.

EVALUATION OF HABITS, KNOWLEDGE AND EXPECTATIONS OF PSYCHOLOGY STUDENTS

Evaluation of psychology students

Abstract

The objective of this research was to analyze academic habits, knowledge and expectation of 101 students of which 3rd year and 4th year of Psychology course in a private university. It was used a questionnaire of 55 questions, 28 of which were analyzed in this article, applied collectively in the classroom. The main results showed that the majority of the students (68%) of the total group read the texts before the classes; 51% of the said they spend up to 2 hours per week on psychology reading outside the class; 89% study before the tests; 28% ask questions of the teachers; 40% clear up doubts with the teacher in the; 59% of 3rd year students and 76% of 4th year students already have a defined theory line; 56% said that consider reasonable the current job market and 82% said they intend to go to postgraduate school. These data should be included in the planning of the course to development educational strategies to observe the student development.

Key Words: University students; Characterization; Psychology; Formation.

INTRODUÇÃO

É relevante conhecer as características dos alunos de um curso, pois, somente assim, o corpo docente e diretivo da instituição podem pensar em estratégias para isolar e eliminar variáveis negativas relacionadas à formação e expectativas dos alunos. Bem como podem preparar

estratégias educacionais eficazes no desenvolvimento do seu currículo. Da mesma forma, as informações provenientes da caracterização do aluno que frequenta um curso, como, por exemplo, seu poder econômico, hábitos, motivações e expectativas podem auxiliar na adaptação do

¹ Docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Universidade São Francisco – Itatiba/SP

² Psicólogas

curso às necessidades e características deste alunado, bem como fornecer subsídios para desenvolvimento de programas que possam implementar habilidades acadêmicas importantes para sua formação.

Cosenza, Joly & Primi (2003) afirmam que a avaliação de diversas variáveis educacionais pode ser considerada uma forma de acompanhar o desenvolvimento dos alunos durante a graduação. Além de ressaltar a necessidade de avaliações múltiplas que contemplem vários aspectos do conhecimento e diferentes habilidades. A fim de a instituição ter informações específicas para poder traçar um panorama de ações e aprimoramento de estratégias de ensino, confluentes com as diretrizes curriculares.

O conhecimento do alunado de um curso superior parece não ser preocupação constante das universidades, sendo que é necessário conhecer tais características para que a realidade do curso possa ser adequada à realidade do aluno (Campos, Silva-Filho, Campos & Rocha, 1996a). Por exemplo, Bosi e Elias (2000) ressaltam, em seu trabalho, uma série de dificuldades e adaptações que os universitários recém-ingressos enfrentam nesta nova etapa da vida. Nesse mesmo sentido, é importante avaliar as dificuldades e/ou características dos estudantes de anos posteriores nos cursos universitários com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento e adaptações às atividades pedagógicas. Favorecendo uma melhor adaptação do aluno ao curso e, automaticamente, diminuindo as chances de o aluno optar pela desistência de um curso universitário.

Grande parte das pesquisas sobre o psicólogo acaba se referindo a etapa de pós-formação, em que características da opção profissional são o objetivo principal (CRP, 1995). No entanto, nos últimos anos, parece haver um maior número de artigos que versam sobre questões referentes a levantamento das necessidades dos discentes (Dias, 1980; Bariani, 1995; Gomes & cols. 1996). Até mesmo o provão deveria ter a função de detectar alguns problemas relacionados à formação do aluno, diagnosticando a realidade acadêmica, o que também acaba auxiliando em um diagnóstico geral mais abrangente desta realidade, apesar de algumas limitações deste tipo de avaliação levantadas por Primi, Landeira-Fernandez e Ziviani (2003).

Algumas pesquisas realizadas no Brasil, com o intuito de descrever hábitos de estudo de discentes, relatam resultados importantes para a reavaliação de metodologias no ensino. Por exemplo, Watanabe,

Cassertari, Santos, Lombard-Platet e Di Domenico (2001) pesquisaram 1.070 alunos de um curso de Psicologia de São Paulo, obtendo como um dos principais resultados a inadequação dos hábitos de estudo dos estudantes, sugerindo-se a necessidade de ações preventivas, especificamente relacionadas à elaboração de programas e estratégias que favoreçam reflexões do corpo docente sobre a didática e estratégias de ensino, bem como intervenções psicopedagógicas diferenciadas.

Carvalho (1986), avaliando a relação entre atividades extracurriculares de alunos de Psicologia (ex. estágios remunerados), conclui que estas auxiliam o discente no engajamento posterior na profissão. Sendo uma forma de aumentar a probabilidade de inserção profissional, revelando que os hábitos específicos dos alunos durante a graduação podem estar correlacionados com o seu aproveitamento pelo mercado de trabalho na Psicologia.

Silva e Botomé (1996), ao avaliarem a percepção de estudantes sobre o trabalho do psicólogo clínico, ressaltaram a influência da formação nas opiniões dos alunos. Indicaram que o curso de Psicologia acaba direcionando a percepção deles para determinadas opiniões sobre a própria psicologia, até mesmo a visão que o aluno terá de quem será este profissional e quais as suas possibilidades de atuação. Sendo assim, quanto maior a gama de informações e multiplicidades envolvidas no curso tanto mais os alunos poderão discriminar nuances da profissão e do mercado de trabalho.

Santos (1989), por meio da pesquisa com recém-ingressos no curso de Psicologia também avaliou as informações que estes tinham sobre as áreas de atuação. Concluiu que estas eram precárias e desorganizadas, sendo que a função social do psicólogo não chega a ser reconhecida. Demonstrando, mais uma vez, o quanto que a avaliação do aluno de Psicologia pode dar dicas de como promover estratégias para abarcar lacunas na formação e conhecimento dos alunos.

Por meio de análise de discurso de 53 estudantes de diversos cursos de uma universidade de Minas Gerais, Gondim (2002) levantou alguns aspectos. Tais aspectos apontam para a falta de definição do perfil profissional que o mercado de trabalho requisita, dificultando planos futuros, bem como a avaliação da qualidade dos estágios como insuficientes ou inadequados. Esses dados podem avaliar o quanto as universidades necessitam conhecer o alunado e desenvolver reordenações ou implementações nos serviços oferecidos. Não somente naqueles diretamente relacionados com o processo ensino-

aprendizagem em sala de aula, mas também na relação entre o conteúdo programático, Lei de Diretrizes e Bases, estágios curriculares e extracurriculares e serviços de orientação na escolha de grade (quando possível), estágios, escolha de linhas teóricas e áreas de atuação e estratégias de inserção no mercado de trabalho.

Nos últimos anos, também se verificou o aumento de estatísticas relacionadas ao alunado das Universidades brasileiras, organizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep, 2002), por meio do Ministério da Educação e Cultura. Sendo que estes dados são considerados valiosos no sentido de proporcionarem, no âmbito nacional, algumas características socioeconômicas dos universitários.

Com base nas informações anteriores, o objetivo deste trabalho foi descrever características demográficas, sociais, econômicas e, principalmente, de formação dos alunos de um curso de Psicologia de uma Universidade particular.

MÉTODO

Participantes

Os participantes desta pesquisa foram 101 alunos do 3º (51 alunos) e 4º ano (50 alunos) do curso de Psicologia noturno, de uma Universidade do interior de São Paulo (região de Campinas), denominados consecutivamente de GA e GB. A média e o desvio-padrão das idades da amostra total foi de 24,7 anos (idade mínima 20 anos e idade máxima 53 anos; média de 21 anos). A amostra ainda se constituiu de 90% do sexo feminino e 10% do sexo masculino; 85% da amostra de solteiros; 86% residia com familiares; 75% cursou a maior parte (mais de 50%) do ensino médio e fundamental em escola pública; 63% da amostra possuía atividade remunerada individual (75% deste montante ganhavam até 4 salários mínimos); a renda familiar média comportou-se da seguinte forma: 21% até 5 salários mínimos, 39% de 6 a 10 salários, 20% de 11 a 15 salários, 10% de 16 a 20 salários e 10% acima de 20 salários.

Material

Para a coleta de informações foi utilizado um questionário contendo 55 questões tipo abertas e fechadas, desenvolvido pelo primeiro autor, das quais foram avaliadas 28 para este estudo, relacionadas a questões

socioeconômicas, familiares, culturais e questões referentes à formação e hábitos acadêmicos. A última questão (tabela 5) do questionário foi baseada no estudo de Campos e cols. (1996a), com inclusões de autores e reordenação dos nomes ligados à ciência psicológica.

Procedimento

Os questionários foram aplicados coletivamente em sala de aula, com duração aproximada de 1 hora, pelos pesquisadores integrantes deste trabalho. A coleta dos dados ocorreu durante o período letivo de 2002 e, para tanto, foi solicitada a autorização da coordenação do Curso de Psicologia, bem como dos professores que ministravam aula no momento da aplicação do questionário.

Antes de os questionários serem entregues, os aplicadores verificaram, com o professor, a presença em sala de aula de, no mínimo, 70% dos alunos regularmente matriculados, para o início da coleta dos dados. Os questionários foram entregues e os aplicadores explicaram os objetivos da pesquisa, além de informar aos participantes a não-obrigatoriedade da participação, instruindo-os para lerem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, antes de responder os questionários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados quantitativos obtidos foram analisados por meio de testes estatísticos não-paramétricos, adequados ao nível de mensuração de cada variável. Sendo que para variáveis nominais, foi aplicado o teste do Qui-quadrado, utilizando o nível de significância de 5%, levando-se em consideração os dados brutos (Siegel, 1957), apesar de, em algumas respostas relatadas, aparecerem às porcentagens, somente como dados informativos, pois os testes sempre foram feitos com os dados brutos.

Como o objetivo deste estudo foi caracterizar parcialmente os alunos de uma Universidade particular da região de Campinas, é importante enfatizar que a metodologia utilizada neste trabalho tende a limitar as generalizações expostas à amostra estudada. Sendo que estes dados poderão auxiliar o corpo docente/coordenação a conhecer melhor quem é o aluno desta instituição. Além de possibilitar o desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino adequadas às características desta população.

Em relação à idade dos sujeitos e distribuição do gênero no curso, esta amostra se assemelhou à do estudo de Campos e cols. (1996a) que pesquisou uma subamostra de 98 alunos do 3º e 4º anos de uma Universidade particular no interior de São Paulo. No entanto, em relação ao número de sujeitos que cursou a maioria do ensino médio e fundamental em escola pública se verificou uma disparidade, já que, na amostra de Campos e cols. (1996a), a porcentagem foi inferior a este estudo, com 54% dos alunos. Da mesma forma, a renda familiar também sugeriu diferença, sendo que na amostra de Campos e cols. (1996a) obteve-se menor porcentagem nas faixas de 6 a 10 salários (27,6% vs. 39%) e maior porcentagem na faixa de 16 a 20 salários mínimos (18% vs. 10%). Baptista, Yoshimoto, Monelo e Baptista (1998) também encontraram, em uma amostra de 124 alunas de um curso de Psicologia de uma universidade particular, um predomínio de até cinco salários mínimos no primeiro, terceiro e quarto anos, referente à renda mensal, o que se aproxima dos resultados da presente pesquisa.

É importante citar que alguns dados relatados pela atual pesquisa não foram passíveis de comparação com outros estudos, devido à dificuldade em se encontrar bibliografias que pudessem ser comparadas aos dados atuais, como se pode observar nas questões relativas à frequência de compra de livros exigidos pelos professores; leitura de textos antes da aula e o comportamento de estudo pré-avaliação. Mesmo assim, parece que estes dados são de suma importância para avaliar o perfil do estudante de Psicologia, já que tais indícios são fundamentais para explicar quais são os hábitos de estudo do alunado. Como as atividades extraclasse, segundo Carelli e Santos (1998), podem ser relacionadas a leituras de texto, resoluções de problemas, dentre outras atividades, não foi possível, pelo tipo de pergunta, avaliar se as leituras referenciadas eram relativas às obrigatórias para as provas ou leituras não necessariamente relacionadas com as avaliações.

Em relação à questão da frequência de compra de livros exigidos pelos professores observou-se uma diferença estatística na variável ($\chi^2=23,8$; $gl=2$; $p=0,00$) no GT. As categorias “nunca/quase nunca” (13%) e “às vezes” (35%) se diferenciaram da categoria “sempre/quase sempre” (52%). Apesar de as alternativas não especificarem uma quantidade específica e objetiva, percebeu-se que os alunos desta amostra regularmente adquirem os livros exigidos pelos professores, sendo que, provavelmente esta variável esteja ligada à condição

econômica específica desta amostra. Da mesma forma, este indicativo deve ser visto com cautela, já que a compra de livros não necessariamente é sinônimo de estudo.

Na variável referente à frequência de horas de estudo extraclasse que os alunos relataram realizar durante a semana, observou-se diferença estatisticamente significativa nas respostas ($\chi^2=100,7$; $gl=5$; $p=0,00$) no GT. A resposta “até duas horas” (51%) prevaleceu dentre as demais ($\chi^2=12,1$; $gl=5$; $p=0,00$), sendo assim distribuídas: “zero hora” (7%); “até 4 horas” (22%); “até 6 horas” (10%); “até 8 horas” (7%) e, “mais de 8 horas” (3%). Estes resultados são diferentes dos encontrados na pesquisa do Inep (2002) referente ao ano de 2001, no qual 37,6% dos alunos estudam de 3 a 5 horas e 29,3% até duas horas, sendo que os alunos da presente amostra estudam menos tempo por semana do que a média nacional, no entanto não é especificado se este tempo é gasto com as leituras exigidas ou extraclasse.

Da mesma forma, em pesquisa realizada com os dados do Provão 2001 (Revista do provão, 2002), os melhores alunos de variados cursos relataram ter estudado, em média, 7 horas semanais, também não sendo especificado se estas horas se referiam a leituras exigidas ou não pelo corpo docente. Na pesquisa realizada por Carelli e Santos (1998), observou-se que os alunos de Psicologia noturnos são os que citam ter menor tempo médio de estudo semanal. Sendo uma média de estudo de 5,5h/sem. Além do que, foi relatado, por estes autores, que uma das características que determinam a evolução e realização acadêmica é a ampliação do universo cultural do estudante, estando relacionado ao estudo extraclasse. Destaca-se a importância e a necessidade de os alunos dedicarem-se mais a esses períodos para garantir um reforço na aprendizagem, favorecendo uma formação acadêmica mais satisfatória.

Os dados da presente pesquisa também são dissonantes dos encontrados por Ferreira, Almeida e Soares (2001) que encontraram uma média de estudo dos universitários de seis horas por semana, subindo para doze horas nos períodos de exame. No entanto, os dados foram avaliados em um outro contexto cultural (Universidade do Minho), sendo necessária muita cautela para a comparação com a realidade brasileira.

Na questão relativa à leitura de textos antes das aulas constatou-se diferença estatística ($\chi^2=59,4$; $gl=2$; $p=0,00$) no GT. Concluindo-se que o resultado mais apontado se relacionou à resposta “sempre/quase sempre” (68%), quando comparado com as categorias “às vezes” (24%)

e “nunca/quase nunca” (8%). Os alunos também relataram predominantemente estudar antes das avaliações com a categoria “sempre/quase sempre” (89%), o que parece ser o esperado ($\chi^2=142,1$; $gl=2$; $p=0,00$), quando comparado com as outras categorias “às vezes” (9%) e “nunca/quase nunca” (2%).

Em relação ao comportamento do aluno em estudar nos fins de semana, mesmo sem a presença de avaliações escolares, observou-se que os resultados não diferiram, demonstrando não haver prevalência de uma categoria, estando distribuídos de forma igualitária ($\chi^2=0,13$; $gl=2$; $p>0,05$) no GT. Sendo “sempre/quase sempre” (33%); “às vezes” (32%) e “nunca/quase nunca” (35%). Na pesquisa realizada por Carelli e Santos (1998), a maioria dos alunos de Psicologia do período noturno relatou estudar mais aos fins de semana, principalmente em detrimento da falta de tempo durante a semana, pois a maioria possuía a necessidade de se dedicar ao trabalho. Na mesma pesquisa, os autores ainda inferem que a quantidade de horas do fim de semana seria pouco para garantir um complemento adequado e necessário à formação profissional que se deseja.

Referente ao tempo dedicado aos estudos, especificamente a leitura de textos extras não solicitados pelos professores, observou-se que a resposta “às vezes” (50%) se destacou dentre as outras respostas ($\chi^2=13,6$; $gl=2$; $p=0,00$) no GT. Ou seja, “sempre/quase sempre” (23%) e “nunca/quase nunca” (27%), sendo interessante notar que o horário disponível dos alunos pode estar diretamente relacionado com os comentários de Carelli e Santos (1998) sobre o tempo disponível, já que a falta de tempo também pode ser um agravante para a não-leitura dos textos extras requisitado pelos docentes.

O resultado da pergunta referente à frequência de questionamentos que os alunos fazem durante as aulas para os professores foi o da não-diferença estatística no GT. A distribuição das respostas ocorreu da seguinte

forma “nunca/quase nunca” (29%); “às vezes” (43%) e “sempre/quase sempre” (28%).

A respeito da questão sobre o esclarecimento de dúvidas em sala de aula, observou-se diferença estatisticamente significativa ($\chi^2=8,3$; $gl=2$; $p=0,01$) no GT. As respostas “nunca/quase nunca” (20%) foram as menos apontadas quando comparadas com as categorias “às vezes” e “sempre/quase sempre” (ambas com 40%).

Na pergunta referente à escolha de uma linha teórica, a análise estatística, por conveniência, foi realizada separadamente no grupo do terceiro e do quarto ano (GA=21 respostas negativas e GB=12). Observou-se que no GA não houve diferença estatística nas respostas ($\chi^2=1,5$; $gl=1$; $p>0,05$). No entanto este resultado não se repetiu no grupo do quarto ano ($\chi^2=13,5$; $gl=1$; $p=0,00$). Apesar de serem duas amostras diferentes, pode-se hipotetizar que o aluno do quarto ano terá de se definir por uma linha teórica, já que os estágios e a necessidade de opção, decorrente do quinto ano, estão mais próximos. Campos, Souza, Catão e Campos (1996b) relatam que a escolha da linha teórica faz parte de um dos principais dilemas que o aluno de psicologia enfrenta em sua formação. Já que esta também acaba sendo influenciada por características pessoais dos professores. Os mesmos autores concluíram que 20% dos alunos responderam que houve uma “razoável” influência percebida da relação positiva entre professor e sujeito na escolha da abordagem.

Referente ao tipo de preferência por linha teórica (tabela 1) concluiu-se pela diferença estatisticamente significativa entre as respostas ($\chi^2=52,6$; $gl=4$; $p=0,00$), constatando-se que o bloco de comportamental e respostas em branco se diferenciou da psicanálise ($\chi^2=6,0$; $gl=2$; $p=0,05$). É interessante notar que as respostas em branco correspondem a aproximadamente 1/3 das respostas totais e são mais frequentes no terceiro ano. Estes resultados não confirmam os achados por Campos e cols. (1996b),

Tabela 1: Distribuição da linha teórica de preferência.

RESPOSTAS	GA		GB		GT	
	N	%	N	%	N	%
Psicanálise	7	14,0	13	26,0	20	20,0
Comportamental	20	39,0	18	36,0	38	37,0
Existencial	0	0	3	6,0	3	3,0
Comportamental-Cognitiva	3	6,0	2	4,0	5	5,0
Respostas em branco	21	41,0	14	28,0	35	35,0
Total	51	100,0	50	100,0	101	100,0

que encontraram preferência dos alunos pela Psicanálise. No entanto é importante salientar que estas escolhas podem estar diretamente relacionadas com a constituição do corpo docente e a orientação da coordenação do curso, que pode ter influência na contratação dos docentes e suas linhas teóricas específicas.

A tabela 2 expressa a preferência dos alunos para as áreas de atuação, observando-se novamente dife-

mento com diversas Agências Formadoras, uma tendência das opções de estágio ainda serem na área clínica, o que corrobora os dados da presente pesquisa.

Em relação às atividades extracurriculares em que os alunos já participaram, observaram-se os seguintes resultados: não houve diferença estatística na categoria congresso ($\chi^2=2,9$; $gl=1$; $p>0,05$). Houve diferença nas outras categorias, sendo palestras ($\chi^2=77,4$; $gl=1$;

Tabela 2: Apresentação da preferência de área de atuação.

RESPOSTAS	GA		GB		GT	
	N	%	N	%	N	%
Clínica	15	29,0	17	34,0	32	31,0
Escolar	7	14,0	2	4,0	9	9,0
Trabalho	8	16,0	7	14,0	15	14,0
Esporte	1	2,0	1	2,0	2	2,0
Saúde	12	23,0	19	38,0	31	31,0
Consumidor/Marketing	0	0	1	2,0	1	1,0
Social	2	4,0	0	0	2	2,0
Jurídica/Forense	1	2,0	2	4,0	3	3,0
Não me defini	1	2,0	1	2,0	2	2,0
Respostas em branco	4	8,0	0	0	4	5,0
Total	51	100,0	50	100,0	101	100,0

rença estatisticamente significativa ($\chi^2=129,5$; $gl=9$; $p=0,00$). As respostas mais votadas foram “clínica” e “saúde”, quando comparadas com o próximo conjunto de categorias, ou seja, “trabalho” e “escolar” ($\chi^2=7,0$; $gl=2$; $p=0,03$), diferenciando-se da categoria “jurídica/forense” ($\chi^2=6,5$; $gl=2$; $p=0,04$).

As opções mais apontadas ainda se referem às áreas clássicas da Psicologia, como observado, há mais de 25 anos, por Mello (1977). Exceto a área da saúde (que também pode ser considerada clínica, porém emergente), que, segundo Lo Bianco, Bastos, Nunes e Silva (1994), Mello (1996) e Yamamoto, Oliveira, Siqueira e Carvalho (1997), pode ser considerada uma tendência na atualidade, principalmente decorrente das Ações Integradas de Saúde (AIS) datada de 1983, aumentando as chances da inserção do psicólogo na área da saúde. Carvalho (1984) também aponta a expansão de áreas do trabalho dos psicólogos brasileiros, bem como discute a questão da identidade profissional, já que, em campos emergentes, nem sempre se observa uma preparação adequada da formação pelas instituições de ensino. De forma mais específica, Gonçalves (1999) aponta, em uma pesquisa de levanta-

$p=0,00$); cursos ($\chi^2=44,4$; $gl=1$; $p=0,00$) e estágios ($\chi^2=6,0$; $gl=1$; $p=0,01$) apontados de forma decrescente de frequência. Sendo assim, a quantidade de respostas para congressos não demonstrou diferença estatística, o que denota uma igualdade entre participar e não participar de congresso (respostas negativas=57 x respostas positivas=40). A não-participação em estágios foi maior do que a participação (respostas negativas=60 x respostas positivas=36), talvez também porque a oferta de estágios no mercado de trabalho seja menor do que a oferta de congressos. Já na categoria palestras (respostas negativas=6 x respostas positivas=94) e cursos (respostas negativas=16 x respostas positivas=82), percebe-se uma maior frequência de respostas em prol da participação destes eventos.

Ainda relacionado à participação do aluno em atividades extracurriculares, pode-se afirmar que tais atividades são fundamentais para aumentar os conhecimentos dos alunos em relação ao seu futuro campo de atuação e seu engajamento em atividades profissionais posteriores. Carvalho (1986) aponta para uma relação entre atividades extracurriculares desempenhadas por

alunos de psicologia e maior engajamento no mercado profissional. Principalmente relacionado a estágios, sendo que aproximadamente 30% da amostra estudada pela autora engajou-se em atividade profissional por meio de estágios extracurriculares. Há também de se considerar que a oferta de estágios extracurriculares para alunos de graduação parece não ser adequado à demanda, como afirmam Campos e cols. (1996b). Da mesma forma, Andrade (1998) aponta que uma das funções de um curso de Psicologia seria favorecer um aprendizado relacionado com o desenvolvimento de um potencial científico no aluno e, uma das formas de se incentivar tal característica seria por intermédio de atividades extracurriculares, principalmente congressos científicos.

Referente às expectativas dos alunos sobre a situação do mercado de trabalho futuro (péssimo, ruim, razoável, bom), observou-se a predominância da categoria “razoável” ($\chi^2=80,9$; $gl=3$; $p=0,00$). Os resultados aproximaram-se dos relatados por Campos e cols. (1996a), que ressaltam a tendência de sua amostra de um grupo de alunos noturnos de Psicologia indicarem a categoria “razoável” e Silva e Campos (1992), por meio de uma amostra de 270 alunos recém- ingressos em um curso de Psicologia também aponta uma predominância na resposta “regular”.

Como aponta os estudos do CRP (1995), grande parte dos alunos que se formam ao menos chega a atuar na área da Psicologia. Além do que, atualmente, o cenário profissional não se mostra receptivo, já que nas últimas décadas os cursos de Psicologia se proliferaram de maneira descontrolada. Ainda segundo Duran (1994) e Bastos e Achcar (1994), as condições econômicas e políticas nacionais acabam refletindo na profissão do Psicólogo de maneira negativa, gerando um empobrecimento da classe.

A amostra respondeu a questão da intencionalidade de execução de pós-graduação de forma tendenciosa para a

afirmação ($\chi^2=112,2$; $gl=2$; $p=0,00$), sendo predominante tal intenção. É interessante assinalar a alta porcentagem de alunos que deseja continuar seus estudos, provavelmente pela percepção de um mercado de trabalho mais competitivo por meio das transformações políticas, econômicas e sociais, como apontam Bastos e Achcar (1994).

Apesar de a pergunta da presente pesquisa não especificar o tipo de pós-graduação desejada (*lato* ou *stricto sensu*), além de ser realizada com alunos, somente 30,81% de psicólogos haviam realizado algum tipo de pós-graduação segundo o CRP (1995), observando-se uma alta expectativa da presente amostra. Talvez esta expectativa esteja relacionada com as novas exigências que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais vem fazendo na área acadêmica, podendo este fenômeno estar influenciando, direta ou indiretamente o alunado para um novo mercado de trabalho.

Um outro fator que deve ser considerado, como apontam Lo Bianco e cols. (1994) e Natário (1999), se refere ao aumento da necessidade da continuidade da graduação. Bem como as novas condições de pesquisa que algumas universidades vêm proporcionando, o que pode estar refletindo diretamente no desejo de realização de uma pós-graduação.

A expectativa de salário (tabela 3) também se mostrou estatisticamente diferente ($\chi^2=78,2$; $gl=5$; $p=0,00$). As categorias mais apontadas foram “mais de 3 salários” e “mais de 6 salários”, se diferenciando da próxima categoria “mais de 9 salários” ($\chi^2=18,5$; $gl=2$; $p=0,00$). Em relação a este ponto, apesar da limitação da amostra, pode-se considerar que a perspectiva de ganho salarial não parece ser tão irreal quando comparada com a pesquisa realizada com profissionais, realizadas pelo CRP (1995), na qual 31,49% dos formados tinham um ganho de até 5 salários mínimos. No entanto, deve-se ter precauções com esta comparação, já que a amostra adotada pelo CRP possuía

Tabela 3: Freqüência e porcentagem de quanto se espera ganhar como psicólogo após sua formação.

RESPOSTAS	GA		GB		GT	
	N	%	N	%	N	%
Até 3 salários	2	4,0	3	6,0	5	5,0
Mais de 3 salários	15	29,0	15	30,0	30	30,0
Mais de 6 salários	27	53,0	16	32,0	43	42,0
Mais de 9 salários	4	8,0	7	14,0	11	11,0
Mais de 12 salários	3	6,0	8	16,0	11	11,0
Respostas em branco	0	0	1	2,0	1	1,0
Total	51	100,0	50	100,0	101	100,0

profissionais já formados e com experiência, podendo haver um viés, no sentido destes profissionais já terem experiência no mercado de trabalho, pós-graduação e outras variáveis confundidoras.

A tabela 4 demonstra a opinião dos alunos em relação a qual área pertence a Psicologia, observando-se diferença estatística nos seguintes resultados: biologia ($\chi^2=16,0$; $gl=1$; $p=0,00$); parapsicologia ($\chi^2=19,4$; $gl=1$; $p=0,00$); ciências humanas (não é possível realizar a prova); religioso ($\chi^2=70,5$; $gl=1$; $p=0,00$); ciências exatas ($\chi^2=64,0$; $gl=1$; $p=0,00$); não ciência ($\chi^2=49,0$; $gl=1$; $p=0,00$). Chamam a atenção as respostas relacionadas à concordância da Psicologia para com parapsicologia, religioso, ciência exata e não ciência, em que alguns alunos apontam para uma relação equivocada. Estes dados não corroboram os resultados de Silva e Campos (1992), que encontraram em alunos de primeiro ano a predominância de respostas relacionadas às áreas humanas, biológicas e/ou ambas. No entanto, os autores não relataram ter dado outras opções como na pergunta

Uma análise mais específica mostra que a diferença estatística começa a partir de São Tomás de Aquino, ou seja, Skinner, Piaget, Freud, Watson, Jung, Rogers, Sartre, Reich, Marx, Strauss ($\chi^2=41,3$; $gl=10$; $p=0,00$) formariam o primeiro bloco de nomes. Estes resultados se aproximaram dos encontrados por Campos e cols. (1996a), com exceção de Watson, que não continha no trabalho original citado. Um dado interessante se referiu às respostas de nomes não relacionados à Psicologia, como, por exemplo, Green Smiths, Gandhi, Stravinsky, Alan Kardec, Vallosty, Drummond e Paulo Coelho, apontando o desconhecimento de uma pequena parcela da amostra em relação aos nomes ligados à Psicologia. Figueiredo (1983) aponta para o fato de que muitos alunos trazem consigo aspirações incompatíveis com a prática científica, também denominada de concepções anticientíficas, em que se observa incompatibilidade entre estas visões e o exercício profissional responsável e bem fundamentado da Psicologia.

Tabela 4: Distribuição das respostas de como a psicologia é considerada.

RESPOSTAS	GT	
	CONCORDO	DISCORDO
	%	%
Biologia	70	30
Parapsicologia	28	72
Ciência humana	100	0
Religioso	8	92
Ciência exata	10	90
Não ciência	15	85
Total	231	369

da presente pesquisa (ex. religião, ciência exata), o que pode se caracterizar em um viés de resposta.

Na tabela 5 é expressa a opinião dos alunos sobre quais os nomes ligados à ciência psicológica. A lista possuía nomes realmente relacionados à Psicologia, nomes não relacionados e nomes inventados, a fim de realmente avaliar o conhecimento dos alunos sobre os principais autores, baseado no estudo de Campos e cols. (1996a). Observou-se uma diferença estatística entre as respostas ($\chi^2=915,4,0$; $gl=23$; $p=0,00$), não sendo consideradas as dimensões que não tiveram alguma resposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância conhecer as características dos alunos de uma Universidade. As variáveis econômicas, comportamentos de estudo, motivações e aspectos sociais/culturais podem influenciar de sobremaneira no desempenho e engajamento profissional destes.

Pode-se observar nesta amostra alguns hábitos de estudo inadequados ou insuficientes. Com isso acaba sinalizando, sem haver a intenção de generalização para outras amostras, a necessidade de projetos específicos

Tabela 5: Assinalar os principais nomes ligados à ciência da psicologia.

RESPOSTAS	GA		GB		GT	
	N	%	N	%	N	%
Stravinsky	5	10,0	0	0	5	4,9
F. Pearls	4	8,0	9	18,0	13	12,8
Jean Piaget	51	100,0	43	86,0	94	93,0
Jorge Amado	0	0	3	6,0	0	0
Madre Tereza de Calcutá	0	0	0	0	0	0
Carl Rogers	42	82,0	44	88,0	86	85,1
John Watson	43	84,0	45	90,0	88	87,1
Chico Chavier	0	0	2	4,0	2	1,9
Jean P. Sartre	40	78,0	43	86,0	83	82,1
Alan Kardec	1	2,0	3	6,0	4	3,9
Içami Tiba	0	0	2	4,0	2	1,9
São Tomás de Aquino	17	33,0	20	40,0	37	36,6
Sigmund Freud	48	94,0	45	90,0	93	92,0
Green Smiths	4	8,0	8	16,0	12	11,8
Karl Marx	34	67,0	31	62,0	65	64,3
B. F. Skinner	50	98,0	49	98,0	99	98,0
Carlos Drummond	0	0	3	6,0	3	2,97
C. Levi – Strauss	36	70,0	27	54,0	63	62,3
M. Gandhi	8	16,0	3	6,0	11	10,8
João Paulo II	0	0	0	0	0	0
Victor Hugo	0	0	0	0	0	0
Carl Jung	42	82,0	45	90,0	87	86,1
Aaron Beck	3	6,0	5	10,0	8	7,9
Gabriel G. Marques	1	2,0	0	0	1	0,9
Wilhelm Reich	33	65,0	42	84,0	75	74,2
Paulo Coelho	1	2,0	1	2,0	2	1,9
D. Vallosty	6	12,0	0	0	6	5,9
Artur Moreira Lima	1	2,0	0	0	1	0,9

no desenvolvimento da complementação do número de horas em leituras extraclasse semanais. Não somente diretamente relacionadas com o material exigido pelo corpo docente, mas também de leituras associadas aos conteúdos ministrados e obrigatórios. Além deste ponto importante, maior é a necessidade de se conhecer como é aproveitado o tempo que é dedicado ao estudo, como, por exemplo quais as estratégias de estudo destes.

Mesmo que a própria universidade não consiga oferecer um número razoável de eventos internos, é de suma importância que o corpo docente seja também orientado para fornecer informações e incentivar a participação (ou como acessá-las, como por exemplo as páginas de eventos do CRP, CFP, SBP, etc.) dos alunos

em diversos eventos (estágios, cursos, congressos, simpósios, dentre outros) que ocorrem durante a formação. Desta maneira, o aluno teria, pelo menos, a possibilidade de aumentar seus conhecimentos técnico-teóricos e formar um arcabouço de conhecimentos que o auxiliarão na escolha de áreas de atuação e linha teórica ao final da sua formação.

Silva (2000) afirma que a vida acadêmica pode ser influenciada, direta ou indiretamente, pelo corpo de conhecimento que o aluno traz antes mesmo do ingresso a um curso universitário, a exemplo de suas expectativas, leituras anteriores do curso, planos profissionais futuros, informações e preconceitos. Sendo assim, se este corpo de conhecimento está distorcido

(ex: acreditar que Parapsicologia e Psicologia são sinônimos), é de suma importância que este equívoco seja elucidado em sala de aula ou por meio de palestras, simpósios, programas científicos, dentre outros. Nesta direção, Bosi e Elias (2000) relatam a importância de se conhecer os aspectos que determinam a escolha do aluno ao curso, já que parece haver

diversas variáveis que incidem sobre tal escolha. Sendo assim, de posse destas informações, coordenadores e professores podem desenvolver estratégias específicas no aperfeiçoamento do aluno ao curso de graduação, sendo tais características fundamentais para a implantação de trabalhos psicopedagógicos pelas universidades.

REFERÊNCIAS

- Andrade, M. C. M. (1998). O ato de investigar e a produção de conhecimento. *Cadernos de Psicologia*, 5, 63-66.
- Baptista, M. N., Yoshimoto, L. W., Monelo, M. R., Baptista, R. A. W., & Berti, A. A. (1998). Nível e fontes de estresse em alunos de psicologia. *PSICO-USF*, 3, 61-76.
- Bariani, I. C. D. (1995). Um estudo exploratório sobre os motivos e os significados associados à prática da pesquisa em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 12, 57-63.
- Bastos, B. V. A., & Achcar, R. (1994). Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. Em Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo brasileiro – práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bosi, M. L. M., & Elias, T. F. (2000). Um novo caminho: perfil e trajetórias de alunos de Psicologia ingressos como portadores de diploma. *Estudos de Psicologia – PUC Campinas*, 17 (2), 31-40.
- Campos, L. F. L., Silva-Filho, N., Campos, P. R., & Rocha, R. L. (1996a). Caracterização dos Alunos de Psicologia da USF/Itatiba: Características, Opiniões e Expectativas. *PSICO-USF*, 1 (2), 57-82.
- Campos, L. F. L., Souza, K. C. C., Catão, E. C., & Campos, P. R. (1996b). Fatores motivacionais na escolha de abordagens teóricas em psicologia clínica. *Estudos de Psicologia*, 13 (1), 41-54.
- Carelli, M. J. G., & Santos, A. A. A. (1998). Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 265-278.
- Carvalho, A. M. A. (1984). Modalidades alternativas de trabalho para psicólogos recém-formados. *Cadernos de análise do comportamento*, 6, 1-14.
- Carvalho, A.M.A. (1986). Formação profissional e atuação do psicólogo: alguns dados a respeito de relações entre atividades extracurriculares desempenhadas por alunos de psicologia e condições de atuação após a formatura. *Boletim de Psicologia*, 36 (85), 31-39.
- Conselho Regional de Psicologia – CRP-06. (1995). *Psicologia: formação, atuação profissional e mercado de trabalho*. (São Paulo, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul).
- Cosenza, R.C., Joly, M.C.R.A., & Primi, R. (2003). Perspectivas de Avaliação no Ensino Superior: um estudo sobre o Exame Nacional de Cursos de Administração. *Avaliação*, 8, 155-172.
- Dias, M. L. (1980). O motivo de realização entre os estudantes do curso de formação de psicólogos da PUC/RS. *PSICO*, 17, 81-93.
- Duran, A.P. (1994). Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. Em Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo brasileiro – práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001). Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *PSICO-USF*, 6 (1), 1-10.
- Figueiredo, L. C. M. (1983). Notas impopulares sobre a formação do Psicólogo. *Cadernos de Análise do Comportamento*, 4, 1-16.
- Gomes, W. B., Teixeira, M. A. P., Crescente, D. B., Fachel, J., Sehn, L., & Klarmann, P. (1996). Atitudes e crenças de estudantes universitários sobre psicoterapia e psicólogos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2(12), 121 – 127.
- Gonçalves, C. L. C. (1999). Formação geral e estágio acadêmico em psicologia escolar. Em C. Witter. (Org.), *Ensino de psicologia* (pp.143-168). Campinas: Editora Alínea.
- Gondim, S. M. G. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 299-309.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. [on line]. Acesso em 11 agosto de 2002. Disponível em www.inep.gov.br.
- Lo Bianco, A. C., Bastos, A. V. B., Nunes, M. L. T., & Silva, R. C. (1994). Concepções e atividades emergentes na psicologia

- gia clínica: implicações para a formação. Em Conselho Regional de Psicologia. Psicólogo Brasileiro – práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mello, S. L. (1977). As atividades profissionais dos psicólogos: ensino e aplicações da psicologia. Em S. L. Mello (Org.), *Psicologia e Profissão em São Paulo* (pp.15-61). São Paulo. Editora Ática.
- Mello, S. L. (1996). Formação do Psicólogo. *Cadernos de Psicologia*, 4, (5), 11-17.
- Natário, E. G. (1999). Atividade de pesquisa em um curso de psicologia. Em C. Witter. (Org), *Ensino de psicologia* (pp. 97-117). Campinas: Editora Alínea.
- Primi, R., Landeira-Fernandez, J., & Ziviani, C. (2003). O Provão de Psicologia; objetivos, problemas, conseqüências e sugestões. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 109-116.
- Revista do Provão. (2002). Quem é quem: os melhores do provão 2001. *Brasília*, 7, 7, pp.5-6.
- Santos, M. A. (1989). O Psicólogo: atuação profissional e função social segundo a percepção de estudantes de Psicologia. *Estudos de Psicologia*, 6, 5-30.
- Siegel, S. (1957). *Non-parametric statistics for behavioral sciences*. New York: McGraw-Hill.
- Silva, L. B. C. (2000). Representação social da psicologia enquanto ciência e profissão em alunos do primeiro semestre do curso de psicologia da Universidade São Marcos. *Interações*, 5, 111-144.
- Silva, G. G., & Campos, L. F. L. (1992). Caracterização dos alunos ingressantes em dois cursos recém-abertos de psicologia: um estudo comparativo sobre suas características, opiniões e expectativas. *Estudos de Psicologia*, 9, 92 – 110.
- Silva, V. L. M., & Botomé, S.P. (1996). Situações e locais de atuação do psicólogo clínico na percepção de estudantes de Psicologia. *Psicologia (Sociedade de Estudos Psicológicos)*, 3, 11-34.
- Yamamoto, O. H., Oliveira, S. C. C., Siqueira, G. S., & Carvalho, D. B. (1997). Psicologia e escolha profissional: a imagem da profissão no RN. *PSICO. Porto Alegre*, 28, 17-33.
- Watanabe, O. M., Cassertari, L., Santos, M. L. M., Lombard-Platet, V. L. V., & Di Domenico, V. G. C. (2001). Um levantamento dos hábitos de estudo dos alunos do Curso de Psicologia do Centro Universitário FMU. *Psikhe*, 6, 60-7.

Recebido em: 23/04/04

Revisado em: 13/05/04

Aprovado em: 17/06/04

Endereço para correspondência:

Makilim Nunes Baptista
Rua: Dr. Miguel Pierrô, 61
CEP: 13083-300 – Campinas, SP
e-mail: daherbaptista@ig.com.br

Andréia Amádio de Oliveira
Rua 24 de maio, 235 – Centro
CEP: 13330-060 – Indaiatuba, SP
e-mail: amadio.oliveira@bol.com.br

Elen Carolina Rodrigues
Rua Ferdinando Delamain, 178 – Centro
CEP: 13600-073 – Araras, SP
e-mail: ec.Rodrigues@bol.com.br

Kívia Mendonça dos Santos
Rua Basílio Antonio Fernandes, 241
CEP: 13160-000 – Artur Nogueira, SP
e-mail: kiviapsico@yahoo.com.br

Silmara Ap. Trindade Palludetti
Rua Sebastião Camargo Schmidt, 280
CEP: 13600-000 – Araras, SP

A ANGÚSTIA NO OFÍCIO DE PROFESSOR

Angústia docente

Marli Lúcia Tonatto Zibetti¹

Resumo

O presente estudo de caso analisa os registros diários realizados por uma professora alfabetizadora em início de carreira em seu diário de classe. Trechos relativos à sua angústia de ensinar foram destacados e problematizados sob uma perspectiva freudiana. As análises realizadas revelaram a importância do diário de classe como uma referência tanto para a compreensão do trabalho docente quanto para a formação pedagógica e pesquisa. São apontadas algumas contribuições da psicanálise para uma melhor compreensão do trabalho pedagógico e para a formação de professores.

Palavras-chave: Diário de aula; Formação de professores; Psicanálise.

TEACHER'S JOB ANGUISH

Teacher's anguish

Abstract

This study analyses the diary records of a kindergarten teacher. Extracts of the text make reference to the anguish of teaching. They were pointed out and classified as problems in Freud's perspective. The analyses made, showed the importance of the class diary for the comprehension of the teacher's work, the pedagogical formation and the university research. Some contributions of the psychoanalysis for a better understanding of the pedagogical actuation and for the teachers' formation.

Keywords: Class diary; Teacher formation; Psychoanalysis.

INTRODUÇÃO

Há muito, as questões pertinentes à Educação têm se constituído em objeto de reflexão. Principalmente as questões relacionadas à formação de professores, para as quais, muitos teóricos trazem contribuições que, sob vários aspectos, podem ser consideradas contribuições inestimáveis. Contudo, o que se pretende aqui é pontuar algumas questões, envolvendo a teoria freudiana, que permite explicitar as especificidades da profissão de professor no seu fazer cotidiano, entender melhor o sujeito professor e as demandas de uma profissão que envolve muitos desejos.

De acordo com Freud (1937/1988, p. 265) existem três profissões da ordem do impossível. “Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões

‘impossíveis’ quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há mais tempo, são a educação e o governo”. Para Mendonça Filho: “Se não é possível ensinar tudo a todos, teremos de concluir que existe na educação algo que só poderá ser pensado na categoria do impossível” (2001, p. 93).

Pensar o educar sob esta ótica permite que nos questionemos sobre a formação dos professores que, ao longo de séculos, vêm sendo preparados para assumir o papel daqueles que tudo sabem e, portanto, têm a obrigação de ensinar aos alunos que, nada sabendo, tudo aprendem com o professor (Mendonça Filho, 2001).

Como o professor concreto se relaciona com esta imagem ideal que se construiu em torno de sua função e a impossibilidade de homem real de atingi-la? Como ele lida com a necessidade de operar a ligação entre o seu próprio desejo de ensinar e o desejo (ou a ausência dele)

¹ Docente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Rolim de Moura.

de um outro de saber? É esta situação desencadeadora de angústia para o professor?

Em nossa experiência profissional de trabalho com professores, tanto na formação inicial (curso superior) quanto na formação em serviço, temos nos deparado com as queixas, o adoecimento, a fuga da profissão por profissionais em início de carreira. Entender o que ocorre com estes professores tem sido uma preocupação, pois, compreendendo as razões de suas dificuldades, teremos maiores condições de apoiá-los na superação delas.

Um dos instrumentos utilizados em nosso trabalho de formação em serviço tem sido o diário do professor. Uma espécie de registro descritivo e reflexivo de suas ações em sala de aula, o qual é lido por nós e, a partir desta leitura, são fornecidas devolutivas, apoio didático e esclarecimentos pedagógicos ao profissional em formação.

Ao analisar os registros diários de uma professora em início de carreira em uma classe de alfabetização de crianças, percebemos a presença de desabafos que revelavam a existência de situações conflituosas. Situações para as quais se sentia despreparada e que foram vividas durante os primeiros meses de trabalho.

Percebemos, então, que este era um documento por meio do qual poderíamos conhecer muito mais do que o trabalho pedagógico da professora. Poderíamos compreender os conflitos, as dúvidas, os sentimentos da professora que enfrentava uma situação de sofrimento em sua atuação profissional. E decidimos dirigir nosso olhar a este aspecto dos registros da professora, procurando ver além do metodológico, do prático, do pedagógico, buscando enxergar a pessoa da professora, seus sentimentos e emoções. E encontramos situações para as quais acreditamos que a teoria freudiana da angústia pode lançar uma luz, permitindo-nos maior compreensão.

O Diário de Aula como Objeto de Pesquisa

Estes registros escritos produzidos por professores em processo de formação, ou por professores que pretendem refletir sobre suas práticas, têm sido defendidos por muitos teóricos da Educação (Zibetti, 1999). Fazemos uma análise mais detalhada da importância destes para o crescimento profissional dos professores.

Porém, ao utilizá-los como possibilidade de reflexão sobre a prática pedagógica, constatamos que eles significavam mais do que isso para algumas professoras.

Percebemos que, ao escrevê-los, certas professoras faziam desabafos, registravam seus sentimentos e agiam como se estivessem endereçando ao leitor (nesse caso à formadora) um pedido de ajuda. Estas constatações revelaram que o diário pode ter um papel mais amplo (Zabalza, 2002).

Decidimos, então, voltar nosso olhar para o diário de uma professora escrito em 2000, quando ela vivia sua primeira experiência profissional como alfabetizadora, após ter trabalhado por quatro anos como professora de Educação Infantil. Como se o diário abrisse um “canal de escape da tensão interna por meio da escrita”. Para o autor, ao escrever o diário, o professor conta para si mesmo seus conflitos e estabelece uma conversa terapêutica consigo mesmo (Zabalza, 2002).

Analisamos os registros diários produzidos pela professora durante o primeiro semestre de 2000 (de 9/3 a 27/7). Ao todo, a professora escreveu, neste período, 280 páginas (manuscritas em caderno grande), relatando o que ocorria em seu trabalho e também suas reflexões sobre o ocorrido. Ao analisar os sentimentos e sofrimentos expressos no diário da professora tornou-se necessário entender o que a angustiava. É nesse ponto que inserimos a psicanálise como uma teoria capaz de lançar outros esclarecimentos sobre a situação analisada, permitindo-nos ver mais longe do que nos tem permitido apenas o olhar pedagógico.

Alguns Aspectos da Teoria Freudiana da Angústia

Para Rocha (2000), a angústia é um ponto nodal na teoria freudiana, pois está relacionado ao enigma da sexualidade humana e, por isso mesmo, ao enigma do inconsciente. Buscar uma razão para a angústia significa explicar também a sexualidade, que é motor e conteúdo do inconsciente para a psicanálise. Analisa a concepção de angústia no âmbito da filosofia e esclarece que ela é um dos elementos estruturantes da subjetividade humana porque nos defronta com as possibilidades do ser e, ao mesmo tempo com o enigma do Nada.

Na teoria freudiana da angústia podem ser distinguidos três períodos distintos. O primeiro período (1893-1895), no qual a fonte da angústia não deveria ser buscada na esfera psíquica e sim na esfera física. A partir de 1909, a tônica desloca-se para a dominância do conflito psíquico sendo o recalque a causa da transformação da libido em angústia. O terceiro período caracteriza-se pela localização da angústia no ego.

É esta última reformulação da teoria da angústia que nos interessa no caso em estudo. Conforme apresentaremos mais adiante, a professora em início de carreira defronta-se com situações em que se sente “desamparada”, pois se encontra diante do “perigo” do fracasso e da perda do que para ela, naquele momento da vida, era muito valioso: o respeito, a valorização e o reconhecimento profissionais.

A angústia, na perspectiva freudiana, evolui com o desenvolvimento do sujeito, mas sempre terá o marco da angústia de separação, ou seja, a perda de um objeto de amor ou o amor do objeto. Cada fase de desenvolvimento apresenta acontecimentos que desencadeiam angústia: o nascimento, o desmame, o medo de deixar de ser o objeto de amor da mãe, a fantasia da castração e a perda do amor do superego (Rocha, 2000).

O recém-nascido vive a angústia originária do desamparo que ainda não pode ser representada como uma angústia da separação. Isto só ocorrerá posteriormente com as repetições sucessivas de vivências de separação quando a criança perceberá que pode viver separada da mãe sem o risco de aniquilamento. Ao controlar e representar a angústia de separação esta se torna uma companheira do sujeito para o resto da vida (Rocha, 2000).

Posteriormente, quando a criança já é capaz de perceber que mesmo que a mãe não esteja presente não significa que ela não exista mais, começa a surgir uma nova situação de perigo traduzida pelo medo de perder o amor do objeto. A mãe pode estar presente, mas a criança pode não contar com o seu amor. Novamente a sensação é de desamparo porque sem o amor da mãe a criança sente-se desprotegida.

A transformação seguinte da angústia que ocorre na fase fálica é a angústia de castração que constitui também medo da separação. Como o pênis tem um alto valor narcísico, a criança imagina que possui-lo significa a possibilidade de ficar unido à mãe. A evolução da angústia de castração leva-a a manifestar-se como angústia moral e social que se origina no sentimento de culpa advindo da hostilidade do superego, o medo da punição ou o medo de perder o amor dos pais. Nestes estudos da natureza da angústia numa abordagem freudiana, segundo Rocha (2000), a angústia é produzida pelo ego que procura defender-se de uma situação traumatizante incontrolável e inesperada.

A Angústia na Iniciação Profissional de uma Professora

Na relação professor-aluno está em jogo a enunciação de dois desejos – o desejo de ensinar e o de saber. A ação destes dois sujeitos na cena pedagógica será sempre mediada por estes desejos. O professor, ao fazer seu planejamento didático, prepara-se para o previsível considerando o seu desejo. Ao ingressar na sala de aula, se depara com o imprevisível ocorrendo aí o desencontro entre o seu desejo e o do aprendiz.

Este desencontro põe em cena a necessidade de considerar o desejo do outro. E é neste momento que entra em cena a angústia. O que eu penso que o outro quer de mim? Essa expectativa é vivida com muita ansiedade, pois por meio do desejo do outro, resgatamos e colocamos em cena o nosso desejo. Segundo Davini (1997), para que o outro deseje algo, é preciso que lhe falte. Ele busca o que lhe falta, no outro. E o professor assume este papel, atribuído a ele pela sociedade, de quem tem o que supõe faltar ao outro. Ao assumir este lugar assume também a angústia decorrente dele, já que ao ter o que supõe faltar ao outro precisa responder sempre à altura e, ao mesmo tempo, sempre cuidando para não perder a posse do objeto que supõe possuir. A professora, cujo diário analisamos, registra, no primeiro dia de aula, como se sentia diante de sua tarefa e revela que se colocava como aquela para quem estavam voltados os desejos de seus alunos.

“Como era o meu primeiro dia em uma sala de primeira série, eu estava muito ansiosa. As minhas dúvidas e expectativas são várias (muitas mesmo!). Até dor de cabeça eu senti” (Diário de aula: 9/3/2000).

“Assim que os pais se foram, começamos a nos conhecer. Pedi aos alunos que fizessemos a rodinha no chão para conversarmos mais de perto. Observei que dois alunos tremiam de medo. Mas não eram só eles que sentiam medo; eu também. Só que eu não estava tremendo. O meu medo era de não conseguir dar conta do recado. Rostinhos ansiosos me fitavam como se de mim iria sair todo o conhecimento que precisavam” (Diário: 09/03/2000).

A angústia, nesse caso, é um desprazer capaz de manifestar-se em dor física diante das dificuldades de uma tarefa para a qual a professora não se sente preparada. A inexperiência aliada à expectativa construída por atribuições sociais faz com que a professora sintam-se incapaz de corresponder à altura do que dela se espera.

Neste caso há um perigo iminente que a professora relaciona ao medo do fracasso, ao temor de não conseguir alfabetizar seus alunos e como consequência perder o respeito da comunidade escolar, dos pais e dos colegas professores.

“Fico me questionando o que fazer para que eles avancem no processo de aprendizagem da língua escrita, pois não conhecem letras nem números. Estou perdida, sem saber o que fazer” (Diário de aula: 21/3/2000).

“A minha expectativa quanto aos alunos é grande; fico me questionando se estou encaminhando as atividades de maneira que propicie o desenvolvimento dos alunos e se vou conseguir chegar até o fim do ano, com todos alfabetizados” (Diário de aula: 25/03/2000).

“Fico me perguntando se essas crianças estarão lendo até o final do ano. E se estou apavorada agora, vou ficar mais ainda se isso não acontecer” (Diário de aula: 3/4/2000).

“Tenho 19 alunos. O fato de ter poucos alunos me desespera, pois as cobranças serão maiores se os avanços forem pequenos” (Diário de aula: 15/6/2000).

A angústia da professora, revelada nos fragmentos de seu diário de aula acima destacados, está diretamente relacionada à expectativa de atender a uma exigência do contexto social em que está inserida. Alfabetizar todos os seus alunos em um ano, principalmente por estar diante de uma turma com poucos alunos é o que se espera de uma “boa alfabetizadora”. No imaginário da professora é sua obrigação garantir que todos aprendam; é papel dela garantir os “avanços” dos alunos e ela afirma não saber como conseguir isto que dela se espera.

Poderíamos comparar esta situação vivida pela professora com uma situação traumatizante, que, segundo Rocha (2000), a situação traumatizante por excelência é a do desamparo do recém-nascido. Tal desamparo é a situação de total passividade em que se encontra o sujeito, sem identificar uma solução para seus impasses com recursos próprios.

A professora, sentindo-se incapaz de lidar com a tarefa que lhe é atribuída pela sua função na escola, vê-se na iminência de perder a posição, o prestígio profissional. Situação que poderíamos inferir como similar ao medo de perder o amor do objeto já vivida em outras situações de seu desenvolvimento psíquico (Green, 1982).

E não seriam estas algumas das causas pelas quais os professores adoecem ou desistem da profissão? Uma incapacidade de lidar com uma tarefa real de garantir aprendizagens a seus alunos e a tarefa imaginária de

“ensinar sem perdas” como se o ato de educar fosse um caminho de mão única no qual só o desejo e a vontade do professor estivessem em jogo.

Conforme Mezan (2000), se, na primeira década do século XX, a teoria freudiana atribuiu o sofrimento psíquico de seus contemporâneos à insatisfação dos impulsos primordiais, que era imposta pela autoridade patriarcal “em grau muito superior ao que seria necessário”, o afrouxamento dessa autoridade e de seus derivados deu lugar a um universo de desorientação e de insegurança cujos sinais estão em toda parte.

O autor aponta a globalização da economia, o desemprego estrutural e a enorme aceleração do fluxo de mercadorias e de idéias características desta fase do capitalismo, como algumas das causas de mal-estar na atualidade que se manifesta pelos fenômenos como *stress*, depressão, episódios psicossomáticos, adesão a drogas ou mesmo delinquência. Segundo o autor, estas manifestações seriam independentes de aspectos como o nível socioeconômico, posição geográfica ou classe social.

Para Mezan (2000), a angústia seria o ponto para o qual se voltariam essas variadas condições. Angústia esta, natural ao ser humano, mas, com certeza, estimulada e aumentada pelas condições socioeconômicas da atualidade. A angústia expressa-se de muitas maneiras, uma das quais é a sensação de desamparo e de desorientação diante das exigências da vida. É muito comum vivenciarmos uma dolorosa sensação de impotência, advinda da perda de parâmetros e da fragmentação da experiência cotidiana e segmentos que não se comunicam nem formam um todo coerente.

Na atual situação econômica do país em que o trabalho nunca esteve tão difícil e tão necessário, garantir o prestígio profissional e por extensão, manter o emprego é uma necessidade diretamente relacionada à luta pela sobrevivência e manutenção da vida. A não-aprendizagem de alguns alunos também é motivo de angústia para a professora que, por não compreender o processo que ocorre ao longo de um ano letivo, expressa em seu diário as preocupações que a acompanham durante o desenvolvimento do trabalho, dia após dia.

“O desenvolvimento dos alunos é diferenciado. O Daniel é uma criança que você fala, cansa de falar e ele nunca entende. (...) Ele está sempre desatento e isso me preocupa muito, pois tenho que encontrar estratégias para trabalhar com ele” (Diário de aula, 21/3/2000).

“Às vezes, fico tão desanimada! Olho para os alunos e sinto a responsabilidade em que estou envolvida. Será que vou conseguir? Às vezes não sei o que fazer para que eles avancem mais; sinto que no meu trabalho está faltando alguma coisa. Tenho muita saudade da Educação Infantil” (Diário de aula, 25/4/2000).

“O Pedro está me dando trabalho; não pára para pensar; não faz o mínimo esforço para aprender. Não sei que caminhos seguir. Às vezes, me sinto desanimada e desmotivada (Diário de aula, 4/5/2000).

“Cheguei à conclusão que eu não consigo entender a Mariana. Chamei a mãe dela para conversarmos para que com isso eu saiba um pouco mais sobre ela. Quem sabe assim eu consigo compreender o porquê o raciocínio dela é assim. Às vezes fico pensando que eu deveria seguir outros caminhos, mas não sei quais” (Diário de aula, 11/5/2000).

De acordo com Diniz (2001), à medida que fracassa o ideal de transmissão do conhecimento resta o mal-estar. A professora, pela sua in experiência com o processo de alfabetização, não consegue avaliar a relação entre etapa de aprendizagem-tempo necessária para que as crianças construam o domínio sobre a leitura e a escrita. Por não poder explicar o que ocorre com os alunos que não seguem a trajetória dos demais, lamenta-se. E por sentir-se responsável pela não-aprendizagem, sofre.

A situação acima descrita também ocorre com um número considerável de professoras como explicita Diniz (2001). A queixa tem sido uma marca do discurso das mulheres-professoras, particularmente das que atuam nas séries iniciais, demonstrando que a sua relação com o trabalho pedagógico é bastante complexa, por vezes, insuportável. O mal-estar, permanentemente manifesto, gera uma outra situação traduzida pelas constantes ausências das professoras ao trabalho, muitas vezes justificadas por atestados médicos.

O que explica esta dificuldade das professoras de aceitarem o fracasso da ação pedagógica de alguns alunos pode estar relacionado, imbuído do papel social que lhe é atribuído por ocupar a função de ensinante. Parece impossível não obter sucesso na sua tarefa de ensinar a todas as crianças com iguais resultados (Cifali & Imbert, 1999).

Para relacionar o ofício do professor com a psicanálise, é preciso que aceitemos a idéia de que possa existir um saber do qual o “eu” nada sabe, não sujeito a controle, ou seja, aceitar a idéia de inconsciente. Segundo Mendonça Filho (2001), existe um saber que não sabe

de si, um saber que, mesmo sendo estranho ao eu, sustenta o verdadeiro desejo tanto de aprender quanto de ensinar.

As forças inconscientes presentes no interior do psiquismo escapam ao controle dos seres humanos e, portanto, ao controle do educador, levando-se, numa perspectiva freudiana, a afirmar que a Educação estaria dentro do conjunto de tarefas impossíveis. De acordo com Kupfer (1995), o que explica tal afirmação é que a Educação exerce seu poder por intermédio da palavra e “a palavra, ensina a Psicanálise, é ao mesmo tempo lugar de poder e submissão; de força e de fraqueza; de controle e de descontrole. Como então construir um edifício educacional sobre uma base paradoxal, incoerente?” (p.59).

Para a autora, impossível não quer dizer irrealizável, mas significa que no processo educacional há algo que jamais poderá ser integralmente alcançado, ou seja, o domínio, a direção e o controle que sustentam qualquer sistema pedagógico. Acreditamos que a compreensão deste processo por parte dos educadores poderá auxiliá-los a minimizar as angústias enfrentadas no exercício da tarefa de ensinar.

Considerações Finais: a Psicanálise, o Ensinar e o Aprender.

A trajetória da professora, estudada por meio de seu diário, permite-nos pensar que um maior conhecimento a respeito da Psicanálise. Bem como o apoio de colegas mais experientes em relação ao processo de aprendizagem dos alunos poderia contribuir para minimizar sua angústia fornecendo-lhe alguns instrumentos para que ela pudesse compreender o que ocorre com as crianças.

Não se trata aqui de defender uma educação psicanalítica, pois, segundo Millot (1992), existem diferenças essenciais entre a orientação psicanalítica e a orientação pedagógica. Trata-se, no entanto, de permitir ao professor compreender, como também explica Kupfer (1995), que a realidade do inconsciente nos ensina que não temos controle total sobre o que dizemos, e muito menos sobre os efeitos de nossas palavras sobre o nosso ouvinte (ou sobre o nosso leitor...). Não sabemos o que ele fará com aquelas idéias, a que outras as associará, que movimentos de desejo o farão gostar mais disso e menos daquilo, p. 96).

Para o ensinante professor, que está envolvido com a necessidade de garantir aprendizagens, compreender os determinantes psíquicos do “desejo de saber” pode

contribuir para entender o fenômeno da aprendizagem. Segundo Freud (1910/1988), as perguntas iniciais das crianças que estão na base de sua busca pelo conhecimento podem ser resumidas em dois porquês fundamentais: por que nascemos e por que morremos. A forma como as crianças encontram ou não resposta a estas perguntas em sua trajetória de buscas pode influenciar sua relação posterior com as aprendizagens. A emergência do desejo de saber tem sua origem na investigação sexual que precisa inconscientemente ser reprimida e que, portanto, é deslocada de objetos sexuais para objetos não-sexuais. A força da pulsão estimula as crianças a continuarem perguntando em busca do domínio do saber.

A busca de resposta supõe a existência de um outro que colocado na posição daquele que ensina está revestido por seu aluno de uma importância especial. Esta importância atribuída ao professor garante-lhe uma influência sobre o aluno: influência esta, oriunda da transferência de sentimentos que a criança dirigia ao pai.

Mas é preciso considerar que o professor também é marcado por seu desejo inconsciente ao qual precisa renunciar para responder aos desejos dos alunos. Se o professor, a partir das contribuições da Psicanálise, compreender que na relação pedagógica estão atuando os inconscientes do professor e do aluno, compreenderá também o porquê da impossibilidade da profissão de

professor e renunciará a uma preocupação excessiva com o controle do processo de aprendizagem do outro. Aprenderá que não tem controle sobre os efeitos do que produz sobre seus alunos, pois cabe aos aprendizes desconstruir o saber organizado pelo mestre, digerindo-os à sua maneira, relacionando-os com seus desejos (Ferreira, 2001).

Uma relação mais estreita entre conhecimento psicanalítico e conhecimento pedagógico poderá trazer inúmeros benefícios ao processo de aprendizagem de alunos e professores. Um professor conhecedor da Psicanálise terá em mãos outros instrumentos para avaliar um grande número de manifestações psíquicas infantis, mudando, por conseguinte, suas atitudes em relação às crianças. Por outro lado, ao ser ouvido pela Psicanálise poderá encontrar explicações para seus sentimentos angustiantes em relação à sua profissão, aprendendo a lidar com eles e tornando-se um profissional melhor.

Desta forma, apontamos para a importância da formação cada vez mais qualitativa de nossos professores. É direito destes profissionais conhecer mais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos seres humanos com os quais trabalham para que possam desenvolver sua tarefa de forma mais satisfatória e, portanto, menos angustiante, uma vez que a maior preocupação dos que ensinam é garantir aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- Cifali, M. & Imbert, F. (1999). *Freud e a Pedagogia*. São Paulo: Loyola.
- Davini, J. (1997). Sobre a Angústia. Em: M Freire & Cols. (Orgs.), *Grupo: indivíduo, saber e parceria* (2 ed., pp.45-53.) São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Diniz, M. (2001). De que sofrem as mulheres-professoras? Em E. M. T Lopes (Org.), *A psicanálise escuta a educação* (2 ed., pp.194-223). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ferreira, T. (2001). Freud e o ato do ensino. Em: E. M. T Lopes (Org.), *A psicanálise escuta a educação* (2 ed., pp.107-149). Belo Horizonte: Autêntica.
- Freud, S. (1910/1988). Leonardo Da Vinci e uma lembrança da sua infância. Em *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. (Tradução Walderedo Ismael de Oliveira. Rio de Janeiro: Imago, vol. 11.
- Freud, S. (1937/1988). Análise terminável e interminável. Em: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. (Tradução José Octávio de Abreu Aguiar). Rio de Janeiro: Imago, vol. 23.
- Green, A. (1982). *O discurso vivo*. Uma teoria psicanalítica do afeto. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Kupfer, M. C. (1995). *Freud e a Educação*. O mestre do impossível. 3 ed. São Paulo: Scipione.
- Lopes, E. M. T. (Org.). (2001). Da sagrada missão pedagógica. Em E.M.T. Lopes (Org.). *A psicanálise escuta a educação* (2 ed., pp.35-70) Belo Horizonte: Autêntica.
- Mendonça Filho, J. B. (2001). Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. Em E. M. T. LOPES (Org.), *A psicanálise escuta a educação* (2 ed., pp.71-106). Belo Horizonte: Autêntica.
- Mezan, R. (2000). O mal-estar, Freud e a Modernidade. *Veja*, 33 (52), 208-210.

Millot, C. (1992). *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar.

Rocha, Z. (2000). *Os destinos da Angústia na Psicanálise Freudiana*. São Paulo: Escuta.

Zabalza, M. (2002). Os diários de classe dos professores. *Pá-
tio*, 6 (22), 15-17.

Zibetti, M. L. T. (1999). *Analisando a prática pedagógica: uma experiência de formação de professores na educa-*

ção infantil. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Recebido em: 01/04/04

Revisado em: 17/06/04

Aprovado em: 22/09/04

Endereço para correspondência:

Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Rua Jamari, 6616 – Boa Esperança
CEP: 78987-000 – Rolim de Moura, RO
e-mail: marlizibetti@yahoo.com.br

Resenhas

TEXTOS INFORMATIVOS: AUXÍLIO EFICAZ NO JARDIM 3

Kletzien, S. B.; Dreher, M. J. 2004. Informational Text in K-3 Classrooms. *Helping Children Read and Write*. Newark : Reading Association. 160 pp.

A leitura e a escrita têm seu papel fundamental na formação do cidadão, pois é o veículo primordial para que possa atingir sua plenitude. Essa leitura e escrita devem ser incentivadas e orientadas desde que a criança tenha suas primeiras experiências com elas.

Há que se considerar que a interação professor-aluno na relação ensino-aprendizagem é ponto importante, porque ela propiciará uma identificação de habilidades, do estilo cognitivo e de aprendizagem do aluno, adaptando-o aos objetivos educacionais e metodológicos, entre outros aspectos. Isso justifica a preocupação dos estudiosos com a maneira pela qual ocorre desde a pré-escola tendo em vista a formação de leitores/escritores e a este ponto as autoras afirmam que “revistas infantis que possuam textos informativos auxiliam a estender o conhecimento de mundo da criança” (p. 21).

Assim, no livro *Informational Text in K-3 Classrooms, helping children read and write* as autoras Sharon Benge Kletzien e Mariam Jean Dreher mostram-nos o quanto é importante para a formação das crianças a inclusão de textos informativos tanto para a leitura quanto para a escrita, porque são eles que têm o propósito de informar ou persuadir a audiência. Como exemplo, têm-se as notícias, biografias, autobiografias, histórias, livros de textos, revistas e jornais.

Ao longo da leitura do livro é possível perceber, em seus oito capítulos, três apêndices e referências bibliográficas, o importantíssimo papel atribuído ao professor para a implantação desses recursos no contexto educacional.

No primeiro capítulo, as autoras mostram que ainda persiste a ênfase no uso de histórias para instruções e alfabetização das séries primárias, apesar de muitos estudiosos incentivarem tais professores a utilizarem mais textos informativos em sala de aula para que as crianças estejam aptas a descobrir, entender, avaliar e sistematizar informações por meio de suas variadas fontes. A relutância desses professores na utilização de textos

informativos está na falta de confiança que sentem para elaborar lições apropriadas aos textos informativos.

A inclusão de textos informativos na biblioteca da classe é o assunto do segundo capítulo no qual Kletzien e Dreher salientam que, com a criação de uma biblioteca em sala de aula, há um acesso fácil a livros e outros materiais escritos, o que pode ajudar as crianças a se tornarem leitores motivados e habilidosos. Também apontam para a importância de os textos informativos que possibilitam proporções para a exposição escrita, pois, geralmente, as crianças das séries iniciais são menos expostas a esse tipo de texto escrito do que o são às formas narrativas. Quanto ao uso da biblioteca comentam que “sem o apoio dos professores que apresentam materiais e livros à rotina diária dos alunos, os fatores físicos, por si só, não terão sucesso” (p. 26). Dessa forma, nota-se a importância do professor, principalmente nas séries iniciais para a orientação na escolha do material, ordenação e método de leitura.

O mercado tem disponibilizado livros informativos muito bons para uso dos professores, porém sua escolha para possível inclusão na biblioteca da classe para leitura e outras atividades deve ser feita com cuidado. Um planejamento adequado pode resultar em sucesso pelo uso desses livros informativos. Para tanto, deve-se escolher o livro adequado a cada faixa etária da criança. Outro ponto salientado pelas autoras é a importância das ilustrações que podem ser fotografias, diagramas, mapas, desenhos, cartas ou figuras que representam uma forma de acrescentar esclarecimento à informação e estender o texto. Porém, deve haver uma boa organização na escolha desses livros, tendo cuidados e utilizando-se critérios tais como observar nos textos as causas/efeitos, comparações/contrastes, seqüências, perguntas/respostas, descrições e generalizações/exemplos. Todos esses aspectos relevantes justificam o tema tratado no terceiro capítulo, que é a escolha de livros informativos para uso em sala de aula.

As informações trazidas no quarto capítulo pelas autoras, a respeito do uso dos livros informativos para leitura em voz alta mostram-nos que pesquisas feitas provam que a leitura em voz alta é de extrema importância e valor para a motivação e o desenvolvimento da criança. Os professores precisam ser incentivados para que leiam bons livros a seus alunos, regularmente e em voz alta. Embora muitas pesquisas e mesmo a tradição apoiem a leitura de ficção, a inclusão de textos informativos nessa categoria é de substancial importância para que o aluno tenha uma visão mais ampla e rica do que ocorre no mundo, inspira a curiosidade e o aprendizado, além de se tornar um veículo para o ensino das estratégias de compreensão e conhecimento de mundo. As autoras dão como exemplo a elaboração de uma *ficha de leitura*, na qual os alunos anotam a data do material, o autor, o título, tipo de livro e informações adicionais – ficção ou não, exposição de informações, etc. (p.131).

Um desafio da escola é formar leitores estratégicos e isto implica numa perfeita compreensão do que foi lido, a este ponto Kletzien e Dreher apontam o ensino de estratégias de compreensão pelo uso de textos informativos como um dos pilares da leitura dos textos informativos. Essas estratégias de compreensão podem ser desenvolvidas *antes da leitura* (acessando conhecimentos anteriores sobre o assunto), *durante a leitura* (fazendo conexões, questionamentos, inferências, parafraseando, etc.) e *após a leitura* (sumarizando ou criando gravuras ou gráficos). Para essas estratégias pode-se utilizar a técnica de leitura em voz alta com orientações para grupos grandes ou pequenos, pois o objetivo, segundo as autoras, é fazer com que a criança se torne um leitor capaz de orquestrar um determinado número de estratégias de compreensão para seu próprio uso e sucesso.

Atualmente, com a inserção da tecnologia da informação, a escola enfrenta um sério problema: *como trabalhar com ela?* A esse questionamento, as autoras dão orientações e ensinam como as crianças devem encontrar informações tanto em livros quanto na internet, pois espera-se que elas sejam “letradas na informação”. Com a busca de informações em contextos significativos e com propósitos reais, os professores podem ajudá-las a se tornar proficientes em informação. Outro ponto salientado pelas autoras é quanto à utilização das informações pesquisadas em livros e *websites*, seu monitoramento na busca, avaliação, anotação e organização. A esse ponto o professor tem um papel fundamental, já a partir da pré-escola.

As autoras, no sétimo capítulo, salientam que a leitura e a escrita se desenvolvem juntas. Ao ensinar as crianças a escreverem textos informativos, elas apontam a eficiência da leitura de diferentes textos informativos para a formação de um bom escritor, utilizando-se das mesmas formas, pois quando têm a oportunidade e encorajamento, elas escreverão textos com estruturas similares aos textos lidos. Para tanto há necessidade de que as crianças tenham contato com muitos exemplos de formas diferentes de escrituração e identificar as características do texto tais como relatórios, descrições, histórias em quadrinhos, resumos, poesias, etc. e também saberem partilhar tais informações.

No último e oitavo capítulo, as autoras apresentam considerações finais com o nome Put It All Together (Colocando tudo junto). Apontam a necessidade de existirem fortes razões para que se mude a situação de ensino tradicional (crianças expostas quase que exclusivamente a histórias), uma delas é o de que as crianças vão encontrar outra expectativa pela frente. Além disso, os textos informativos compõem o que a maioria das crianças mais velhas e adultos lê e escreve; portanto faz sentido dar às crianças a chance de aprender mais do que estórias na escola. O outro ponto observado pelas autoras diz respeito aos dados consistentes que apoiam a idéia de que o desempenho dos alunos melhora com a oportunidade de ler e receber orientações sobre textos informativos.

Fechando o livro, há apêndices apresentando aos professores diversos recursos como nomes de revistas e jornais; *websites* para listas de livros informativos (com seus endereços e correios eletrônicos); planos de instrução de estratégias de leitura; tipos e características de escritas informativas. Também referências bibliográficas tanto para o professor quanto para o aluno.

Fica claro que a riqueza do livro permanece em explicitar e orientar que em educação sempre há alternativas para sua melhora, constituindo-se em um instrumento de informação útil para docentes, pesquisadores e todos aqueles que se interessam pelo assunto tratado, uma vez que traz para o contexto educacional a possibilidade de uma aproximação entre essas novas estratégias e o processo ensino-aprendizagem, viabilizando uma prática pedagógica renovada, um verdadeiro auxílio eficaz e que busca uma maior proximidade com as necessidades de formação do leitor-cidadão.

Elza Maria Tavares Silva
Universidade de Mogi das Cruzes/SP

CULTURA ESCOLAR

Lazar, A.M. (2004). Learning to be Literacy Teachers in Urban Schools: stories of growth and change. Newark: IRA, xii + 189 p.

Althier M. Lazar leciona na Saint Joseph's University, da Philadelphia, (EUA), sendo pesquisador voltado para a formação de professores de leitura. Trata-se de uma área de pesquisa que se constitui em setor especial que merece destaque por seu impacto em outras áreas.

O Prefácio foi escrito por Patrícia A. Edwards, da Michigan State University, que relembra trabalho anterior de Lazar em que discutiu a formação do professor para atuar com estudantes da zona urbana, destacando a originalidade como o tema é tratado no presente livro.

A estrutura da obra é constituída por Introdução, oito capítulos, um apêndice, referências e fontes recomendadas. Na Introdução reafirma a necessidade de os professores e de seus formadores aprenderem tudo o que for possível sobre as crianças para poderem ajudá-las na aquisição da leitura, retoma sua própria história de pesquisador na área e justifica o próprio livro que espera seja útil para professores em exercício, em processo de atualização ou de formação para o exercício profissional. Define como urbanas as escolas que se situam em cidades grandes; atendendo população numerosa e altamente diversificada; caracterizada por decisões centralizadas, com decisões cronicamente inadequadas afetando as decisões sobre ensino e aprendizagem; com concentração em grupos lingüísticos minoritários voluntários (migrantes) ou não e que seguem currículos uniformizados medindo o desempenho dos alunos por testes padronizados. Muitos dos problemas são comuns à realidade brasileira, mas em situação bem pior, e sem o mínimo preparo do professor para resolvê-los.

É o professor que vai trabalhar neste contexto que é enfocado preferencialmente nos capítulos subsequentes, mas, independentemente deste fato, o assunto é útil e de interesse para quantos estejam interessados em educação, em qualquer país, nos mais variados meios culturais.

O primeiro capítulo apresenta uma retrospectiva histórica e social, de fatores culturais que influíram na

formação de leitores, com destaque para os negros que logo perceberam as vantagens do saber ler e de ir além, até mesmo como forma de superação da segregação, que ainda persiste nas escolas. Neste, como nos demais capítulos, na parte final há um tópico com itens para análise e consideração por parte do leitor. Esta última parte pode ser muito útil quando a matéria é objeto de estudo e seminários em sala de aula, além disto serve de estímulo à pesquisa.

O capítulo seguinte foi dedicado à necessidade de os professores conhecerem a cultura em que vivem. Discute o longo tempo de domínio da cultura européia dominando a escola (refere-se aos EEUU, mas se aplica também ao Brasil) e que só nos 20 últimos anos se tem tomado maior ciência disto e pesquisado mais sistematicamente e tratado cientificamente mudanças mais compatíveis com a diversidade cultural de sala de aula. O professor atualmente precisa ser mais responsável socialmente sabendo usar métodos diferentes compatíveis com as diversidades de seus alunos. Neste, como nos demais capítulos, exemplos de vivência educacional de professores enriquecem a obra. Também há cuidado em indicar perspectivas e necessidades de pesquisa.

O preparo de professores para atuar de forma sensível culturalmente é enfocado no capítulo 3 lembrando a necessidade de contar com professores e escolas que façam a diferença. Isto implica em priorizar a aprendizagem do aluno; liderança forte na escola, forte colaboração dos professores, ensino baseado na avaliação, desenvolvimento profissional e experimentação, colaboração e comunicação com os que são responsáveis pelas crianças. Os programas de formação de professores precisam incluir estudos sobre a diversidade cultural, cabendo ao professor a responsabilidade de se manter atualizado em relação a este aspecto.

Os preconceitos dos docentes em sala de aula são objeto de análise no Capítulo 4. São indicados os

caminhos do preconceito – de seu surgimento à implantação – sendo consideradas as rotas diversas que usa para tanto. Exemplos do impacto do preconceito sobre as pessoas são apresentados.

O capítulo 5 trata da compreensão sobre raça, cultura e domínio da leitura. Para que haja crescimento há necessidade de haver uma estrutura, mas que não privilegie apenas a cultura branca, que define o racismo como inadequado às escolas, e estratégias diversas sejam usadas para atender à diversidade cultural existente em sala de aula.

Neste contexto, a comunicação com os responsáveis pelas crianças é fundamental e é necessária, já na formação do futuro professor, cuidar para que desenvolva competências nesta área, dominando vários modelos de ensino-aprendizagem para isto. Destaca que o professor precisa ser um entrevistador, saber ouvir e responder, direcionar sua ação com base no conhecimento, conseguir o envolvimento dos responsáveis pelos alunos. Isto implica em mudanças de atitudes de todos. Estes são os aspectos tratados no sexto capítulo.

O capítulo seguinte trata do estabelecimento das relações culturais no ensino da leitura. Retoma e apresenta estratégias úteis tais como: o ensino tutorial, o uso de textos multiculturais, a validação da linguagem do lar e o ensino da linguagem do poder e a administração da sala de aula.

O último capítulo (8º) é um alerta em favor da educação continuada para que os professores continuem a crescer como alfabetizadores culturalmente sensíveis. Implícito neste crescimento está o acompanhamento das mudanças contínuas nas necessidades culturais dos alunos; conhecer sempre mais sobre as crianças e seus responsáveis; saber sobre aquisição da alfabetização; acompanhar as mudanças culturais e da comunidade; dominar como ensinar e assumir efetivamente a responsabilidade de ensinar.

Para continuar a se desenvolver o professor tem de ser um eterno estudante da educação. Precisa saber selecionar cursos, buscar continuar a estudar após concluir a pós-graduação, ou seja, continuar a se desenvolver como professor e educador.

Como Apêndice apresenta a metodologia do estudo do qual, em parte, resultou o próprio livro e os muitos exemplos de vivências nele descritos.

As Referências são relativamente recentes e predominam os periódicos. Além disso, há uma bibliografia recomendada complementar útil a professores e pesquisadores.

Finaliza o trabalho um índice de conteúdo e autores o que facilita consultas específicas a itens de interesse do leitor.

*Geraldina Porto Witter
UMC/PUC-Campinas*

História

Entrevista com o professor Lino de Macedo



Entrevistadora: **MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA**

LINO DE MACEDO é Professor Titular na área de Psicologia do Desenvolvimento e Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo, instituição em que desenvolveu sua carreira docente, no Instituto de Psicologia. Um dos maiores estudiosos da Teoria de Piaget no Brasil, o Prof. Lino é unanimidade quando se trata de pensar, problematizar e discutir temas educacionais. Sua atuação acadêmica tem sido marcada pela presença como professor, em níveis de Graduação e Pós-Graduação, orientador e pesquisador em regime de dedicação exclusiva. No plano institucional, sua participação tem sido atuante, quer na Universidade de São Paulo, onde assumiu a Direção do Instituto de Psicologia, gestão 1997-2000, quer em entidades que fomentam o ensino e a pesquisa como a ANPEPP, exercendo a função de presidente na gestão que ora se findou. Coordena o Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da USP. Orientou mais de cinquenta teses de doutorado ou dissertações de mestrado. Várias de suas publicações são referências para educadores e psicólogos, destacando-se o livro *Ensaios Construtivistas*, pela Casa do Psicólogo Editora. Publicou, além disso, mais de vinte capítulos em livros e

mais de trinta artigos em revistas nacionais e internacionais, assim como diversos trabalhos em anais de congressos. É diretor da coleção: “Psicologia e Educação”, editada pela Casa do Psicólogo. É especialista na teoria de Piaget aplicada à Psicologia ou Educação. Seu atual programa de pesquisas, no Laboratório de Psicopedagogia, é sobre o uso educacional de jogos em uma visão construtivista. É com grande orgulho que participa da seção História da revista Psicologia Escolar e Educacional, brindando-nos com suas reflexões sobre a área.

Marilene: Lino, como se deu sua aproximação com a área de Psicologia Escolar e Educacional?

Lino de Macedo: Bom, penso que essa aproximação se deu por diferentes fatores. Cito alguns deles. Nasci (1944, Frutal, MG) dentro de uma escola. Meu pai dava aulas e minha mãe cuidava da pensão para os alunos, em geral filhos de fazendeiros e sitiantes. Fiz a escola normal e, com 18 anos, já era professor de alunos das primeiras séries de uma escola rural. Fiz o curso

de Pedagogia (1963 – 1966) e recém-formado passei a dar aulas de Psicologia de Desenvolvimento nesta mesma faculdade. Desde 1970, sou professor desta disciplina na USP (primeiro em Ribeirão Preto e, a partir de 1976, no Instituto de Psicologia, em São Paulo) considerando suas aplicações à perspectiva da aprendizagem escolar de crianças e adolescentes.

Em síntese, posso dizer que, em toda minha vida, a questão escolar, principalmente em sua relação com a Psicologia do Desenvolvimento foi uma constante. Nos últimos vinte anos tenho sido procurado por professores, sobretudo da educação básica, para dar cursos e palestras sobre o desenvolvimento da criança, segundo Piaget, e a importância disso para sua aprendizagem escolar.

Minha tese de doutorado (1973) refere-se a um trabalho experimental sobre as relações entre desenvolvimento operatório e aprendizagem. Finalmente, desde 1988 coordeno um laboratório onde os jogos são usados como recurso para a promoção dos processos de desenvolvimento das crianças em favor de sua aprendizagem escolar.

Marilene: Que aspectos você destacaria como mais marcantes em sua formação para a compreensão educativa da prática psicológica?

Lino de Macedo: Como mencionado nas respostas à questão anterior, os aspectos mais marcantes de minha visão são de natureza interdisciplinar. Ou seja, de um lado a criança e seu processo de desenvolvimento (tal como entendido e estudado experimentalmente por Piaget) e, de outro, a escola e sua função de iniciar os alunos nas artes e nas ciências, sobretudo em matemática e em língua portuguesa. Trata-se, portanto, de uma visão interdisciplinar e psicopedagógica do conhecimento. Interdisciplinar, porque disciplinas, discípulos e docentes são considerados como partes interdependentes, isto é, irredutíveis, complementares e indissociáveis. Psicopedagógica, porque a didática (os conteúdos e os modos de ensinar, bem como as características daqueles que se responsabilizam por sua transmissão) é considerada em relação (ou seja, tanto quanto possível de forma não-dualística) às crianças que aprendem e aos contextos socioculturais (família, classe social, etc.) a que pertencem e que definem, em parceria com a escola, as significações desta aquisição para elas.

Marilene: Lino, que contribuições você considera que Piaget tem trazido para a Psicologia Escolar e Educacional?

Lino de Macedo: Para mim, sua contribuição é fundamental, necessária, ainda que insuficiente e incompleta para dar conta da complexidade desta questão. Enumero algumas das contribuições de Piaget:

- Análise teórica e experimental dos processos de tomada de consciência, abstração, generalização, construção de possíveis e necessários, correspondências e transformações, implicações, lógica das significações e formas elementares da dialética. Todos esses temas foram estudados na perspectiva do sujeito que conhece, no caso crianças, com idade, aproximadamente, entre 5 e 15 anos, entrevistadas em uma dada situação experimental.
- Descrição dos níveis ou estádios de desenvolvimento das crianças em relação a temas fundamentais à sua compreensão e realização de problemas da lógica e da matemática, como, por exemplo, classificar, ordenar, quantificar, inferir, excluir variáveis, comparar, anular, compensar, estabelecer relações, deduzir, etc.
- Descrição dos níveis ou estádios de desenvolvimento da função simbólica na criança (imagem, imitação, jogo, representação, linguagem, etc.).
- Análise das formas pelas quais as crianças aprendem pouco a pouco a cooperar, trocar pontos de vista, descentrar, relacionar-se segundo regras, superar sua visão simpática ou antipática em favor da reciprocidade e da vontade como regulação social e afetiva das trocas interindividuais.

Ora, esses temas são fundamentais tanto para o professor como para o aluno.

Piaget e colaboradores fizeram muitos estudos experimentais sobre noções e operações da lógica e da matemática na criança. Disse na criança e não da criança. Por que saber isso é necessário ao processo educacional? As disciplinas escolares ensinam ainda hoje os conteúdos (conceitos e operações) pautados na perspectiva dos adultos, isto é, do conhecimento científico tal como estabelecido, demonstrado, pelos pesquisadores. A didática tradicional, neste sentido, consistia em apenas um esforço de simplificar e organizar os conceitos de modo didático e em propor exercícios e problemas que, em princípio, facilitariam a aprendizagem das crianças. Em outras palavras, uma boa

explicação do professor deveria corresponder a uma boa compreensão das crianças, comprovada pela correção dos exercícios e das respostas certas. A retenção e a exclusão escolar, como sabemos, eram as conseqüências para aqueles que não se encaixavam neste modelo.

Ora, graças aos estudos de Piaget pôde-se provar geneticamente como as noções e operações são construídas ou reconstruídas pouco a pouco na perspectiva das crianças.

Marilene: Você tem se preocupado em buscar possíveis aproximações da teoria de Piaget com o processo educativo, com a prática em sala de aula, como você analisa tais possibilidades?

Lino de Macedo: Penso que há uma correspondência entre os interesses teóricos de Piaget e os objetivos da prática em sala de aula. Para ambos, o tornar-se é a questão mais importante. No caso da escola, como a criança torna-se alfabetizada? Como aprende noções de cálculo? No caso de Piaget, como a criança torna-se operatória, cooperativa, sensível a uma interação pautada por regras e projetos?

No meu caso, especificamente, o propósito sempre foi o de saber compartilhar o processo construtivo de meus orientandos em favor de sua formação pós-graduada. Em outras palavras, como um aluno torna-se mestre e doutor? Como produz uma pesquisa, escreve uma tese? Não se trata de ser construtivista (no sentido ideológico), mas de aprender a observar e a favorecer um processo de construção. Onde está uma tese que ainda não foi escrita? Onde está a alfabetização de um aluno ainda ignorante da leitura e da escrita? O interessante da idéia de construção – que na maior parte das vezes refere-se a uma reconstrução – resume-se ao problema do como criar o que não existe (caso, por exemplo, da tese) ou de transpor o que existe em um plano ou escala (já temos ciências da linguagem, os professores já sabem ler e escrever) para um outro (tornar o aluno alfabetizado). O que é construção como processo revela-se, pouco a pouco, como descoberta daquilo que já é conhecido no plano social, por exemplo. O que é construção se expressa, na prática, como invenção de estratégias ou recursos para aprender. Mas construir não se reduz de imediato a inventar ou a descobrir. Em outras palavras, os objetivos da escola coincidem, correspondem, aos interesses de Piaget, ainda que este

não tenha uma contribuição específica para a aprendizagem escolar.

O fato é que, na prática, na maior parte de meu trabalho de pesquisa na pós-graduação e de relação com professores da educação básica, esta questão é a mais insistente: como se beneficiar do trabalho de Piaget em favor de uma melhor formação dos professores ou em favor de uma melhor aprendizagem escolar das crianças?

Marilene: Em alguns de seus escritos, comparece uma concepção de Psicopedagogia que difere daquela defendida pelos psicopedagogos. Como você define esta área de conhecimento?

Lino de Macedo: Como mencionado, vejo a Psicopedagogia, sobretudo, como uma forma de conceber o conhecimento. Trata-se, como disse, de uma visão interdisciplinar, relacional ou dialética, não-dualista.

Como sabemos, por aproximadamente trinta anos constava no currículo de Psicologia, a Disciplina *Dificuldades de Aprendizagem e Psicopedagogia*. Só que, até onde sei, a ênfase era na questão das dificuldades de aprendizagem e, mesmo assim, vistas principalmente sob dois ângulos. De um lado, com ênfase nas limitações da criança, ou seja, em suas características, nível de inteligência, resistências, etc. De outro lado, uma visão crítica desta ênfase psicológica e reducionista do problema. Ou seja, tratava-se agora de estudar as dificuldades de aprendizagem como “queixa escolar” produzida por um conjunto muito mais complexo de problemas ou variáveis escolares. O fato é que, em uma visão ou em outra, a Psicopedagogia era sempre desconsiderada. Como manter a Psicopedagogia, como clínica escolar, restrita aos psicólogos se isso lhes é negado em sua formação graduada?

Igualmente, nos cursos de Pedagogia não raro a ênfase é dada aos aspectos didáticos do processo de ensino, criticando-se uma visão psicológica do processo educacional. Como sustentar a Psicopedagogia como uma das possibilidades de atuação do professor se isso lhes é negado em sua formação graduada?

Em síntese, no Brasil, Psicopedagogia foi sempre algo desconsiderado, como regra geral, tanto nos cursos de Psicologia como de Pedagogia. Este vazio foi pouco a pouco sendo preenchido por professores particulares, pela clínica (de Psicologia, Fonoaudiologia, Pediatria). Esta formação foi sendo dada em cursos de

especialização e pela reivindicação de um *status* profissional para as pessoas, graduadas em diferentes carreiras além da de Psicologia ou Pedagogia, que cuidam dos problemas de aprendizagem, até mesmo em sua perspectiva institucional. Como defender um estatuto profissional, negando a norma que no Brasil define profissão apoiada na graduação?

Quanto a mim, a questão psicopedagógica, como mencionado, sempre me interessou, mas como área de conhecimento e na perspectiva da leitura que pude fazer das contribuições de Piaget sobre essa questão. Em outras palavras, nunca me considerei um “psicopedagogo”, mas um professor de Psicologia do Desenvolvimento.

O fato é que uma visão psicopedagógica dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento é cada vez mais importante, sem que se chegue a um acordo sobre as diferentes possibilidades de se obter ou mais que isso de se certificar essa formação. Como disse, a Psicologia reclama esse privilégio, mas na prática não sabe como fazê-lo, porque reluta em superar sua visão de aprendizagem restrita àquele que aprende ou não aprende, aos processos psicológicos ou subjetivos deste processo. Como incluir, no âmbito da Psicologia, por exemplo, os conteúdos ensinados (Matemática, Língua Portuguesa, conceitos médicos ou saúde)? Os cursos de especialização em Psicopedagogia reclamam este privilégio, esquecidos de que no Brasil uma profissão é definida pela graduação e não pela pós-graduação.

Marilene: Que aspectos da obra de Piaget são objeto de seus estudos recentes?

Lino de Macedo: Nos últimos anos dediquei-me, sobretudo, a cinco grandes temas relacionados à obra de Piaget.

Primeiro: Estou trabalhando em uma caracterização metodológica do conhecimento em construção. Para isso, propus no curso de pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano uma disciplina: “A pesquisa em uma visão construtivista”. As aulas foram gravadas e transcritas. Tenho a esse respeito a primeira versão de um livro (180 páginas) que reúne o principal que pude trabalhar sobre esse assunto. Meu projeto é publicá-lo no próximo ano. Além disso, orientei teses e dissertações sobre temas relacionados à teoria de Piaget.

Segundo: Meu grande interesse nos últimos quinze anos é estudar a parte final da obra de Piaget. Os temas mais importantes dessa parte da obra de Piaget são: tomada de consciência, realizar e compreender, abstrair, generalizar, estabelecer correspondências e transformações, lógica das proposições, formas elementares da dialética, a construção de possíveis e necessários. Estudar esses livros, dar palestras e cursos sobre os temas neles tratados tem sido um grande desafio e alegria para mim.

Terceiro: Pude fazer uma leitura bastante cuidadosa do livro *Biologia e conhecimento* (Piaget, 1967).

Quarto: Publiquei, pela Editora Artmed, o livro *Ensaio Pedagógicos* (2004) sobre palestras que fiz nos últimos cinco anos, envolvendo a questão de pensar a escola inclusiva em uma perspectiva construtivista.

Quinto: Publiquei, com Ana Lúcia Sicoli Petty e Norimar Christe Passos, três livros (o último será lançado em 29/11) sobre nosso modo de usar jogos de regras, em um contexto de oficinas, como recurso de observação e promoção do desenvolvimento e da aprendizagem escolar de crianças da escola fundamental bem como para a formação de seus professores ou orientadores.

Marilene: Que experiência profissional comparece como uma das mais marcantes para você?

Lino de Macedo: Bom, como qualquer professor em uma universidade como a USP, o desafio é sabermos fazer de tudo um pouco, é sabermos gerir tantas tarefas e demandas, não esquecendo de nosso tema de estudo, de nossas responsabilidades para com a causa universitária, para com nossos compromissos de professor, pesquisador e divulgador do conhecimento científico em Psicologia.

Nestes trinta anos de USP fiz minha carreira universitária completa (mestrado, doutorado, livre docência, concurso de professor associado e titular), fui chefe e vice-chefe de departamento, diretor e vice-diretor do Instituto de Psicologia, participei de todos os órgãos colegiados; orientei 60 teses e dissertações; dei aulas na graduação e na pós-graduação; coordenei o Laboratório de Psicopedagogia; dei palestras e cursos de extensão. Compartilhei trabalhos de muitos tipos. Fui representante da Psicologia na CAPES, fui presidente da ANPEPP (Associação Nacional de

Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia), sou presidente da SBPD (Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento). Em todas essas oportunidades aprendi e tenho podido aprender com meus colegas, com as tarefas propostas e com o

projeto que anima cada uma delas. Daí minha gratidão e reconhecimento a todas as pessoas que me possibilitaram essas experiências e às boas condições que me permitiram realizá-las e a aprender com todas elas. Muito obrigado.

Sugestões Práticas

A ELABORAÇÃO DE TESTES DE SALA DE AULA

Claudette Maria Medeiros Vendramini¹

Liane Di Stefano Da Silva²

Vanessa Cassinelli Chenta²

Os sistemas de avaliação referentes às disciplinas oferecidas nas instituições de ensino merecem uma atenção especial por parte dos profissionais da Educação, uma vez que as avaliações são preparadas pelos professores para uso em sala de aula. São eles os agentes mais importantes neste processo, pois não só conhecem a diversidade existente nos cursos, de acordo com a grade curricular e a instituição educacional a que pertencem, como também seus educandos. Não há um teste padronizado externo para a avaliação do processo ensino-aprendizagem, o método é escolhido pelo educador, e cabe a este identificar a melhor opção para mensurar a aprendizagem de seus alunos.

É importante primeiramente diferenciar os termos testar, medir e avaliar. Conforme Haydt (1997), testar é “verificar um desempenho através de situações previamente organizadas, chamadas testes”; medir é “descrever um fenômeno do ponto de vista quantitativo”; e avaliar é “interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios” (p.289).

Nesse sentido, o ato de avaliar deve ter um valor quantitativo e qualitativo. Quantitativo no sentido de se observar as várias formas de se avaliar, sobrepôr a disciplina sob vários tipos de medição do conhecimento. Para isso o professor deve buscar não somente avaliar o conhecimento prévio de seus alunos, como também o conhecimento de interpretação de textos, tabelas, gráficos, seqüências lógicas, como alguns exemplos.

Quanto à avaliação qualitativa, o professor deve pensar na qualidade do instrumento que usará para fazer o seu diagnóstico. Lembrando que o educando recebeu ao longo do processo ensino-aprendizagem uma relação de dados que correspondem ao currículo da escola.

Assim, o professor deve avaliar o seu aluno com base neste processo, utilizando instrumentos objetivos, que tenham clareza e que estejam próximos da realidade do conhecimento construído pelo seu aluno.

Desta forma, compreende-se que a avaliação tem uma função simbólica de um “termômetro”. O educador por meio de sua avaliação pode diagnosticar vários tipos de problemas entre os seus educandos. O resultado da avaliação colocará o professor diante de uma situação de tomadas de decisões. Estas decisões poderão ser desde uma revisão no seu plano de ensino até a solução de um problema de dificuldade de aprendizagem com proporção elevada.

Uma avaliação bem estruturada seja na forma de dissertação, teste, em grupo, entre outras, deve proporcionar aos docentes condições de conhecer seus educandos, quais suas reais dificuldades na aprendizagem, determinar se os objetivos propostos pelo educador foram alcançados, bem como promover o desempenho acadêmico. A preparação das avaliações da sala de aula, todavia, pode ser melhorada por meio da aplicação de técnicas. O desenvolvimento do instrumento pode ser dividido em três etapas principais: (1) planejar o teste, (2) redigir os itens e (3) analisar os itens. (Anastasi & Urbina 2000).

A atenção deve estar concentrada na preparação dos itens, pois o teste construído sem um esquema de planejamento provavelmente ficará sobrecarregado de material relativamente transitório e menos importante. Muitas das críticas aos testes de resposta selecionada originam-se da má elaboração das alternativas, de respostas óbvias e simplistas ou mesmo da ambigüidade na linguagem e na elaboração das alternativas.

Como exemplo, pode-se citar a elaboração de

¹ Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas e docente da graduação e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da USF.

² Estudante do Curso de Psicologia da USF e bolsista da iniciação científica PROBAIC-USF.

questões referentes ao tópico “Tratamento da Informação”, abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Secretaria da Educação Fundamental – SEF, 1997). Esse tema atualmente compõe os PCN’s em virtude da necessidade da sociedade que exige a utilização e interpretação de tabelas e gráficos estatísticos necessários para compreender as informações veiculadas pelos diversos meios de comunicação. Segundo a SEF (1997), estar alfabetizado no século XXI supõe saber ler e interpretar dados apresentados de maneira organizada, como os apresentados em tabelas e gráficos estatísticos, para que a partir da análise das informações e pela observação de acontecimentos seja possível tirar conclusões ou fazer previsões.

Como já mencionado, após o planejamento da prova ou teste que se deseja aplicar nos estudantes, os itens devem ser redigidos com muita atenção, para que não haja ambigüidade na linguagem e elaboração das alternativas. Como exemplo, podem ser considerados os dados apresentados na Tabela 1 do teste de “Leitura de dados apresentados em tabelas” (Vendramini, Chenta & Silva, 2004), elaborado com o objetivo de avaliar a leitura e compreensão de dados apresentados em tabelas estatísticas. As informações podem ser extraídas

diretamente ou indiretamente destas tabelas. São consideradas informações obtidas indiretamente aquelas que necessitam de operações matemáticas ou comparações de resultados obtidos diretamente.

Para a avaliação da leitura e compreensão dos dados apresentados na Tabela 1 as seguintes questões foram formuladas: (1) Qual o terceiro personagem preferido divulgado pela mídia em 2003?; (2) Qual a porcentagem de pessoas que preferem o personagem Harry Potter?; (3) Qual a razão de votos entre o 6º e o 9º colocado?. O nível de exigência da informação matemática é diferente para cada questão. A primeira exige a leitura direta da informação referente ao terceiro personagem preferido; a segunda é também uma leitura direta, mas refere-se à informação da porcentagem de pessoas; e a terceira exige a leitura da informação referente ao número de votos do 6º e 9º colocados e o cálculo da razão entre esses valores. É importante que o professor inclua no teste questões de nível fácil, médio e difícil para permitir a avaliação do nível de conhecimento ou habilidade dos estudantes.

A resposta à primeira questão pode ser dada diretamente da Tabela 1, embora exija alguma atenção do respondente. É possível que alunos menos atentos desconsiderem a coluna referente à classificação e

Tabela 1: Os 10 personagens preferidos divulgados pela mídia em 2003

Personagem	Classificação	Número de votos	
		Nº	%
Bob Esponja	1º	92	61,3
Cavaleiros do Zodíaco	7º	38	25,3
Gollum	2º	89	59,3
Harry Potter	5º	76	50,7
Hulk	9º	22	14,7
Michael Jackson	10º	10	6,7
Nemo	4º	82	54,7
Neo	3º	86	57,3
Sandman	6º	44	29,3
Wolverine	8º	35	23,3
Total de pessoas		150	-

Nota: Cada pessoa podia votar em mais de um personagem

respondam apenas pela informação contida na primeira coluna, Gollum, personagem da terceira linha da tabela, quando o correto seria o da oitava linha. Outros podem responder Nemo em vez de Neo, pela semelhança lingüística entre as duas palavras. Outros podem, ainda, responder Bob Esponja, sem considerar a informação referente à colocação do personagem (terceiro colocado), mas apenas considerando a informação que está na primeira linha.

Nesse processo de avaliação, as respostas podem ser abertas ou de múltipla escolha. No último caso, pode-se ou não considerar possíveis erros dos alunos, dependendo do objetivo do professor. Assim, as alternativas podem ser elaboradas, não com o intuito de induzir as respostas ao erro, mas para permitir uma avaliação que possibilite interpretações mais ricas a partir das respostas dos alunos.

As alternativas devem ser elaboradas com cuidado para que a possibilidade de anulação da questão seja a mais remota possível. Um exemplo de uma questão com alternativas mal-elaboradas ocorre quando elas incluem alternativas contraditórias ou quando se incluem respectivamente as duas alternativas seguintes na mesma questão: nenhuma das alternativas anteriores está correta; e todas as alternativas anteriores estão corretas.

Desta forma, poderiam ser consideradas como adequadas, as alternativas descritas a seguir: (a) Gollum; (b) Neo; (c) Nemo; (d) Bob Esponja; e (e) Wolverine. Ou as alternativas: (a) Gollum; (b) Neo; (c) Nemo; (d) Bob Esponja; e (e) nenhuma das alternativas anteriores

está correta. É importante ressaltar que alternativas como “todas as alternativas anteriores estão corretas” e “nenhuma das alternativas anteriores está correta” podem ser utilizadas, desde que respeitem esta seqüência, a fim de que a ocorrência de uma das alternativas exclua a possibilidade de ocorrência das outras.

O tópico “Tratamento da Informação”, abordado nos PCN’s (SEF, 1997) inclui também a leitura de dados apresentados em forma de gráficos. Os dados da Tabela 1 poderiam ser apresentados em forma de gráfico estatístico (Figura 1), permitindo ao professor uma avaliação mais abrangente de como os estudantes poderiam interpretar as informações veiculadas pelos diversos meios de comunicação.

Segundo os PCN’s ao ensinar matemática no ensino fundamental deve-se despertar nos estudantes de 1ª a 4ª séries o espírito de investigação e organização de dados buscando desenvolver habilidades de leitura e interpretação de informações já organizadas em gráficos e tabelas, de coleta e organização de informações em tabelas e gráficos e de produção de textos para a sua interpretação. Esta análise deve ser mais apurada para estudantes de 5ª a 8ª séries, levando-os a fazer previsões e estabelecer relações entre acontecimentos.

O professor pode aperfeiçoar suas avaliações pesquisando outros instrumentos criados por órgãos especializados na construção de testes e utilizar seus itens como modelo. Esses itens podem ser selecionados dos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

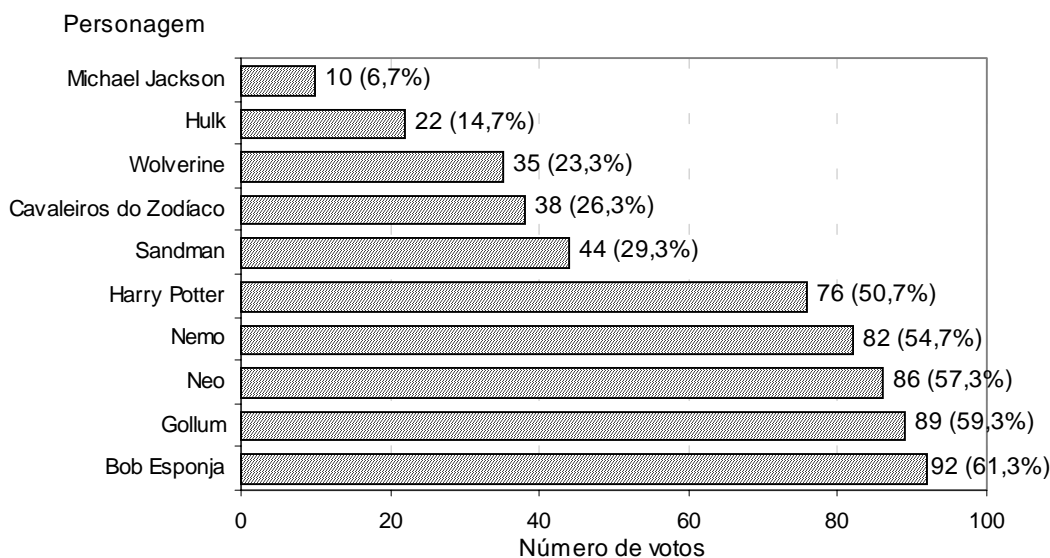


Figura 1: Os 10 personagens preferidos divulgados pela mídia em 2003 (N=150 pessoas)

responsável pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) ou até por instituições do exterior tais como o Educational Testing Service (ETS) responsável pelo Graduate Record Examination (GRE) (INEP, 2004, GRE, 2004).

A avaliação, como processo envolvido para medir a aprendizagem, deve ser usada freqüentemente na rotina da sala de aula. Como diz Carvalho (1973), tais verificações podem ser informais (trabalhos, exercícios, participação nos debates, solução de problemas, aplicação

de conhecimentos, etc.) ou formais (prova propriamente dita).

A criação de instrumentos utilizados em sala de aula deve propiciar uma adequada avaliação do conteúdo por meio de escolhas feitas a partir de reflexão e estudo sobre o que se pretende com essa avaliação de rendimento dos alunos. Para tanto, convida-se o profissional da educação a refletir sobre a importância de uma avaliação inteligível, que, muito mais do que um ato de promover ou reter o corpo discente, é um auxiliar que direciona o professor quanto à sua qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Bonniol, J. B., & Vial, M. (2001). *Modelos de Avaliação: Textos Fundamentais*. São Paulo: Artmed.
- Carvalho, I. M. (1973). *O processo didático*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Haydt, R. C. C. (1997). *Curso de Didática Geral*. (4 ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2004). *Exame Nacional do ensino Médio 2004: Prova 1 - Amarela*. [On line], Disponível: http://www.inep.gov.br/download/enem/2004/prova/ENEM04_amarela.pdf
- Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais : Matemática*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria da Educação Fundamental.
- Vendramini, C. M. M, Chenta, V. C., & Silva, L. S. (2004). *Leitura de dados apresentados em tabelas e gráficos estatísticos*. Relatório parcial de pesquisa. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade São Francisco.

Endereço para correspondência:

Claudette Maria Medeiros Vendramini
 Rua Herculano Pupo Nogueira, 309 – Vila Belém
 CEP: 13256-300 – Itatiba, SP
 e-mail: cvendramini@uol.com.br e
 claudette.vendramini@saofrancisco.edu.br

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Flavia Lopes¹

A consciência fonológica pode ser entendida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas (Bryant & Bradley, 1985). Fazendo parte do processamento fonológico, que se refere às operações mentais de processamento de informação baseadas na estrutura fonológica da linguagem oral. Assim, a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos, e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis (Capovilla & Capovilla, 2000b).

Enquanto a consciência de segmentos suprafonêmicos desenvolve-se de modo espontâneo, o desenvolvimento da consciência fonêmica necessita da introdução formal a um sistema de escrita alfabético (Morais, 1995). A precedência da consciência suprafonêmica em relação à consciência fonêmica é devida ao fato de que sílabas isoladas são manifestadas como unidades discretas da fala, o que não ocorre com os fonemas. Segundo Morais (1995), para a consciência de fonemas são necessárias instruções expressas sobre a estrutura da escrita alfabética, no intuito de familiarizar a criança com o mapeamento que esta escrita faz dos sons da fala. Vale ressaltar que as instruções para o desenvolvimento da habilidade de manipular os sons da fala, bem como as instruções para desenvolver a habilidade de converter esses sons em escrita e vice-versa, devem ser realizadas de modo a tornar explícito à criança estas correspondências (Capovilla & Capovilla, 2003).

De acordo com Frith (1985), há três estratégias básicas para se lidar com a palavra escrita. A primeira

é a *logográfica*. O uso desta estratégia implica no reconhecimento das palavras por meio de esquemas idiossincráticos. Desta forma, os aspectos críticos para a leitura podem não ser as letras, e sim dicas não-alfabéticas. A segunda estratégia é a *alfabética*, e implica em analisar as palavras em seus componentes (letras e fonemas) e em utilizar, para codificação e decodificação, regras de correspondência grafo-fonêmicas. Finalmente, a estratégia *ortográfica* implica na construção de unidades de reconhecimento no nível alfabético. Com isso, partes das palavras podem ser reconhecidas diretamente, sem conversão fonológica. Assim, resumidamente, segundo Morton (1989), a leitura se dá de acordo com um modelo de duplo processo: o acesso ao som e ao significado pode ocorrer por meio de um processo direto ou por meio de um processo indireto, envolvendo mediação fonológica.

A rota fonológica, que se desenvolve com a estratégia alfabética, é essencial para a leitura e a escrita competentes, pois faz uso de um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia e vice-versa, o que permite à criança ler e escrever qualquer palavra nova, apesar de cometer erros em palavras irregulares (Alegria, Leybaert, & Mousty 1997). A geratividade, característica das ortografias alfabéticas, permite a auto-aprendizagem pela criança, pois ao encontrar um novo item a criança poderá fazer leitura/escrita por (de)codificação fonológica. Esse processo contribuirá para a criação de uma representação ortográfica do item que posteriormente poderá ser lido pela rota lexical.

De acordo com o Relatório Francês “*Aprender a Ler*”, à medida que a criança inicia o processo de aprendizado da leitura por decodificação grafo-fonêmica e passa a encontrar as mesmas palavras escritas, aos poucos vai construindo um léxico mental ortográfico

¹ Psicóloga; mestrandia em Avaliação psicológica no programa de pós-graduação stricto sensu em Psicologia da Universidade São Francisco

(Observatoire National de la Lecture, Centre National de Documentation Pédagogique, 2001).

A instrução direta da consciência fonológica, combinada à instrução da correspondência grafemo-fonêmica, acelera a aquisição da leitura. No Brasil já foram realizados estudos no intuito de desenvolver a consciência fonológica em crianças, demonstrando que, também na ortografia da língua portuguesa, a consciência fonológica é um pré-requisito para a aquisição de leitura e escrita (Capovilla & Capovilla, 1997; Capovilla, Capovilla & Silveira, 1998). Instruções de consciência fonológica e instruções fônicas mostraram-se eficazes em melhorar a leitura e escrita quando introduzidas em diferentes níveis escolares.

Segundo Capovilla & Capovilla (2003), diversos trabalhos têm relatado que esta habilidade se correlaciona com o sucesso na aquisição da linguagem escrita, de forma que a importância da consciência fonológica para o processo de aquisição da leitura e da escrita tem sido bem reconhecida. Desta forma, em diversos estudos já conduzidos no Brasil, foi adotado um procedimento para desenvolver a consciência fonológica e ensinar correspondências grafo-fonêmicas a escolares. Este foi aplicado em crianças de níveis socioeconômico médio e baixo e mostrou-se eficaz em aumentar o desempenho em consciência fonológica, leitura e escrita de crianças no início da alfabetização (Capovilla & Capovilla, 2000a).

Este procedimento para desenvolver consciência fonológica e ensinar correspondências grafo-fonêmicas abrange diversos níveis de consciência, desde a consciência de rimas e aliterações até a consciência de fonemas (Capovilla & Capovilla, 2000b).

O procedimento consta de 38 atividades, distribuídas da seguinte forma: 13 atividades de consciência de palavras, rima e aliteração; 10 atividades de consciência de sílabas; 5 atividades de consciência fonêmica; e 10 atividades de manipulação fonêmica. A partir da atividade 24, a criança é submetida ao treino das relações grafo-fonêmicas sem, contudo, precisar utilizar a escrita. Todo procedimento é realizado oralmente e os exercícios são feitos por meio das correspondências entre o som das palavras e figuras que as representam. Utiliza-se também de figuras geométricas com o objetivo de representar simbolicamente as figuras, palavras, sílabas e fonemas trabalhados. Como exemplo de atividades propostas para esse treino em rima, propõe-se que a criança identifique palavras que terminem com o som pedido pelo aplicador, por exemplo: “Diga o nome de

um animal que termine com *to*, ou diga o nome de uma fruta que termine com *ana*”. Nessa atividade é esperado que a criança demonstre, falando, que percebeu que as palavras terminam com o mesmo som. Em uma das atividades de aliteração, o aplicador começa contando uma história curta com aliterações, em seguida deve fazer um jogo em que pede às crianças que falem itens que comecem por um determinado som, por exemplo, palavras que começam com /a/; animais cujos nomes começam com /ma/, é necessário que possamos dizer à criança várias palavras com uma mesma sílaba, para que ela possa compreender a atividade, espera-se que a criança fale ao menos uma palavra que comece com o som solicitado.

Como exemplo de atividade de consciência de palavras e segmentação de frases, o aplicador deve falar uma frase e depois a repete sem a última palavra, a criança deve dizer, então, a palavra que faltou, por exemplo, /Eu passeio de bicicleta. Eu passeio de ____/. É preciso salientar que, apesar do comando da atividade ser a segmentação de frases, o aplicador não deve segmentar a frase, palavra por palavra. A frase deve ser enunciada por inteiro, sem interrupções, no intuito de evitar a desnaturalização da fala.

A consciência de sílabas é trabalhada, por exemplo, em uma atividade em que o aplicador e as crianças cantam músicas familiares batendo palmas a cada sílaba falada. A consciência de sílaba pode ser trabalhada também em atividades que apresentem a síntese silábica. Como exemplo pode-se usar um jogo com fantoches em que esses dizem palavras separando as sílabas, sendo que as crianças devem dizer a palavra inteira, unindo as sílabas faladas pelo fantoche.

A identidade fonêmica pode ser trabalhada em atividade na qual inicialmente, é proposto à criança trabalhar com histórias em que um fonema aparece repetidamente em várias palavras, mostrando-se a letra correspondente a esse fonema, sendo solicitado em seguida à criança que repita as palavras ditas pelo aplicador e logo depois que faça a identificação do fonema inicial de cada palavra.

Como exemplo de atividade de consciência fonêmica pode-se utilizar o teatro de fantoches, em que um deles é caracterizado como aquele que fala “palavras bobas”, ou seja, fala palavras trocando um fonema, por exemplo, em vez de /menino/, dizer /benino/. As crianças devem, então, assistir ao teatro de fantoches e interagir corrigindo as “palavras bobas”, dizendo as suas formas corretas.

A atividade cobre tanto sons consonantais como vocálicos.

A consciência fonêmica pode também ser trabalhada com a síntese de fonemas em jogos nos quais o aplicador deve apresentar palavras ou pseudopalavras em que cada fonema é representado por uma forma geométrica. Adicionam-se, então, formas geométricas no início, fim e meio dos itens para formar diferentes palavras. O aplicador deverá apresentar os cartões para as crianças e informar que cada um dos cartões irá representar um fonema distinto. Essa atividade possui como principal objetivo mostrar que, pela modificação na arrumação dos fonemas nas palavras pode-se formar outras palavras distintas.

No procedimento deverá ser feita no máximo uma atividade por dia, sendo realizado também um treino do alfabeto em paralelo. É importante lembrar que sempre

que trabalhar com pseudopalavras deve-se dizer à criança que se trata de palavras inventadas. O treino pode ser administrado individualmente ou em grupos em sessões no consultório por psicólogos ou pelos professores nas classes, sendo estes capacitados para tanto.

No intuito de verificar a eficácia do procedimento descrito foram Capovilla e Capovilla (2003) comparou-se o desempenho de crianças na habilidade de consciência fonológica, na aquisição da leitura e escrita antes e depois de serem submetidas ao treino. As crianças que participaram das atividades de consciência fonológica e de correspondência grafo-fonêmicas apresentaram ganhos significativos, tanto em consciência fonológica quanto em leitura e escrita quando comparadas às do grupo controle. Isto confirma a importância e a necessidade de programas de ensino de leitura e escrita que incluam atividades de consciência fonológica.

REFERÊNCIAS

- Alegria, J., Leybaert, J. & Mousty, P. (1997) Aquisição da leitura e distúrbios associados: Avaliação, tratamento e teoria. In J. Grégoire & B. Piérart (eds), *Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp. 105-124). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bryant, P. E. & Bradley, L. (1985). Bryant and Bradley Reply. *Nature*, 313, 74.
- Capovilla & Capovilla (1997). Treino de Consciência Fonológica e seu impacto em habilidades fonológica, de leitura e ditado de pré 3 a 2ª série. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1(2), 461-532.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2000a). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. *Psicologia Reflexão e Crítica* 13 (1), 7-24.
- Capovilla, A; Capovilla, F. (2000b) *Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica*. São Paulo, SP: Memnon.
- Capovilla A. G. S. & Capovilla, F. C. (2003) *Alfabetização: Método fônico*. São Paulo, SP: Memnon.
- Capovilla, Capovilla & Silveira (1998). O desenvolvimento da Consciência Fonológica, correlações com leitura e escrita e tabelas de standardização. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 2(3), 113-160.
- Frith (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.) *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London, UK: Erlbaum.
- Morais, J. (1995). *A arte de ler*. São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Morton, (1989). An information-processing account of reading acquisition. In A M. Galaburda (Ed.), *From reading to neurons* (43-68). Cambridge, MA: MIT Press.
- Observatoire National de la Lecture (2001) *Apprendre à lire*. Centre National de Documentation Pédagogique, Editions Odile Jacob. [On line] Acessado em maio/2004. Disponível em http://www.inrp.fr/onl/ressources/publi/regard_tot.htm .

Informativo

NOTÍCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M.(2004), *Escola e modernidade*. Campinas: Alínea, 203p. Em uma perspectiva de história da educação enfoca aspectos relevantes para o educador tais como a evolução da escola secundária, o ensino de língua, a modernidade, a legislação e a tecnologia de ensino.
- Ariboni, S., Perito, R. (2004). *Guia prático para um projeto de pesquisa: exploratória, experimental, descritiva*. São Paulo: Unimarco, 175 páginas. Enfoca os vários aspectos na elaboração e na apresentação de projetos de pesquisa.
- Caro, S.M.P, Guzzo, R.S.I.(2004). *Educação Social e Psicologia* Campinas: Alínea, 106p. Com prefácio de E.D. Castilho. A ênfase do livro, que é produto da parte da tese da primeira autora, é a educação e o educador social informal. Engloba temas como educação e desenvolvimento e como o educador está situado, atuando e sendo visto na realidade brasileira.
- Cória-Sabini, M. A., Lucena, R. F. de (2004). *Jogos e Brincadeiras na educação infantil*. Campinas: Papyrus, 94 páginas. Apresenta a possibilidade de desenvolvimento e de aprendizagem recorrendo ao brinquedo, às brincadeiras e aos jogos no âmbito da escola.
- Maluf, M. R. (org.). (2004). *Psicologia Educacional: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 222 páginas. Dentro de um enfoque construtivista, vários autores tratam de sexualidade, teoria da mente, consciência fonológica, aprendizagem da leitura, tutoria e salas de bate-papo via internet.
- Moura, C. B. de (2004). *Orientação profissional: sob o enfoque da análise do comportamento*. Campinas: Alínea, 120 p. Apresenta uma breve revisão da história da orientação profissional, conceitos e correntes teóricas. Segue uma análise de variáveis relevantes na escolha, apresentando a perspectiva comportamental. Em seguida, faz a avaliação de um programa-modelo de orientação em grupo, no mesmo enfoque e as conclusões a que chegou.
- Noronha, O.M.(2004). *Ideologia, Trabalho e educação*. Campinas: Alínea, 109 p. Discute a herança histórica da constituição de classe do trabalho a partir de Marx e Engel até a questão de ideologia hoje. Apresenta a relação dialética novo-velho e a relação trabalho e educação com ênfase na noção ideológica.
- Olness, R. (2005). *Using literature to enhance writing instruction*. A guide for K 5 teachers. Newark: IRA, xii + 204. Trabalhando com o Modelo dos Seis Traços Analíticos da Escrita a autora apóia-se na literatura infanto-juvenil como meio para desenvolver cada traço ou elemento do modelo: (1) idéias, (2) organização, (3) voz, (4) escolha da palavra, (5) fluência oracional e (6) convenções. Cada elemento é avaliado, analisado e trabalhado independentemente podendo a matéria ser útil a qualquer professor ou pesquisador da escrita
- Reilly, L. (2004). *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas: Papyrus, 188 páginas. Com base na literatura construtivista/ piagetiana e em sua experiência como docente, universitária a autora enfoca vários aspectos da inclusão, cultura e outros pressupostos, recursos pedagógicos, comunicação, etc.
- Reimão, S. (2004). *Livros e Televisão: correlação*. São Paulo: Ateliê Editorial, 147p. A autora analisa as relações entre o texto de ficção, sua leitura televisiva e seu impacto nos leitores e telespectadores. Propicia condições para uma análise da força da TV e seu impacto social e cultural.
- Silva, A.C.da (org).(2004). *Infovias para a Educação*. Campinas: Alínea, 102p. Trata de aspectos relevantes das mudanças tecnológicas do ensino, dos recursos e meios, do papel do professor, do ensino de temas específicos como cooperação e ensino de ciências.
- Villas Boas, B. M. de F. (2004). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 191 páginas. Após uma análise conceitual da avaliação e seus problemas apresenta o portfólio como meio de ensino-aprendizagem e de avaliação.

INFORMES

Março/2005 - de 17 a 19

VII ENCONTRO MINEIRO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA (EMAP) – 100 ANOS DE CRIAÇÃO DE TESTES PSICOLÓGICOS

Local: Belo Horizonte, MG

Contato: www.fafich.ufmg.br/~ladi

www.fundep.ufmg.br/emap

Abril/2005 – de 20 a 23

I CONGRESSO LATINO-AMERICANO DA PSICOLOGIA (ULAPSI)

Local: São Paulo, SP

Contato: www.ulapsi.org/congresso

Abril/2005 – de 21 a 24

VII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL – “PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: DA TEORIA À PRÁTICA ESCOLAR”

Local: Curitiba, PR

Contato: www.abrapee.psc.br

Maió/2005 – de 17 a 20

II CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA – “PSICOLOGIA: NOVAS DIREÇÕES NO DIÁLOGO COM OUTROS CAMPOS DO SABER”

Local: Salvador, BA

Contato: www.conpsi.psc.br

Maió/2005 – de 2 a 4

CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, COMPETÊNCIAS E TRAJECTÓRIAS PROFISSIONAIS

Local: Alviero, Portugal

Contato: www.dce.ua.pt/congresso

Junho/2005 – de 26 a 30

30º CONGRESSO SOCIEDAD INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA – HACIA UNA PSICOLOGÍA SIN FRONTERAS

Local: Buenos Aires

Contato: www.sip2005.org.ar

Julho/2005 – dias 1 a 3

**THE INTERDISCIPLINARY AND INTERCULTURAL NATURE OF RELATIONSHIP
RESEARCH: THE SOUTH AMERICAN DIMENSION (IARR)**

Local: Vitória, ES

Contato: www.iarr.org

VII

CONGRESSO NACIONAL

de psicologia escolar e educacional

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: DA TEORIA À PRÁTICA ESCOLAR

Informações e inscrições: www.abrapem-psa.br

abril

21a24
2005



Patrocinado



CONSELHO NACIONAL
DE DESENVOLVIMENTO
CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE PSICOLOGIA
ESCOLAR E EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Forma de Apresentação dos Manuscritos

Psicologia Escolar e Educacional adota as normas da APA (4ª edição, 1994), exceto em situações específicas nas quais há conflito com a necessidade de se assegurar o cumprimento da revisão cega por pares, regras do uso da língua portuguesa, normas gerais da ABNT, procedimentos internos da revista, até mesmo características de infra-estrutura operacional. A omissão de informação no detalhamento que se segue implica em que prevalece a orientação da APA. Os manuscritos devem ser redigidos em português, espanhol, inglês e francês nas seguintes categorias:

1. ***Artigos*** – trabalhos originais teóricos, de revisão de literatura e de relatos de pesquisa (até 25 laudas);

Comunicação de Pesquisa – relatos originais sucintos de pesquisas realizadas;

Resenhas – apresentação e análise de livros publicados na área nos últimos dois anos (até 5 laudas);

2. ***História*** – reimpressão ou impressão de trabalhos ou documentos de difícil acesso relevantes para a pesquisa e a preservação da história da Psicologia Escolar; entrevistas com personagens relevantes da área e trabalhos originais sobre esta história;

3. ***Sugestões Práticas*** – apresentação de procedimentos, tecnologias, propostas de trabalhos úteis para a solução de problemas psicoeducacionais ou para a atuação do psicólogo escolar, de vivência do autor de novos instrumentos e de outras sugestões relevantes para a área (até 5 laudas);

4. ***Registro Informativo*** – dados sobre eventos, publicações na área, assuntos diversos de interesse de psicólogos escolares e educacionais (até 2 laudas);

5. ***Cartas dos leitores*** – inclui cópias de cartas, ou parte de cartas de leitores à direção da revista e aos seus autores, bem como respostas a eles.

Todo e qualquer encaminhamento à revista deve ser acompanhado de carta assinada pelos autores, na qual deve estar explicitada a intenção de submissão ou reformulação do trabalho à publicação. Além disso, devem conceder à Psicologia Escolar e Educacional o direito autoral do artigo, se publicado, bem como responsabilizando-se pelos procedimentos éticos necessários quando da realização de pesquisas com seres humanos e pelo seu conteúdo. Este não reflete a posição, opinião ou filosofia da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. A apresentação dos trabalhos deve seguir a seguinte ordem:

1. Folha de rosto despersonalizada contendo apenas:

1.1. Título pleno em português, não devendo exceder 12 palavras.

1.2. Sugestão de título abreviado para cabeçalho, não devendo exceder 4 palavras.

1.3. Título pleno em inglês, compatível com o título em português.

2. Folha de rosto personalizada contendo:

2.1. Título pleno em português.

2.2. Sugestão de título abreviado.

2.3. Título pleno em inglês.

2.4. Nome de cada autor, seguido por afiliação institucional por ocasião da submissão do trabalho.

2.5. Indicação do autor a quem o leitor do artigo deve enviar correspondência, seguido de endereço completo, de acordo com as normas do correio.

2.6. Indicação de endereço para correspondência com o editor sobre a tramitação do manuscrito, incluindo fax, telefone e, se disponível, endereço eletrônico.

2.7. Se necessário, indicação de atualização de afiliação institucional.

2.8. Se apropriado, parágrafo reconhecendo apoio financeiro, colaboração de colegas e técnicos, origem do trabalho (por exemplo, anteriormente apresentado em evento, derivado de tese ou dissertação, coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada no item 2.4), e outros fatos de divulgação eticamente necessária.

3. *Folha contendo Resumo*, em português.

O resumo deve ter o máximo de 150 palavras para trabalhos na categoria de *Artigos*. Ao resumo devem-se seguir 3 a 5 palavras-chave para fins de indexação do trabalho – devem ser escolhidas palavras que classifiquem o trabalho com precisão adequada, que permitam que ele seja recuperado com trabalhos semelhantes, e que possivelmente seriam evocadas por um pesquisador efetuando levantamento bibliográfico.

No caso de relato de pesquisa, o resumo deve incluir: descrição sumária do problema investigado, características pertinentes da amostra, método utilizado para a coleta de dados, resultados e conclusões, suas implicações ou aplicações.

O resumo de uma revisão crítica ou de um estudo teórico deve incluir: tópico tratado (em uma frase), objetivo, tese ou construto sob análise ou organizador do estudo, fontes usadas (por exemplo observação feita pelo autor, literatura publicada) e conclusões.

4. *Folha contendo Abstract*, em inglês, compatível com o texto do resumo.

O *Abstract* deve obedecer às mesmas especificações para a versão em português, seguido de *key words*, compatíveis com as palavras-chave.

5. *Texto* propriamente dito.

Em todas as categorias de trabalho original, o texto deve ter uma organização de reconhecimento fácil, sinalizada por um sistema de títulos e subtítulos que reflitam esta organização. No caso de relatos de pesquisa o texto deverá, **obrigatoriamente**, apresentar: introdução, metodologia, resultados e discussão. As notas não bibliográficas deverão ser reduzidas a um mínimo e colocadas ao pé das páginas, ordenadas por algarismos arábicos que deverão aparecer imediatamente após o segmento de texto ao qual se refere a nota. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. As citações de autores deverão ser feitas de acordo com as normas da APA, exemplificadas ao término deste texto.

No caso de transcrição na íntegra de um texto, a transcrição deve ser delimitada por aspas e a citação do autor seguida do número da página citada. Uma citação literal com 40 ou mais palavras deve ser apresentada em bloco próprio, começando em nova linha, com recuo de 5 espaços da margem, na mesma posição de um novo parágrafo. O tamanho da fonte deve ser 12, como no restante do texto. Todas as citações em itálico deverão vir sublinhadas e não em itálico.

6. Referências, ordenadas de acordo com as regras gerais que se seguem. Trabalhos de autoria única e do mesmo autor são ordenadas por ano de publicação, a mais antiga primeiro. Trabalhos de autoria única precedem trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Trabalhos em que o primeiro autor é o mesmo, mas co-autores diferem são ordenados por sobrenome dos co-autores. Trabalhos com a mesma autoria múltipla são ordenados por data, o mais antigo primeiro. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data são ordenados alfabeticamente pelo título, desconsiderando a primeira palavra se for artigo ou pronome, exceto quando o próprio título contiver indicação de ordem; o ano é imediatamente seguido de letras minúsculas. Quando repetido, o nome do autor não deve ser substituído por travessão ou outros sinais. A formatação da lista de referências deve ser apropriada à tarefa de revisão e de editoração – além de espaço duplo e tamanho de fonte 12, parágrafo normal com recuo apenas na primeira linha, sem deslocamento das margens; os grifos devem ser indicados por um traço sob a palavra (por exemplo, sublinha). A formatação dos parágrafos com recuo e dos grifos em itálico é reservada para a fase final de editoração do artigo.

7. Anexos, apenas quando contiverem informação original importante, ou destaque indispensável para a compreensão de alguma seção do trabalho. Recomenda-se evitar anexos.

8. Figuras, incluindo legenda, uma por página em papel, ao fim do trabalho. Para assegurar qualidade de reprodução as figuras contendo desenhos deverão ser encaminhadas em qualidade para fotografia; as figuras contendo gráficos não poderão estar impressas em impressora matricial. Como a versão publicada não poderá exceder a largura de 8,3 cm para figuras simples, e de 17,5 cm para figuras complexas, o autor deverá cuidar para que as legendas mantenham qualidade de leitura, caso redução seja necessária.

9. Tabelas, incluindo título e notas, uma por página em papel e por arquivo de computador. Na publicação impressa a tabela não poderá exceder 17,5 cm de largura x 23,7 cm de comprimento. Ao prepará-las, o autor deverá limitar sua largura a 60 caracteres, para tabelas simples a ocupar uma coluna impressa, incluindo 3 caracteres de espaço entre colunas da tabela, e limitar a 125 caracteres para tabelas complexas a ocupar duas colunas impressas. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título e rodapé(s). Para outros detalhes, especialmente em casos anômalos, o manual da APA deve ser consultado.

TIPOS COMUNS DE CITAÇÃO NO TEXTO

Citação de artigo de autoria múltipla

1. *Dois autores*

O sobrenome dos autores é explicitado em todas as citações, usando *e* ou *&* conforme abaixo:

“A revisão realizada por Guzzo e Witter (1987)” mas “a relação do psicólogo-escola pública foi descrita com base num estudo exploratório na região de Campinas” (Guzzo & Witter, 1987).

2. *De três a cinco autores*

O sobrenome de todos os autores é explicitado na primeira citação, como acima. Da segunda citação em diante só o sobrenome do primeiro autor é explicitado, seguido de “e cols.” e o ano, se for a primeira citação de uma referência dentro de um mesmo parágrafo:

Vendramini, Silva e Cazorla (2000) verificaram que [primeira citação no texto]

Vendramini e cols. (2000) verificaram que [citação subsequente, primeira no parágrafo]

Vendramini e cols. verificaram [omite o ano em citações subsequentes dentro de um mesmo parágrafo]

Na seção de Referências todos os nomes são relacionados.

3. *Seis ou mais autores*

No texto, desde a primeira citação, só o sobrenome do primeiro autor é mencionado, seguido de “e cols.”, exceto se esse formato gerar ambigüidade, caso em que a mesma solução indicada no item anterior deve ser utilizada:

Primi e cols. (2001).

Na seção de referências todos os nomes são relacionados.

Citações de trabalho discutido em uma fonte secundária

O trabalho usa como fonte um trabalho discutido em outro, sem que o trabalho original tenha sido lido (por exemplo, um estudo de Taylor, citado por Santos, 1990). No texto, use a seguinte citação:

Taylor (conforme citado por Santos, 1990) acrescenta que a avaliação da compreensão em leitura... ou Taylor (*apud* Santos, 1990) acrescenta que a avaliação da compreensão em leitura

Na seção de Referências informe apenas a fonte secundária, no caso Santos, usando o formato apropriado.

Exemplos de Tipos Comuns de Referência

1. *Trabalho apresentado em congresso, mas não publicado*

Serpa, M.N.F., & Santos, A.A.A. (1997, outubro). Implantação e primeiro ano de funcionamento do Serviço de Orientação ao Estudante. Trabalho apresentado no XI Seminário Nacional das Universidades Brasileiras, Guarulhos - São Paulo.

2. Trabalho apresentado em congresso com resumo publicado em publicação seriada regular

Tratar como publicação em periódico, acrescentando logo após o título a indicação de que se trata de resumo.

Silva, A.A., & Engelmann, A. (1988). Teste de eficácia de um curso para melhorar a capacidade de julgamentos corretos de expressões faciais de emoções [Resumo]. Ciência e Cultura, 40(7, Suplemento), 927.

3. Trabalho apresentado em congresso com resumo publicado em publicação especial

Tratar como publicação em livro, informando sobre o evento de acordo com as informações disponíveis em capa.

Todorov, J.C., Souza, D.G., & Bori, C.M. (1992). Escolha e decisão: A teoria da maximização momentânea [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Resumos de comunicações científicas, XXII Reunião Anual de Psicologia. Ribeirão Preto: SBP, 66.

Witter, G. P. (1985). Quem é o psicólogo escolar: Sua atuação prática. [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (org.), XVII Reunião Anual de Psicologia, Resumos. Ribeirão Preto: SBP, 261.

4. Teses ou dissertações não-publicadas

Polydoro, S. A. J. (2001). O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: Condições de saída e de retorno à instituição. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

5. Livros

Solé, I. (1998). Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artes Médicas.

6. Capítulo de livro

Anderson, R.C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. Em P.D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Orgs.), Handbook of reading research (vol. 1, pp 251-291). New York: Longman.

Pasquali, L. (1996). Teoria da resposta ao item – IRT: uma introdução Em L. Pasquali (Org.), Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento (pp. 173-195). Brasília, INEP.

7. Livro traduzido, em língua portuguesa

Salvador, C.C. (1994). Aprendizagem escolar e construção de conhecimento. (E. O. Dihel, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1990).

Se a tradução em língua portuguesa de um trabalho em outra língua é usada como fonte, citar a tradução em português e indicar ano de publicação do trabalho original.

No texto, citar o ano da publicação original e o ano da tradução: (Salvador, 1990/1994).

8. Fontes on-line

CFP (2001). Resolução no 25/2001 do Conselho Federal de Psicologia. Disponível em <<http://www.pol.org.br>> Acessado em 04/12/2001.

9. Artigo em periódico científico

Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning American Psychologist, 49 (4), 294-303.

10. Obra no prelo

Não forneça ano, volume ou número de páginas até que o artigo esteja publicado. Respeitada a ordem de nomes, é a última referência do autor.

Sonawat, R. (no prelo). Families in India. Psicologia: Teoria e Pesquisa.

11. Autoria institucional

American Psychiatric Association (1988). DSM-III-R, Diagnostic and statistical manual of mental disorder (3ª ed. revisada). Washington, DC: Autor.

A remessa de manuscritos para publicação, bem como toda a correspondência de seguimento que se fizer necessária, deve enviada para a Revista **Psicologia Escolar e Educacional**, conforme endereço abaixo:

Universidade São Francisco

Programa de Pós Graduação *stricto sensu* em Psicologia

Revista de Psicologia Escolar e Educacional

Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45

13251-900- Itatiba/SP

PROCEDIMENTOS DE SUBMISSÃO E AVALIAÇÃO DOS MANUSCRITOS

Os manuscritos que se enquadrarem nas modalidades de trabalho especificadas acima passarão pelo seguinte procedimento:

1. Encaminhamento para emissão de parecer a membros do Corpo Editorial da revista e/ou consultores *ad hoc*.
2. Recepção dos pareceres, com recomendação para aceitação (com ou sem modificações) ou rejeição. No caso de aceitação com modificações, os autores serão notificados com a maior brevidade possível das sugestões (cópias dos pareceres serão enviados aos autores, exceto quando houver restrição expressa por parte do consultor).
3. No caso de aceitação para publicação, o Conselho Editorial reserva-se o direito de introduzir pequenas alterações para efeito de padronização conforme os parâmetros editoriais da Revista.

4. O processo de avaliação utiliza o sistema de revisão cega por pares, preservando a identidade dos autores e consultores.
5. A decisão final acerca da publicação ou não do manuscrito é sempre do Conselho Editorial.

Direitos autorais

Os direitos autorais das matérias publicadas são da revista **Psicologia Escolar e Educacional**. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requererá autorização por escrito do Editor.

O autor principal da matéria receberá três exemplares da edição em que esta foi publicada. Os originais não-publicados não serão devolvidos.

FORMULÁRIO PARA PAGAMENTO DA ANUIDADE 2004

Nome: _____

Forma de pagamento:

() Cheque nº _____ Banco nº _____ Data ____/____/____

VALOR: R\$ _____

() Depósito em conta bancária: **Banco Itaú - ag. 1025 CC: 04716-6** - VALOR: R\$ _____

(enviar cópia do recibo do depósito com esta ficha).

A anuidade da ABRAPEE é de R\$80,00 para sócios efetivos e associados. Para sócios aspirantes (estudantes de graduação e pós-graduação) o valor da anuidade é de R\$40,00.

Obs: esses valores são validos até o dia 30/04/2004 após essa data os valores são de R\$50,00 (estudantes) e R\$100,00 (profissional).

O cheque deve ser enviado para o núcleo da ABRAPEE no estado de sua residência, ou para a central nacional no seguinte endereço:

ABRAPEE

Rua Frei Manuel da Ressurreição, 327 – Campinas-SP . Fone: (19) 9127-9566 – abrapee@abrapee.psc.br

Data ____/____/____ assinatura sócio _____

Por favor, atualize os dados abaixo:

Endereço: _____ Bairro: _____

Cep: _____ Cidade: _____ UF: _____

Tel.: (____) _____ Fax: (____) _____

CRP nº: _____ (para atualização do cadastro)

E-mail: _____ (incluir ou atualizar)

(PARA USO DA ABRAPEE)

(Devolveremos o recibo após carimbo e assinatura da Secretaria da ABRAPEE)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

CNPJ 66 068 818 / 0001- 54

RECIBO DA ANUIDADE DE 2004

Recebemos de _____ CODAB _____

o valor de R\$ _____

referente à anuidade de **2004**.

Campinas, _____ de _____ de 2004.

Tesouraria da ABRAPEE

ENDEREÇO DA ABRAPEE: Rua Frei Manuel da Ressurreição, 327 Campinas/SP Fone: (19) 9127 9566
Site: <http://www.abrapee.psc.br> **Fale conosco:** abrapee@abrapee.psc.br

ALGUNS TÍTULOS DA CASA DO PSICÓLOGO

Título

Autor/Organizador

Educação, Pedagogia

<i>Cinco Estudos de Educação Moral</i>	Macedo, Lino de (Org.)
<i>Computador no Ensino e a Limitação da Consciência</i>	Crochik, Jose Leon
<i>Crianças de Classe Especial</i>	Machado, Adriana
<i>Crianças Querem Saber, e Agora?, As</i>	Costa, Moacir
<i>Difusão Das Idéias de Piaget No Brasil, A</i>	Vasconcelos, Mario Sérgio
<i>Encontros com Sara Paín</i>	Parente, Sonia Maria
<i>Ensaio Construtivistas</i>	Macedo, Lino de
<i>Era Assim ... Agora Não</i>	Scarpa, Regina
<i>Ética e Valores: Métodos para um Ensino Transversal</i>	Puig, Josep Maria
<i>Formas Elementares da Dialética, As</i>	Piaget, Jean
<i>Guia de Orientação Sexual</i>	Gtpos – Abia – Ecos
<i>Histórias de Indisciplina Escolar</i>	Cíntia Copit Freller
<i>Introdução à Psicologia Escolar</i>	Patto, Maria Helena S.
<i>Jean Piaget Sobre a Pedagogia</i>	Parrat, Sílvia
<i>Oficina Criativa e Psicopedagogia</i>	Allessandrini, Cristina
<i>Pelos Caminhos da Ignorância e do Conhecimento</i>	Parente, Sonia Maria
<i>Professores e Alunos – Problema: um círculo vicioso</i>	Mantovanini, Maria Cristina
<i>Produção do Fracasso Escolar, A</i>	Maria Helena S. Patto
<i>Programa de Leitura Silenciosa</i>	Condemarin, Mabel
<i>Psicanálise e Educação – Laços Refeitos</i>	Bacha, Márcia Neder
<i>Psicologia e Educação</i>	Marilene Proença
<i>Psicologia Escolar: em Busca de Novos Rumos</i>	Machado, Adriana M. (Org.)
<i>Psicopedagogia: Uma Prática, Diferentes Estilos</i>	Rubinstein, Edith
<i>Saúde e Educação. Muito prazer!</i>	Maria Salum e Moraes; Beatriz Souza (Orgs.)
<i>Quatro Cores, Senha e Dominó</i>	Macedo, Lino (Org.)
<i>Quatro Cores, Senha e Dominó – Caderno para Atividades</i>	Macedo, Lino (Org.)
<i>Reunião de Pais: Sofrimento Ou Prazer?</i>	Althuon, Beate G.
<i>Tecnologia no Ensino: Implicações para a Aprendizagem, A</i>	Joly, Maria Cristina Rodrigues (Org.)