INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
ULISBOA

DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INSTRUMENTOS VALIDADOS

Sofia Santos (coord.)

COLEÇÃO
FORÇAS DE MUDANÇA EM EDUCAÇÃO

ÍNDICE

4 PREFÁCIO
Leandro S. Almeida

7 INTRODUÇÃO
Sofia Santos

PARTE I — DIVERSIDADE E CIDADANIA

15 A VALIDADE DE CONTEÚDO E A SUA ANÁLISE
Farideh Yaghmaei

21 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL:
RETRATO DE UMA DÉCADA (2009-2019)
Paula Campos Pinto; Teresa Janela Pinto; Patrícia Neca

35 O MODELO DE QUALIDADE DE VIDA E APOIOS NA EDUCAÇÃO
Sofia Santos; Cristina Simões; Miguel Ángel Verdugo;
Robert Schalock

50 VALIDAÇÃO DE UMA MEDIDA DE RESILIÊNCIA NA INFÂNCIA
E ADOLESCÊNCIA EM PORTUGAL (CYRM28)
Celeste Simões; Anabela Santos; Paula Lebre;
Luiza Nobre-Lima

63 A AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO ADAPTATIVO
E FUNCIONALIDADE EM CONTEXTO EDUCATIVO
Sofia Santos; Pedro Morato; Marc Tassé; Ruth Luckasson

77 AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
COM PARALISIA CEREBRAL: VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO
E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA
Fábio Vila-Nova; Raul Oliveira; Rita Cordovil

90 UMA EDUCAÇÃO PARA A AUTODETERMINAÇÃO
Sofia Santos; Clarissa Moreira; Fernando Gomes; Karrie Shogren

105 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DO PERFIL COMPORTAMENTAL DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DE AUTISMO PARA O PLANEAMENTO DA INTERVENÇÃO
Evelina Brígido; Ana Rodrigues; Sofia Santos

PARTE II — DIVERSIDADE NA ESCOLA E SALA DE AULA

119 CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: VALIDAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES
Marco Ferreira

135 ESCALA DE PERCEÇÃO DE *FEEDBACK* DE PROFESSORES: CONSTRUÇÃO E POTENCIALIDADES EM CONTEXTO EDUCATIVO
Carolina Carvalho

151 ANÁLISE DISCRIMINANTE DA TAREFA DE PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM EM PORTUGUÊS EUROPEU (TPLING-PE) EM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR COM E SEM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
Anabela Cruz-Santos; Julia Evans

162 A AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA QUEROLÓGICA DE ALUNOS SURDOS
Marta Pratas; Isabel Correia; Sofia Santos

178 A AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA NA LEITURA
Sandrina Esteves; Vítor Cruz

192 DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: ONDE ESTAMOS E PARA ONDE QUEREMOS IR
David Rodrigues

197 FICHA TÉCNICA

PREFÁCIO

Leandro S. Almeida
Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Nas últimas décadas associou-se à qualidade da educação o ser equitativa, ou seja, não existe qualidade do sistema educativo se alguns alunos ficam de fora ou se alguns ficam para trás. Entenda-se que "não ficar de fora" não significa simplesmente o "estar dentro". Podemos receber todos, mas não assegurar a todos as condições de aprendizagem e de sucesso. A universalidade e a equidade educativas requerem necessariamente práticas de inclusão via diferenciação dos objetivos, conteúdos e, sobretudo, percursos de prossecução e resultados conseguidos. A justiça nestes casos constrói-se pela diferenciação. Neste sentido, são decisivos os recursos humanos e técnicos. A qualidade das escolas e de outros espaços não formais e informais de educação passa, nos dias de hoje, por práticas de atendimento diferenciadas e equitativas visando o sucesso educativo, em sentido amplo, de TODOS. As sociedades são cada vez mais multiétnicas, esperando-se que ao nível dos seus sistemas educativos se preparem as novas gerações para atitudes de respeito e valorização das diferenças, e para práticas de inclusão sociocultural. Pelo menos no presente, as escolas estão em melhor posição de prosseguirem estes objetivos, merecendo ter os meios necessários para o efeito.

Estas preocupações educativas, cada vez mais interiorizadas pelos profissionais de educação e pela sociedade em geral, devem dar origem ao estudo e implementação de políticas e medidas educativas baseadas na evidência científica, como se defende neste livro. O mundo da educação, e também o da educação especial, está cheio de "achismos". Que cada um tenha a sua leitura da realidade tudo bem, que um profissional na área não a fundamente e não a atualize, muito mal! Este livro, que prefaciamos, aponta caminhos aos profissionais, nomeadamente para uma boa avaliação de subgrupos de alunos ou de situações específicas de alerta, assumindo desde logo que falar de subgrupos não significa massificação de procedimentos. A avaliação e intervenção devem sempre assumir a

individualidade de cada criança ou adolescente. Se a comunalidade nos permite categorizar, as diferenças dentro de cada subgrupo são reais e justificam cuidados de não generalização para respeitarmos o princípio da equidade assente na individualização. Os direitos de equidade, dignidade e cidadania partem do próprio direito à individualidade.

As preocupações com a cientificidade das nossas práticas educativas reclamam instrumentos fiáveis e válidos de observação e avaliação, potencializando os diagnósticos (educativos), a monitorização das práticas e a avaliação da eficácia das medidas implementadas. Este é um longo e permanente caminho que temos que percorrer em Portugal, uma vez que a simples adoção de práticas e instrumentos interessantes noutros países não "pegam de estaca", nem são facilmente generalizáveis (não sendo um país de grande extensão territorial, temos diferenças suficientes para justificarem a adaptação e validação prévia de tais instrumentos tomando em atenção as nossas realidades educativas e sociais). O pressuposto das práticas baseadas em evidências pressupõe práticas de avaliação assentes em instrumentos e procedimentos pautados por objetividade, rigor, confiança e validade. Estes conceitos podem induzir erradamente para a relevância dos métodos quantitativos de análise. Não os desvalorizando, importa integrar metodologias qualitativas de recolha e análise de dados para assegurar o seu "valor" na planificação e avaliação das medidas de diferenciação educativa.

Uma educação de qualidade passa necessariamente pelo sistema educativo, desde o pré-escolar à educação de adultos. Desde logo as formas de organização e as lideranças, ou as condições físicas e as infraestruturas dos centros e escolas, são fatores relevantes. Seguindo o mote deste livro, não temos educação de qualidade sem profissionais bem preparados. A par dos professores, centrais nestes espaços educativos, temos uma diversidade de profissionais de educação que merecem igualmente referência e formação pois cada vez mais a investigação os aponta como estruturantes no apoio às aprendizagens, desenvolvimento e educação dos alunos. Podemos pensar serem estes profissionais o foco deste livro. A diferenciação educativa, na sua extensão e qualidade, está fortemente dependente da suficiência e competência destes profissionais. O foco deste livro nos instrumentos de avaliação justifica-se face às insuficiências e relativa desorientação reconhecidas na área.

A avaliação em prol da educação inclusiva faz pensar em vários ingredientes necessários à sua qualidade. Ela requer avaliações multidimensionais, integradoras e contextuais, o que não é possível sem bons instrumentos de avaliação e sem preparação técnica no seu manuseio e rentabilização. A avaliação pressupõe diversidade de meios, mas igualmente diversidade de agentes envolvidos na sua concretização, inclusive os pais. Todos eles podem ser apoiados tecnicamente nas suas avaliações pela existência

de bons instrumentos, contudo sabemos bem que a qualidade de uma avaliação depende menos das caraterísticas intrínsecas dos instrumentos e mais das competências avaliativas de quem os utiliza. Um bom instrumento nas mãos de um profissional sem competências no seu uso não faz "milagres", um instrumento medíocre nas mãos de um profissional competente, que consegue superar tais limitações, pode ser de algum interesse prático. Então, torna-se fundamental assegurar bons instrumentos e boas práticas de avaliação, e ao mesmo tempo assegurar a formação dos profissionais envolvidos na sua utilização.

Um último ponto nos fica da leitura deste livro: a avaliação educacional não se circunscreve às áreas deficitárias dos alunos. A educação equitativa tem também subjacente a ideia do empoderamento ou da capacitação do adolescente e jovem para a vida adulta. Em linha com alguns estudos recentes na área da Psicologia e da Educação Positiva, importa trabalhar com os alunos as suas competências de autonomia e autodeterminação, as suas competências de enfrentamento de dificuldades, de gestão de emoções e de resiliência, as suas habilidades cognitivas e motivações mobilizando-as para o próprio aprender (alguns destes constructos já trabalhados neste livro). Fica um repto para incursões mais expressivas e publicações futuras no campo do funcionamento psicológico positivo, da autoeficácia, da felicidade ou da criatividade, para exemplificar alguns constructos também relevantes numa Educação para TODOS e adaptada aos novos tempos.

20 de janeiro de 2022

INTRODUÇÃO

Sofia Santos
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Este livro, no âmbito da coleção Forças de Mudança em Educação, surge como uma resposta aos desafios atuais com que a comunidade educativa se tem confrontado, no sentido de uma educação inclusiva de qualidade, para o sucesso educativo e para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida de todos – uma das metas da agenda nacional. A escola ergue-se como um espaço culturalmente significativo e onde a diversidade se ergue como principal característica. A questão a responder passa por saber como é que o sistema educativo pode apoiar a aprendizagem para uma vida com qualidade considerando as características de todos os alunos. Os pontos de partida assumem a diversidade como uma mais-valia e a importância do papel do professor e das práticas avaliativas, para um conjunto de novas respostas e competências que devem ser equacionadas com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. A avaliação é parte integrante do percurso educativo e procura a melhoria da intervenção pedagógica, certificando os conhecimentos adquiridos e as aprendizagens realizadas, através de um conjunto de procedimentos, técnicas e instrumentos adequados em função do trabalho curricular a desenvolver com os alunos. O que avaliar? Como avaliar? Como inovar? Estas são algumas das questões que se procura responder ou, pelo menos, colocar os intervenientes educativos a refletir para melhorar as suas práticas.

O principal objetivo deste livro passa, então, por contribuir, com base em evidências nacionais, para a mudança de atitudes e de práticas, ao nível da avaliação, em contexto escolar. Pretende-se oferecer ideias práticas a todos os intervenientes do processo educativo e apresentar um conjunto de instrumentos que podem e devem ser implementados em contexto educativo. Os capítulos, apesar de envolver também conteúdos tipicamente académicos, visam inscrever na arena educativa novas temáticas que apesar de essenciais e presentes não têm recebido a devida atenção

(e.g.: resiliência, autodeterminação) e que são essenciais para a participação e inclusão de grupos tradicionalmente desvalorizados. Os conteúdos aqui apresentados fundamentam-se em metodologias que vão ao encontro da matéria presente nos mais recentes normativos (Decreto-Lei n.º 54/2018) na sua complementaridade com outros documentos (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória), visando processos de ensino-aprendizagem inovadores e que respondam à diversidade de alunos que o sistema educativo português atende e prepara para a vida adulta e ativa.

O nosso país baseia a sua cultura educativa na massificação dos conteúdos e respetivas avaliações cujo sucesso se traduz em boa medida no *ranking* das notas relativas aos exames nacionais. Esta situação não rara *é replicada em contexto de sala de aula, utilizando-se os testes já existentes (há algum tempo) e que vão sendo reutilizados ao longo dos anos.* O momento atual tem vindo a exigir uma cultura de dados, com a necessidade de integrar uma diversidade de informações, recolhidas por e em diversas fontes, para percursos mais individualizados e considerando os valores socio-político-culturais ao longo do tempo. Mas a questão que se levanta é qual a fiabilidade (e.g., se os estudantes realizassem novamente os mesmos testes obteriam os mesmos resultados?) e validade (como e quando foi o teste elaborado e quais os seus critérios de correção) desses dados? E como é que os mesmos contribuem para um processo de maior qualidade e ajustado a todos? A escola é então desafiada a determinar, em primeiro lugar e de forma clara, os objetivos a atingir, e, em seguida, quais os respetivos indicadores para a sua avaliação, o que exige um planeamento robusto na seleção dos instrumentos de recolha de informação a utilizar, bem como uma atenção especial à formulação (que não deve ser dúbia ou ambígua) e tipo de questão (escolha múltipla, desenvolvimento, verdadeira/falsa), e ao índice de dificuldade. Se utilizamos os instrumentos indevidos, os resultados obtidos tornam-se, rapidamente, inúteis e descontextualizados, não permitindo a avaliação rigorosa e específica do que é pretendido. A obtenção de resultados com o menor erro possível exige a calibração dos instrumentos. A opção por um determinado instrumento deve basear-se nas suas qualidades métricas específicas. E para este efeito os instrumentos de recolha de informação devem ser válidos, i.e., que avaliem o constructo que é suposto medir, e fiáveis. Este documento procura apresentar um conjunto de procedimentos metodológicos que poderá auxiliar todos aqueles que intentam avaliar corretamente a informação por si recolhida.

A recolha de dados robustos é a base para a certificação da eficácia das práticas, pelo que o rigor metodológico é fundamental para a tomada de decisões sustentadas em dados válidos e fiáveis, de forma a maximizar a eficácia das intervenções. A análise da validade de instrumentos é uma etapa fundamental no âmbito de qualquer processo de avaliação e de

recolha informação, pois permitirá a obtenção de dados mais específicos e fidedignos, com menos probabilidade de erro e enviesamento, influenciando, positivamente, a tomada de decisões quanto às medidas a adotar e às intervenções e processos de ensino-aprendizagem a implementar. Procura-se, assim, evitar a tendência para a adaptação e tradução de métodos de recolha de dados que por diversos motivos não se enquadram na nossa realidade educativa, ou da criação de testes nem sempre analisados à luz da sua pertinência e coerência. As novas diretrizes nacionais implicam um reequacionar de conteúdos para a funcionalidade e cidadania, que carecem ainda, em contexto escolar, de abordagens avaliativas centradas na pessoa e com fundamentos psicométricos robustos.

Importa esclarecer, de forma breve, os conceitos de validade e fiabilidade, bem como sumariar os procedimentos e indicações que os respetivos resultados oferecem. Pensemos num teste de avaliação sumativa de qualquer disciplina de qualquer ciclo de escolaridade – os professores terão a certeza que todos os conteúdos e tópicos lecionados estão refletidos nas questões de avaliação? Houve algum conteúdo sub-representado? É possível identificar subtópicos mais difíceis de avaliar do que outros? E existem matérias que não são relevantes para o teste de avaliação? Por outras palavras, serão as nossas avaliações válidas e fiáveis? A análise da validade exige um conjunto de procedimentos ao nível dos conteúdo, critério e constructo. A validade de conteúdo passa pela identificação e seleção dos itens considerados como relevantes e representativos do que se pretende avaliar (e.g.: um teste de inglês não permitirá avaliar os conhecimentos de matemática). Além disso, há que repensar o formato da resposta face à diversidade de características da população-alvo, e, em alguns casos específicos, obter a perceção do autorrelato (e.g.: autodeterminação, qualidade de vida). Assim, se explica o primeiro artigo inteiramente dedicado à análise da validade de conteúdo. Por outro lado, a comparação com uma medida *gold-standard* reconhecida a nível nacional permitirá analisar a validade de critério; e, à partida, se os dois instrumentos medem constructos idênticos, os resultados tenderão para correlações moderadas a elevadas. Finalmente, a validade de constructo permite compreender se efetivamente o teste avalia o que se pretende medir, assegurando a melhor interpretação dos dados. Esta análise exige um conjunto de procedimentos desde a análise da correlação entre itens, domínios e fatores, como a análise fatorial exploratória e confirmatória, análise fatorial confirmatória, ou o método de grupos conhecido. As curvas ROC e outras análises estatísticas comparativas para o estabelecimento de valores de corte e do perfil do grupo são também incluídas.

A avaliação educativa caracteriza-se pela validade, fiabilidade, justiça, ética, padrões e practibilidade, na contextualização do aluno e na consideração dos fatores contextuais (barreiras e facilitadores). Em sala de aula,

os professores devem estar atentos às instruções claras em cada tarefa de avaliação, procurando questões que consigam refletir os conteúdos lecionados e destacando o *feedback* aos alunos para que os próprios identifiquem o que já alcançaram e o que precisam de clarificar e melhorar. Para este efeito, há que proporcionar oportunidades aos professores para todo este processo reflexivo visando-se o planeamento centrado no aluno, com sistemas de avaliação específicos e robustos e que permitam a sua aplicação na vida diária, ao mesmo tempo que oferecem dados para a monitorização das aprendizagens e da qualidade da eficácia das suas intervenções.

É na lacuna ainda existente na prática que o livro se fundamenta tentando aproximar a investigação e a ação-na-prática para processos baseados em evidências científicas, apetrechando os professores e todos os intervenientes educativos com: *conhecimento científico atual e inovador* sobre os mais diversos constructos que o novo pensamento legislativo, na educação, acarreta; *ferramentas de recolha de informação válidas e fiáveis* que permitam o estabelecimento do perfil individual de cada aluno, bem como a identificação das áreas fortes e das áreas a promover; para uma melhor *reflexão e priorização das medidas a providenciar,* com a seleção de conteúdos funcionais com transferência para a vida diária e processos de intervenção-educação mais ajustados e centrados nas características de cada aluno; a possibilidade de *monitorização das práticas* com a análise do contributo do processo educativo na transição para a vida ativa e adulta e para uma vida com qualidade; estimulando a partilha de boas práticas baseadas em evidências.

Este livro reúne uma diversidade de autores de referência na educação que abordam conteúdos que procuram contribuir para a avaliação *na* e *da* diversidade, num total de 14 capítulos organizados em duas partes. Assim, convidar-se-á o leitor a situar-se na reflexão concetual sobre a seleção dos itens e procedimentos a considerar na avaliação dos conteúdos, tão comumente utilizada em contexto educativo, e no panorama atual nacional da Educação Inclusiva. Os restantes conteúdos abordam novas metodologias de avaliação, em contexto nacional, em diferentes âmbitos: competências promotoras de processos ensino-aprendizagem de sucesso (resiliência, autodeterminação), nível da funcionalidade, perfil comportamental, comportamento adaptativo e participação. A forma como o processo educativo se relaciona para uma vida com mais qualidade, à luz das mais recentes concetualizações, é também abordada. Finalmente, no âmbito da diversidade na escola/sala de aula será dedicada uma atenção especial às conceções e práticas, e à atuação do professor (e.g.: *feedback*) envolvendo competências académicas propriamente ditas (fluência na leitura, processamento cognitivo-linguístico, consciência querológica na língua gestual portuguesa). Tal como se infere, as temáticas

a abordar não são exclusivas de grupos específicos (e.g.: professores de educação especial; professores em formação), mas comuns a todos os intervenientes no processo educativo (incluindo pais e o próprio aluno), pretendendo-se compilar e traduzir as evidências científicas (conhecimento) em práticas válidas, fiáveis e "acessíveis" a qualquer público, para a avaliação das habilidades e capacidades dos alunos na sua diversidade. Almejamos, assim e com este livro, apontar formas *de fazer* para além das tradicionais, *fazendo* diferente com o intuito de *fazer* efetivamente a diferença nas vidas destes alunos. A consideração da perspetiva do próprio aluno e a relação direta entre avaliação equitativa e direitos da criança a uma educação de qualidade, bem como os seus efeitos na sua qualidade de vida e bem-estar, é um dos tópicos da agenda da próxima década. Os dados obtidos pelo nosso sistema de avaliação devem ser robustos de forma a proporcionar informação fidedigna para delinear estratégias para o futuro.

REFERÊNCIAS

Decreto-Lei n.º 54/2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129 — 6 julho 2018, 2918-2928. Retirado de: https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Despacho n.º 6478/2017. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Diário da República* n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. Retirado de: https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620

PARTE I

DIVERSIDADE E CIDADANIA

CAPÍTULO I

A VALIDADE DE CONTEÚDO E A SUA ANÁLISE

Farideh Yaghmaei
Nursing and Midwifery School, Shahid Beheshti University of Medical Sciences and Health Services, Irão

A VALIDADE DE CONTEÚDO E A SUA ANÁLISE[1]

Farideh Yaghmaei
Nursing and Midwifery School, Shahid Beheshti University of Medical Sciences and Health Services, Irão

INTRODUÇÃO

Alguns autores, nos seus artigos, reportam frequentemente o processo de análise da validade de conteúdo, enquanto outros não documentam este tipo de validade. Medir e reportar a validade de conteúdo de instrumentos de avaliação é fundamental. Este tipo de validade ajuda a garantir a validade de constructo e fornece confiança aos leitores e investigadores sobre os instrumentos a utilizar. A validade de conteúdo é utilizada para avaliar as variáveis de interesse e é também conhecida por: validade relativa ao conteúdo, validade intrínseca, validade de relevância, validade representativa e validade lógica ou amostral. A validade de conteúdo pode ser utilizada para avaliar a adequação dos domínios dos conteúdos dos itens num questionário. Para Kerlinger (1986) a validade de conteúdo de um instrumento é representativa do seu conteúdo e depende da adequação de um domínio específico que é avaliado (Nunnally, 1978). Bush (1985) refere que a validade de conteúdo envolve o grau em que o instrumento abrange o conteúdo que é suposto ser avaliado. A necessidade de adequação da amostragem/seleção do conteúdo a ser avaliado é acrescentada por Polit e Hungler (1991). Desta forma, a análise da validade de conteúdo envolve a medida da abrangência e representatividade do conteúdo de uma escala.

Nunnally (1978) aponta a existência de dois padrões para garantir a validade de conteúdo: em primeiro, a seleção dos itens e, segundo, o método de construção desses itens. Para a validade de conteúdo são necessárias duas reflexões: a extensão/abrangência de cada item na definição dos traços e o conjunto de itens que representam todos os aspetos desses traços.

1 Este capítulo foi integralmente traduzido do artigo original: Yaghmaei, F. (2003). Content validity and its estimation. *Journal of Medical Education, 3*(1, Spring), 25-27, de acordo com as condições da Creative Commons (Attribution-NonCommercial 4.0 International Licence).

MEDIR E ANALISAR A VALIDADE DE CONTEÚDO

Burns e Grove (1993) afirmam que a validade de conteúdo "é obtida de três fontes: literatura, representantes das populações-alvo e peritos". A validade de conteúdo pode ser estabelecida em duas fases: uma relativa ao desenvolvimento do instrumento e outra envolvendo um processo de julgamento clínico (no original, *judgement stage*). Os autores acrescentam ainda que a análise da validade de conteúdo deve ser iniciada pelo desenvolvimento do instrumento, cujo primeiro passo é a identificação de quais os conteúdos e domínios do constructo que devem ser avaliados. Identificação que pode ser feita pela revisão da literatura, entrevistas e grupos focais. Pela determinação de uma definição precisa dos traços de interesse, poderá ser mais fácil a listagem das limitações, dimensões e componentes do constructo. O método qualitativo pode ser útil para determinar o domínio e os conceitos do constructo de interesse. Não existe um método objetivo completo para a determinação da validade de conteúdo de um instrumento, nem uma única abordagem estatística (Dempsey & Dempsey, 1986; Polit & Hungler, 1991). No entanto, a análise da validade de conteúdo na fase de julgamento/empírica baseia-se na evidência quantitativa (Wilson, 1989), sendo requerido, nesta fase, a opinião subjetiva de profissionais que permita avaliar até que ponto o instrumento foi construído para avaliar o traço de interesse (Nunnally, 1978). Ghiselli (1964) reforça que a validade de conteúdo depende da opinião subjetiva ou profissional. A validade de conteúdo é uma opinião subjetiva de peritos sobre o grau de relevância do constructo medido pelo instrumento de avaliação. Para este efeito, será útil a inclusão de pelo menos cinco peritos na área na qual o constructo se insere (Burns & Grove, 1993) ou de cinco a dez peritos (Wilson, 1989) para julgarem sobre os domínios dos conteúdos de uma medida de avaliação.

MATERIAIS E MÉTODOS

Numa fase inicial, foram analisados 38 artigos publicados no *International Journal of Nursing Studies*, entre 1995 e 1996 (volumes 32 e 33), constatando-se que apenas 13 (20.48%) discutiam a validade de conteúdo. Destes artigos, um era baseado em estudos anteriores, seis analisavam a validade de conteúdo apenas baseados na opinião de peritos (variando entre 1 e 10) ao nível da precisão, abrangência, relevância, clareza, sistema de pontuação e formato das perguntas, e um outro estudo baseava-se apenas na revisão da literatura e um painel de peritos sem explicações adicionais sobre o processo de avaliação. Finalmente, um artigo analisava a validade de conteúdo com base no índice de validade de conteúdo

(IVC) com a participação de 3 peritos que cotavam cada item por uma escala Likert de 4 opções.

Para gerar uma amostra representativa de itens no âmbito da experiência informática, foram concretizados os seguintes procedimentos: revisão da literatura, grupos focais e entrevistas. A primeira versão tinha 38 itens. Para a análise da validade de conteúdo da escala, foram selecionados 10 peritos dos Departamentos de Ciências Computacionais e de Enfermagem da Universidade e Centros de Saúde Comunitária da Austrália. Todos os participantes utilizavam o computador na sua rotina diária e ao nível da lecionação. A todos os peritos foi dada uma cópia da escala, onde se explicava, de forma individual, o propósito e os objetivos. O IVC desenvolvido por Waltz e Bausell (1983) foi utilizado. A todos os peritos foi solicitado que cotassem cada item no que concerne à sua relevância, clareza, simplicidade e ambiguidade através de uma escala Likert de 4 opções (tabela 1).

TABELA 1. CRITÉRIOS PARA AVALIAR A VALIDADE DE CONTEÚDO

1. Relevância 1 = muito irrelevante/irrelevante 2 = item com necessidade de revisão 3 = relevante, mas com necessidade de revisões mínimas 4 = muito relevante
2. Clareza 1 = pouco claro 2 = item com necessidade de revisão 3 = claro, mas com necessidade de revisões mínimas 4 = muito claro
3. Simplicidade 1 = pouco simples 2 = item com necessidade de revisão 3 = simples, mas com necessidade de revisões mínimas 4 = muito simples
4. Ambiguidade 1 = muito ambíguo 2 = item com necessidade de revisão 3 = sem dúvidas, mas com necessidade de revisões mínimas 4 = significado claro

RESULTADOS

Os IVC foram analisados. Os itens com índices superiores a .75 foram mantidos e os restantes eliminados. Os itens que se mantiveram foram reformulados, consoante as opiniões e comentários dos peritos. Ao eliminar os itens considerados como não relevantes para o domínio em análise, o número de itens diminuiu de 38 para 25.

DISCUSSÃO

A nossa revisão dos 38 artigos publicados durante 1995 e 1996 no *International Journal of Nursing Studies* (volumes 32 e 33), mostra que a validade de conteúdo não é considerada importante, dado apenas 20% dos artigos analisados documentarem a sua análise. Os investigadores deverão assumir uma visão mais abrangente da validade de conteúdos. Afirmações como "a validade de um instrumento foi testada com base nos comentários de peritos" ou "a validade de conteúdo foi determinada com base na revisão da literatura ou painel de peritos" são inaceitáveis e inválidas.

A validade de conteúdo é um fator importante na identificação do conceito a ser avaliado; contudo, não é um indicador suficiente para demonstrar que um instrumento realmente avalia o que é suposto avaliar. Os dados resultantes da análise da validade de conteúdo podem contribuir para apoiar a validade de constructo de um instrumento. Uma única abordagem é insuficiente, devendo ser testadas uma série de abordagens. Pela documentação da validade de conteúdo de um instrumento, o leitor pode compreender o processo da sua análise. Pela avaliação da validade de conteúdo, a interpretação dos resultados torna-se mais rigorosa.

REFERÊNCIAS

Burns, N., & Grove, S. K. (1993). *The practice of nursing research conduct, critique, and utilization*. (2nd Edition). Philadelphia: WB Saunders Company.

Bush, C. T. (1985). *Nursing research*. Virginia: Reston Publishing Company.

Dempsey, P. A., & Dempsey, A. D. (1986). *The research process in nursing*. (2nd Edition). Boston: Jones and Bartlett Publishers.

Ghiselli, E. E. (1964). *Theory of psychological measurement*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Kerlinger, F. (1986). *Foundations of behavioral research*. (3rd Edition). New York: CBS Publishing.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. (2nd Edition). New York: McGraw-Hill Book Company.

Polit, D. F., & Hungler, B. P. (1991). *Nursing research principles and methods*. (4th Edition). Philadelphia: ID Lippincott Company.

Waltz, C. F., & Bausell, R. B. (1983). *Nursing research: Design, Statistics and Computer Analysis*. (2nd Edition). Philadelphia: FA Davis Company.

Wilson, H. S. (1989). *Research in nursing*. (2nd Edition). California: Addison-Wesley Publishing Company.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL: RETRATO DE UMA DÉCADA (2009-2019)

Paula Campos Pinto
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa
Observatório da Deficiência e Direitos Humanos [ODDH], Portugal

Teresa Janela Pinto
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa
Observatório da Deficiência e Direitos Humanos [ODDH], Portugal

Patrícia Neca
Observatório da Deficiência e Direitos Humanos [ODDH], Portugal

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL: RETRATO DE UMA DÉCADA (2009-2019)

Paula Campos Pinto
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa
Observatório da Deficiência e Direitos Humanos [ODDH], Portugal

Teresa Janela Pinto
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa
Observatório da Deficiência e Direitos Humanos [ODDH], Portugal

Patrícia Neca
Observatório da Deficiência e Direitos Humanos [ODDH], Portugal

INTRODUÇÃO

Na área da educação inclusiva, tal como em qualquer outra de política pública, processos bem-sucedidos de reforma requerem informação de qualidade, que permita identificar necessidades e prioridades, monitorizar a implementação das políticas e programas e avaliar os seus resultados (Mont, 2014). Tomando como marco inicial a data em que Estado português ratificou a Convenção sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, o presente capítulo responde a este desafio, procurando reunir e sistematizar informação e traçar o retrato de uma década no processo de desenvolvimento da educação inclusiva em Portugal, entre 2009 e 2019. Assim, descrevem-se as principais mudanças legislativas ocorridas em Portugal neste âmbito que se traduziram por um aprofundamento do conceito de inclusão educativa, iniciado em 2008 (Decreto-Lei n.º 3/2008), a conhecer forte impulso em 2018 com a publicação do Decreto-Lei nº 54/2018 que fez de Portugal um caso de sucesso no domínio da educação inclusiva a nível internacional (All Means All, 2018). Os números da educação inclusiva em Portugal são analisados em seguida, nos vários níveis de ensino, para concluir que, apesar destes importantes avanços, permanecem vulnerabilidades, insuficiências e inconsistências. Por exemplo, o fortíssimo aumento no número de estudantes com deficiência a frequentar o ensino regular público não se fez ainda acompanhar de um equivalente reforço do contingente de técnicos/as de apoio, o que poderá estar a comprometer a qualidade do apoio que é disponibilizado a estas e estes alunos. Por outro lado, apesar da tendência de crescimento de estudantes com deficiência no ensino superior, verificada ao longo da década, cerca de

1/5 da população escolar com deficiência continua a abandonar a escola sem concluir o ensino obrigatório e as desigualdades neste indicador, face à população sem deficiência, continuam a agravar-se. Estes indicadores são reveladores dos importantes desafios que permanecem ao desenvolvimento da educação inclusiva em Portugal. Mais do que apenas traçar um retrato sobre a situação passada e presente devem, pois, servir de guia no processo de reforma que importa prosseguir e aprofundar.

O QUADRO JURÍDICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

Como referido, no palco internacional, Portugal tem sido apontado como exemplo pelo compromisso formal assumido com a educação inclusiva (All Means All, 2018). A introdução do Decreto-Lei n.º 3/2008 iniciou o processo de extinção das escolas especiais, transformando-as nos denominados Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) com a nova missão de apoiar os seus ex-alunos, entretanto também transitados para as escolas regulares. Mais recentemente, na sequência da ratificação pelo Estado português da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), o caminho da inclusão aprofundou-se com a aprovação do Decreto-Lei n.º 54/2018, que instituiu o novo regime de educação inclusiva. O Decreto-Lei n.º 54/2018 promove um modelo pedagógico que parte da conceção de que todos os alunos têm potencial de aprendizagem, desde que recebam apoio adequado. Assim, as opções metodológicas subjacentes ao decreto-lei baseiam-se na implementação do conceito de desenho universal para a aprendizagem e de uma abordagem multinível, envolvendo a implementação de três tipos de medidas: *medidas universais* dirigidas a todos os alunos a fim de "promover a participação e melhoria da aprendizagem" (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 8º); *medidas seletivas* visando responder a necessidades de apoio não abrangidas pelas medidas universais; e *medidas adicionais* para dar resposta a dificuldades de aprendizagem intensas e persistentes que requeiram recursos especializados de apoio (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 10º).

O novo decreto-lei introduz uma outra inovação, particularmente relevante do ponto de vista dos direitos humanos, ao afastar-se da noção de que é necessário categorizar para intervir. Pelo contrário, avança a ideia de que todos os alunos podem alcançar um perfil de competências e habilidades no final do seu percurso escolar obrigatório, mesmo que sigam caminhos de aprendizagem diferentes. Neste sentido, perspetivam-se modelos curriculares flexíveis, a monitorização sistemática da eficácia das intervenções implementadas, e o diálogo permanente entre professores e pais ou outros

cuidadores como "as respostas educacionais necessárias para que cada aluno adquira uma base comum de competências, valorizando o seu potencial e interesses" (Decreto-Lei n.º 54/2018, Introdução).

O novo regime promove uma perspetiva mais holística do processo educativo, enfatizando que a educação inclusiva não é apenas responsabilidade dos professores e professoras de ensino especial e outro pessoal de apoio especializado, mas deve mobilizar uma equipa interdisciplinar e, mesmo, a comunidade escolar como um todo. Entre as alterações introduzidas para apoiar a educação de alunos com deficiência, o decreto-lei cria ainda os Centros de Apoio à Aprendizagem, em substituição das antigas Unidades Especializadas. Definidos como "espaços dinâmicos, plurais, que reúnem recursos humanos e materiais" (Decreto-Lei n.º 54/2018, Introdução), estes centros devem trabalhar com as e os alunos com deficiência e os professores/as para apoiar a inclusão e promover a aprendizagem. No entanto, as Escolas de Referência – escolas que concentram recursos especializados para o ensino de alunas/os com baixa visão/cegos ou com deficiência auditiva/surdos – mantêm-se também em funcionamento.

Apesar destas inovações, o decreto-lei oferece uma definição vaga do que implica a inclusão, apresentada como princípio orientador enquanto "direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos" (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 3c). Ora, como referido por Alves e colegas (2020), esta definição deixa de lado um dos três pilares da educação inclusiva preconizados pela UNESCO (2017), na medida em que acentua apenas as dimensões de acesso e participação, omitindo a noção de sucesso ou realização. Num contexto marcado por cortes neoliberais no investimento público em educação, esta imprecisão pode de facto pôr em risco uma educação de qualidade para todos e comprometer o sucesso educativo de alunos com dificuldades de aprendizagem (Anastasiou et al., 2020).

O Decreto-Lei n.º 54/2018 foi alterado pela primeira vez, por apreciação parlamentar, em setembro de 2019 (Lei n.º 116/2019). A alteração traduziu-se num reforço do papel dos encarregados de educação, que agora são reconhecidos como membro variável da equipa multidisciplinar (Lei n.º 116/2019, artigo 4a), com direito a participar na elaboração e avaliação de relatórios técnico-pedagógicos, do programa educativo individual (PEI) e do plano individual de transição (PIT). Ou solicitar a revisão dos mesmos. Por outro lado, as escolas (por meio das suas equipas multidisciplinares) passam a ser obrigadas a definir indicadores para avaliar a eficácia das medidas implementadas (Lei n.º 116/2019, artigo 5º). Aos alunos apoiados por Centros de Apoio à Aprendizagem é conferida prioridade de inscrição, independentemente da sua área de residência (Lei n.º 116/2019, artigo 27). Por fim, para todos os alunos com um PEI, a legislação preconiza a elaboração de um PIT, de forma a facilitar a sua transição para a vida

pós-escolar, incluindo, sempre que possível, a transição para o mercado de trabalho ou para o ensino superior (Lei n.º 116/2019, artigo 25º alínea 1).

No que respeita ao ensino superior, os normativos específicos para estudantes com deficiência são mais escassos. Para além da Lei que proíbe a discriminação em razão da deficiência (Lei n.º 46/2006), incluindo na educação, não existe ainda legislação que afirme explicitamente a obrigatoriedade de providenciar adaptações razoáveis a estes e estas estudantes. No entanto, a legislação que estabelece as bases de financiamento do ensino superior afirma que "devem ser considerados apoios específicos a conceder a estudantes portadores de deficiência" (Lei n.º 37/2003, artigo 20). No ano letivo 2018/19, entrou em vigor uma alteração legislativa: o contingente especial para estudantes com deficiência foi reforçado e, pela primeira vez, alargado à segunda fase do Concurso Nacional de Acesso ao ensino superior público, passando a 4% na 1ª fase e 2% na segunda. Adicionalmente, desde o ano letivo 2017/18, estudantes inscritos no ensino superior que demonstrem possuir um grau de incapacidade igual ou superior a 60% são considerados elegíveis para efeitos de atribuição de bolsa de estudo correspondente ao valor da propina efetivamente paga (Despacho n.º 8584/2017). Desde 2017/18 a Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC) publica anualmente os resultados do Inquérito Nacional às Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior, permitindo desta forma acompanhar a evolução do número de estudantes com deficiência que acedem e completam o ensino superior, bem como das respostas e apoios disponibilizados pelas instituições de ensino superior a estes estudantes. Já no que diz respeito ao ensino obrigatório, só até o ano letivo de 2017/18 é possível dispor destes dados. Com efeito, com a publicação do Decreto-lei n.º 54/2018, e apesar do compromisso assumido pelo governo neste diploma de desenvolver no prazo de 90 dias, indicadores estatísticos para avaliar a sua política de educação inclusiva, até à data tais indicadores continuam por disponibilizar, o que dificulta a tarefa de monitorização e confere indesejável opacidade ao sistema.

Em seguida apresenta-se a evolução de alguns indicadores sobre educação inclusiva em Portugal tendo por base informação disponibilizada pela DGEEC através do (1) "Questionário Necessidades Específicas de Educação" (2010/11 e 2017/18) que abrange todas as escolas públicas e privadas – pré-escolar, ensino básico e obrigatório – de Portugal continental, e do (2) Inquérito às Instituições de Ensino Superior e respetivas Unidades Orgânicas sobre necessidades educativas especiais (entre 2017/18 e 2019/20) que engloba informação recolhida junto de todos os estabelecimentos de ensino superior público e privado de Portugal continental, Açores e Madeira. Adicionalmente são apresentados dados de outras fontes de informação devidamente referenciadas.

ALGUNS INDICADORES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em primeiro lugar, apresentam-se os dados relativos ao *ensino obrigatório*, numa análise evolutiva do período compreendido entre os anos letivos 2010/11 a 2017/18 (DGEEC, 2011, 2018b). De então para cá, i.e., desde a publicação do Decreto-lei n.º 54/2018, este tipo de indicadores continua por disponibilizar, o que compromete uma monitorização mais sistemática do impacto da nova legislação. Um dos dados mais salientes dessa análise, encarado como um indicador importante de promoção de uma política de educação inclusiva em Portugal, prende-se com a integração de alunos e alunas com deficiência nos estabelecimentos de ensino regular. Analisando a variação no período em análise, constata-se que o número de alunos e alunas em estabelecimentos de educação especial decresceu mais de um terço (-37%) desde 2010/11 (tabela 1), enquanto o número de estudantes com necessidades educativas em escolas de ensino regular quase duplicou (+92%) no mesmo período, dando continuidade à tendência iniciada com a adoção do Decreto-Lei n.º 3/2008. A quase totalidade dos/as estudantes com deficiência, em Portugal, estão matriculados em escolas de ensino regular (98,9% no ano letivo 2017/18), maioritariamente da rede pública (87,3%). Não obstante, embora menos representativo, em termos absolutos, o número de estudantes com deficiência em escolas privadas de ensino regular tem registado uma tendência de crescimento acentuado, conhecendo um acréscimo de 413% entre os anos letivos 2010/11 e 2017/18.

TABELA 1. ALUNOS/AS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, POR TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO E ANO LETIVO, 2010/11 E 2017/18 (PORTUGAL CONTINENTAL)

	2010/11		2017/18		Variação 2010/11 - 2017/18
	N	%	N	%	%
Escolas de ensino regular	45 395	96,7%	87 039	98,9%	+92%
Públicas	43 248	95,3%	76 028	87,3%	+76%
Privadas	2 147	4,7%	11 011	12,7%	+413%
Escolas privadas ensino especial	1 555	3,3%	984	1,1%	-37%
Total	**46950**	**100%**	**88023**	**100%**	**+87%**

Fonte: DGEEC (2011, 2018b).

Este reforço do número de estudantes com deficiência que frequentam estabelecimentos de ensino regular (públicos ou privados), foi transversal a todos os níveis de ensino (tabela 2), mas particularmente significativo no ensino secundário (+401%), refletindo a tendência mais lata de alargamento

da frequência do ensino secundário, com a extensão do ensino obrigatório para 12 anos (ao abrigo do Decreto-Lei n.º 176/2012).

TABELA 2. ALUNOS/AS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS EM ESCOLAS DE ENSINO REGULAR, POR NÍVEL DE ENSINO E ANO LETIVO, 2010/11 E 2017/18 (PORTUGAL CONTINENTAL)

	2010/11		2017/18		Variação 2010/11-2017/18
	N	%	N	%	%
Ensino pré-escolar	2 526	5,6%	3 559	4,1%	+41%
Ensino básico	39 872	87,8%	68 465	78,7%	+72%
Ensino secundário	2 997	6,6%	15 015	17,3%	+401%
Total	**45 395**	**100%**	**87 039**	**100%**	**+92%**

Fonte: DGEEC (2011, 2018b).

Pese embora esta tendência, consonante com um paradigma de educação inclusiva, a concretização de uma escola inclusiva requer a disponibilização dos meios, apoios e adaptações necessárias para uma verdadeira e plena inclusão. Nessa vertente, a análise dos indicadores relativos ao ensino obrigatório aponta alguns pontos de reserva. Desde logo, na própria forma como se processa a inclusão e participação na turma. De acordo com os últimos dados disponíveis, mais de metade (57%) dos/as alunos/as com necessidades de acompanhamento mais complexas, que incluíam estudantes com Currículo Específico Individual ou que frequentavam uma Unidade Especializada para alunos com multideficiência ou surdocegueira ou com perturbações do espectro do autismo, passavam menos de 40% do tempo letivo com os/as colegas da turma. Note-se que em 31% dos casos, este contacto com a turma era ainda mais reduzido, sendo inferior a 20% do tempo letivo (DGEEC, 2018b).

Outra dimensão importante da educação inclusiva diz respeito aos recursos e ferramentas para a promoção dessa inclusão, por exemplo, por via de um apoio especializado prestado por equipas dos CRI, ou por técnicos especializados contratados diretamente pelas escolas, quando a escola em causa não é servida por um CRI, e que podem incluir uma panóplia de apoios terapêuticos, como terapia da fala, ocupacional, fisioterapia ou outros apoios. Todavia, se a população de estudantes com deficiência nas escolas de ensino regular conheceu um acréscimo de 92% entre 2010/11 e 2017/18, o contingente de técnicos/as especialistas que prestam este apoio aumentou apenas 8%, no mesmo período de referência (DGEEC, 2011, 2018b).

No que se refere ao tipo de acomodações providenciadas aos alunos e alunas com necessidades educativas no ensino regular, dados de 2017/18

revelam que as adaptações mais frequentes consistiam em apoio educativo personalizado (95,4%) e alterações nas modalidades de avaliação (89,2%). Nestas escolas, quase metade dos estudantes com deficiência beneficiaram de pequenas adaptações curriculares (46,4%) e apenas 14,4% de alterações curriculares significativas (Currículo Específico Individual), ao contrário do que se verifica entre os estudantes que frequentam Instituições de Ensino Especial, que em 85,3% dos casos beneficiam de alterações curriculares significativas (DGEEC, 2018b).

Por outro lado, os dados do Inquérito às Condições de Vida e Rendimento (ICOR) mostram que, em 2018, a taxa de abandono escolar precoce nos alunos e alunas com deficiência com idades entre os 18 e os 24 anos em Portugal era ainda de 21,9% (Pinto & Neca, 2020), ou seja, 1,6 pontos percentuais (p.p.) acima da taxa média na UE-27 (20,3%) e muito superior à média dos alunos sem deficiência em Portugal (+9,5 p.p.; 12,4%). E se comparamos estes dados com os registados em 2015 (Pinto & Kuznetsova, 2017), embora se registe em ambos os grupos uma tendência positiva de redução da taxa de abandono escolar, constata-se que esta redução foi mais forte no grupo de jovens sem deficiência (onde reduziu 5,4 p.p. no grupo dos 18-24 anos), do que no grupo de jovens com deficiência (onde se registaram decréscimos de apenas 2,2 p.p.), contribuindo, assim, para um agravamento do fosso entre a população com e sem deficiência.

Também ao nível da formação e capacitação dos e das docentes, se evidenciam desafios. Dados do mais recente inquérito *Teaching and Learning International Survey* – TALIS (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2018), revelavam que apenas pouco mais de um terço (39%) dos professores inquiridos se sentiam preparados para trabalhar num ambiente inclusivo com alunos e alunas com uma diversidade de necessidades educativas e 27% expressavam a necessidade de capacitação adicional, através de ações de formação adicional sobre crianças e jovens com deficiência (5 pontos percentuais acima da média da OCDE). Já no que diz respeito ao *ensino superior*, entre 2009 e 2019 registaram-se avanços significativos relativamente à recolha e disponibilização de dados estatísticos sobre a situação dos estudantes com deficiência a frequentar este nível de ensino (DGEEC, 2018a, 2019, 2020; Pires, Pinheiro, & Oliveira, 2014), evidenciando um crescimento contínuo desta população acompanhado de uma maior abertura das universidades às necessidades específicas destes e destas alunas (Borges, Martins, Lucio-Villegas, & Gonçalves, 2017), nomeadamente estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Num primeiro momento, o único indicador disponível, facultado pela Direção-Geral de Ensino Superior (DGES), relacionava-se com o número de alunos/as colocados/as através do contingente especial para estudantes com deficiência: entre 2009 e 2019 os/as colocados/as através deste contingente cresceu +95,6% (tabela 3).

TABELA 3. NÚMERO DE COLOCADOS/AS ATRAVÉS DO CONTINGENTE ESPECIAL PARA CANDIDATOS/AS COM DEFICIÊNCIA

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018*	2019*
Nº de colocados	160	147	120	115	127	128	120	141	181	241	313

Fonte: DGES (2019) (*) Os dados de 2018 e 2019 englobam o número de colocados na primeira e segunda fase de acesso ao ensino superior.

Embora os dados apresentados revelem uma evolução positiva, na prática este indicador apresenta algumas limitações: por um lado, a informação relativa aos alunos/as colocados/as poderá não se traduzir numa matrícula efetiva, e por outro lado, muitos estudantes com deficiência não recorrem a esta medida, como se pode constatar através dos resultados dos inquéritos que, entretanto, foram realizados especificamente a esta população.

O Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDES), criado em 2004, foi a entidade que impulsionou o primeiro inquérito de caracterização dos estudantes com deficiência a frequentar o ensino superior. Constituído por representantes de diversas universidades portuguesas, o GTAEDES tinha por missão a partilha de experiências e recursos entre instituições, promovendo assim a qualidade dos serviços prestados a estes estudantes (Ribeiro, Pires, & Seco, 2019). A primeira recolha de dados promovida por esta entidade realizou-se em 2006/2007 revelando a existência de 816 alunos. Seguiram-se novos inquéritos em 2011/12 (N=1184), em 2012/13 (N=1246), e o último foi realizado em 2013/14. Neste ano-letivo havia 1318 estudantes com deficiência matriculados no ensino superior: 61% no ensino público universitário, 28% no ensino público politécnico e 11% no ensino privado, incluindo universitário e politécnico (Pires et al., 2014). Estes dados mostram de forma clara que o número de estudantes com deficiência a frequentar o ensino superior era muito superior ao número de colocados/as através do contingente especial para candidatos com deficiência, evidenciando que esta medida, embora útil, tem uma utilização bastante residual. Entre 2014 e 2016 não houve recolha de dados sobre a população universitária com deficiência. Dando continuidade ao trabalho desenvolvido pelo GTAEDES, em 2017/18, a DGEEC (2018a) realizou o primeiro Inquérito Nacional às Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior, disponibilizando desde então anualmente dados sobre os estudantes com deficiência, e recursos disponibilizados pelos estabelecimentos de ensino.

Considerando o período 2017/18 e 2019/20, este inquérito continua a mostrar uma tendência de crescimento contínuo de estudantes com deficiência a frequentar o ensino superior: +40,6% (+667) em 2019 (n=2311) face a 2017 (n=1644). Relativamente à distribuição geográfica destes estudantes, no

período em análise verificou-se um aumento de estudantes em todas as regiões, exceto no Algarve, Madeira e Açores que registaram uma ligeira diminuição (figura 1). Do total de estudantes matriculados/as em 2019/20, 87,8% (n=2030) frequentavam o ensino público e 12,2% (n=281) o ensino privado, representando face a 2017/18 um aumento de +100,7% (+141 alunos) no ensino privado e de +35% (+526 alunos) no ensino público.

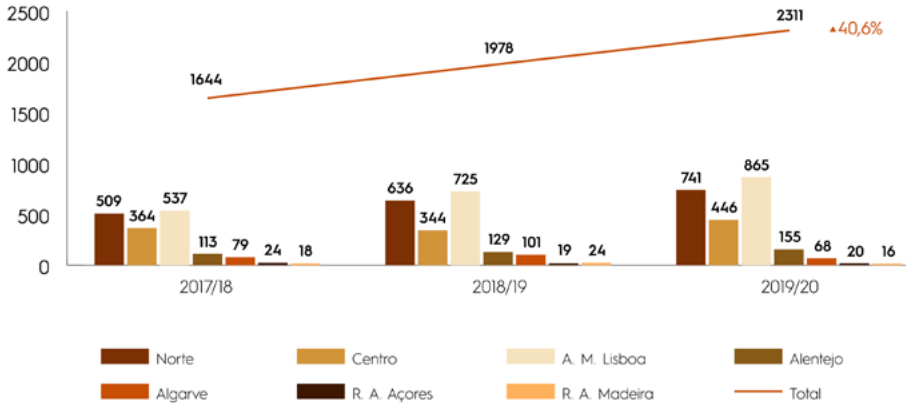

Figura 1. Número de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior, por região, 2017/18, 2018/19 e 2019/20 (Portugal)
Fonte: (DGEEC, 2018a, 2019, 2020).

Relativamente à evolução do número de estudantes diplomados (figura 2), este indicador de sucesso escolar mostra uma tendência irregular: depois de um crescimento de 73,6% em 2017/18 (+223 diplomados/as), no ano seguinte verificou-se uma queda de -22,8% (-120 alunos), mas o arco temporal em análise neste indicador é ainda demasiado curto para permitir extrair quaisquer conclusões. Em contraponto, no que respeita ao abandono escolar, o mesmo inquérito mostra que um quarto (n=406) dos alunos que frequentaram o ano letivo 2017/18 não estavam inscritos no ano seguinte. Por sua vez, dos alunos e das alunas que frequentaram o ensino superior em 2018/19, 17,1% (n=338) não estavam inscritos em 2019/20.

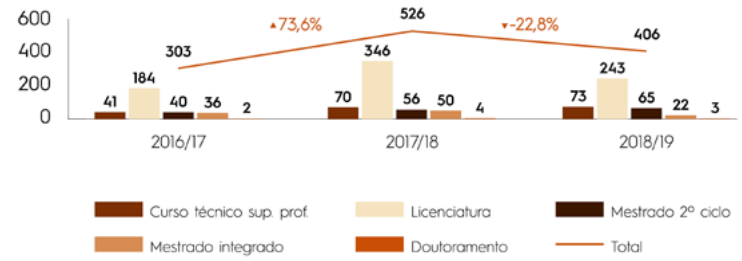

Figura 2. Número de estudantes com necessidades educativas especiais diplomados, por grau académico, 2016/17, 2017/18 e 2018/19 (Portugal)
Fonte: (DGEEC, 2018a, 2019, 2020).

O Inquérito às Instituições de Ensino Superior contém também informações sobre recursos e apoios disponibilizados pelos estabelecimentos de ensino superior a estes alunos/as (e.g. regulamentação específica, acessibilidade dos edifícios, residências, entre outros). Os dados recolhidos mostram que, em 2019/20, 62,5% dos estabelecimentos de ensino superior portugueses já tinha regulamentação específica para alunos/as com necessidades educativas especiais, sendo que em 2017/18 apenas 56,3% dos estabelecimentos de ensino superior disponibilizavam este recurso.

CONCLUSÃO

Neste capítulo procurámos traçar um retrato da implementação da política de educação inclusiva em Portugal, no arco temporal 2009 a 2019. Para o efeito, começámos por descrever o quadro jurídico da educação inclusiva, seguindo-se a apresentação de alguns indicadores para aferir o impacto das mudanças legislativas na construção de um sistema de educação inclusiva a todos os níveis, conforme proposto pela CDPD (artigo 24.º). A análise do quadro legal e político mostra que Portugal tem dado passos significativos na promoção da educação inclusiva, em particular desde 2018, através do Decreto-Lei n.º 54/2018, que adota os princípios do desenho universal para a aprendizagem. Porém, não são conhecidos até à data dados estatísticos oficiais que nos permitam perceber se as mudanças introduzidas produziram melhorias na situação dos/as alunos com deficiência.

Os indicadores disponíveis sobre ensino obrigatório relacionam-se, assim, essencialmente com a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, mostrando, desde logo, alguns resultados promissores: a esmagadora maioria dos/as estudantes com deficiência frequentam o ensino regular, e apenas uma minoria o ensino especial. Porém, permanecem alguns desafios, com destaque para a falta de recursos de apoio à população estudantil com deficiência e à persistente desigualdade que se verifica entre a população com e sem deficiência no indicador referente à taxa de abandono escolar precoce, i.e., à taxa de abandono sem conclusão do ensino obrigatório. Os indicadores disponíveis revelam, contudo, algumas insuficiências que não permitem desenvolver a análise desejada da trajetória de evolução da educação inclusiva em Portugal, na última década (Alves et al., 2020). Em particular, pela carência de informação estatística mais atualizada e alinhada com as alterações legislativas recentes, pela ausência de informação sobre a acessibilidade dos estabelecimentos e processos educativos – ao invés do que acontece no ensino superior, ou ainda pela lacuna de informação estatística relativa a indicadores de (in)sucesso escolar e

aquisição de competências de alunos/as com e sem deficiência, que permita aferir os resultados e impactos desta transformação de paradigma.

Já no que diz respeito ao ensino superior, ao longo da década em análise, os dados apresentados mostraram igualmente uma tendência positiva, com crescimento contínuo do número de estudantes com deficiência a frequentar este nível de ensino, acompanhado de uma maior abertura das universidades para o seu acolhimento, assim como de um esforço de recolha de informação estatística adequada pelas entidades competentes. De referir, contudo, que a presença de estudantes com deficiência no ensino superior permanece ainda muito residual.

No sentido de aprofundar o conhecimento sobre a realidade da educação inclusiva em Portugal, importa assim continuar a monitorizar de forma detalhada este campo, recolhendo dados quantitativos e qualitativos sistemáticos que nos permitam conhecer com rigor e detalhe os percursos educativos de alunos e alunas com deficiência, os recursos e apoios que são afetos ao processo de inclusão, a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem, o sucesso escolar alcançado, bem como os níveis de abandono escolar e empregabilidade, entre outros. Só assim será possível melhor compreender em que medida as respostas dadas pelo sistema educativo português preparam e contribuem para a inclusão das pessoas com deficiência na escola e na vida ativa, promovendo a sua plena participação social.

REFERÊNCIAS

All Means All. (2018). *Portugal's new school inclusion law: A small country taking big steps in the spirit of "All Means All." Australian Alliance for Inclusive Education*. Retirado de: https://allmeansall.org.au/portugals-new-school-inclusion-law-small-country-taking-big-steps-spirit-means/

Alves, I., Pinto, P. C., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, *49*, 281-296. doi: 10.1007/s11125-020-09504-y

Anastasiou, D., Felder, M., Correia, L. M., Shemanov, A., Zweers, I., & Ahrbeck, B. (2020). The impact of article 24 of the CRPD on special and inclusive education in Germany, Portugal, the Russian Federation, and the Netherlands. In J. M. Kauffman (Ed.), *On educational inclusion: Meanings, history, issues and international perspectives* (pp. 216-248). London: Routledge.

Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas, E., & Gonçalves, T. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, *30*(2), 7. doi: 10.21814/rpe.10766

Decreto-Lei n.º 3/2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. *Diário da República n.º 4/2008, Série I*. Retirado de: https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 176/2012. Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares. *Diário da República n.º 149/2012, Série I*. Retirado de: https://data.dre.pt/eli/dec-lei/176/2012/08/02/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 54/2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Retirado de: https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html

Despacho n.º 8584/2017. Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo para Frequência do Ensino Superior de Estudantes com incapacidade igual ou superior a 60 %. *Diário da República n.º 189/2017, Série II*. Retirado de: https://dre.pt/pesquisa/-/search/108231538/details/normal?l=1

Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência. (2011). *Necessidades Especiais de Educação, Dados estatísticos - Ano letivo 2010/2011*. Lisboa. Retirado de: https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/

Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência. (2018a). *Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos Estabelecimentos de Ensino Superior - 2017/2018*. Lisboa. Retirado de: http://www.dgeec.mec.pt/np4/428/

Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência. (2018b). *Necessidades Especiais de Educação, Dados estatísticos - Ano letivo 2017/2018*. Lisboa. Retirado de: https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/

Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência. (2019). *Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos Estabelecimentos de Ensino Superior - 2018/2019*. Lisboa. Retirado de: https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/

Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência. (2020). *Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos Estabelecimentos de Ensino Superior - 2019/2020*. Lisboa. Retirado de: https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/

Direção-Geral do Ensino Superior. (2019). *Regime Geral: Ensino Superior Público Concurso Nacional de Acesso 2009-2019*. Lisboa. Retirado de: https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/regime-geral-ensino-superior-publico-concurso-nacional-de-acesso?plid=593

Lei n.º 37/2003. Estabelece as bases do financiamento do ensino superior. *Diário da República n.º 193/2003, Série I-A*. Retirado de: https://data.dre.pt/eli/lei/37/2003/08/22/p/dre/pt/html

Lei n.º 46/2006. Proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco agravado de saúde. *Diário da República n.º 165/2006, Série I*. Retirado de: https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/2006-156233888-174595355?_ts=1649462400044

Lei n.º 116/2019. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República n.º 176/2019, Série I*. Retirado de: https://dre.pt/dre/detalhe/lei/116-2019-124680588

Mont, D. (2014). *Planning, Monitoring and Evaluation: Companion technical booklet*. Nova Iorque: UNICEF. Retirado de: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_Webinar_Booklet_14.pdf

OCDE. (2018). *Portugal - Country Note - Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Results*. Paris. Retirado de: https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_PRT.pdf

Pinto, P. C., & Kuznetsova, Y. (2017). *Country report on the European Semester - Portugal*. Retirado de: https://www.disability-europe.net/country/portugal

Pinto, P. C., & Neca, P. (2020). *Pessoas com Deficiência em Portugal - Indicadores de Direitos Humanos 2020*. Lisboa. Retirado de: http://oddh.iscsp.utl.pt/index.php/en/2013-04-24-13-36-12/publications-of-oddh-researchers/item/490-relatorio-oddh-2020

Pires, L. A., Pinheiro, A., & Oliveira, V. (2014). *Inquérito nacional sobre os apoios concedidos aos estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior (slides PowerPoint]*. Retirado de: https://www.gtaedes.pt/estudo-e-publicacoes

Ribeiro, A., Pires, L. A., & Seco, G. (2019). O papel do GTAEDES na inclusão do Estudante com Necessidades Específicas no Ensino Superior. In M. T. Santos, A. E. Santo, J. P. Ramalho, J. A. E. Santo, M. C. Faria, C. Almeida & L. Murta (Eds.), *Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis* (pp. 147-158). Beja: IPBeja. Retirado de: https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/4264

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris. Retirado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

CAPÍTULO 3

O MODELO DE QUALIDADE DE VIDA E APOIOS NA EDUCAÇÃO

Sofia Santos
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Cristina Simões
Centro de Estudos em Educação e Inovação [CI&DEI],
Instituto Politécnico de Viseu
Centro de Formação de Associação Escolas do Planalto Beirão,
Portugal

Miguel Ángel Verdugo
Instituto Universitario de Integración en la Comunidad,
Universidad de Salamanca, Espanha

Robert Schalock
Hastings College, Nebraska, Estados Unidos da América

O MODELO DE QUALIDADE DE VIDA E APOIOS NA EDUCAÇÃO

Sofia Santos
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Cristina Simões
Centro de Estudos em Educação e Inovação [CI&DEI], Instituto Politécnico de Viseu
Centro de Formação de Associação Escolas do Planalto Beirão, Portugal

Miguel Ángel Verdugo
Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca, Espanha

Robert Schalock
Hastings College, Nebraska, Estados Unidos da América

INTRODUÇÃO

As mais recentes reformas educativas em Portugal (Decreto-Lei n.º 54/2018) visam uma estratégia nacional para a operacionalização dos direitos das pessoas com deficiência, e têm refletido as evidências mais recentes no âmbito do planeamento centrado no aluno. Pretende-se o sucesso, presente e futuro, das próximas gerações, sendo que, pela primeira vez, a qualidade de vida (QdV) aparece como guia orientador do plano individual de transição de alunos que usufruem de medidas adicionais (Ministério da Educação/Direção Geral de Educação, 2018). Além disso, este perfil centra-se em valores e competências inerentes aos oito domínios do modelo de QdV (Schalock & Verdugo, 2002), agora também validado em Portugal (Simões, Santos, & Biscaia, 2016). Apesar de atuar como enquadramento da certificação da qualidade das instituições desde 2007, apenas agora o constructo de QdV começa a ser objeto de análise no percurso educativo (Santos, 2020) e concretizado na nossa lei, sob a forma de medidas que procuram promover resultados positivos nestes alunos. No entanto, a lacuna entre alunos com e sem deficiência, com especial destaque para os alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) parece continuar a crescer, constatando-se a ainda escassa participação do aluno ao longo de todo o seu percurso académico. Acresce a preocupação da comunidade educativa no *ranking* massificado dos

exames nacionais no ensino secundário, como medida base da aprendizagem e qualidade académica, que parece não respeitar a flexibilidade e adaptação curricular preconizada no mais recente decreto (Santos, 2020), nem ir ao encontro dos objetivos educativos críticos para cada estudante e dos seus atributos positivos (Pazey, Schalock, Schaller, & Burkett, 2015). A prática educativa nacional parece estar ainda direcionada para um processo orientado pelos resultados.

A investigação apresenta evidências para que a QdV seja um agente de mudança com potencial no contexto educativo (Faragher & Van Ommen, 2016). O modelo de QdV alinhado com o paradigma de apoios (Verdugo, Schalock, & Gómez, 2021) estabelece-se como marco concetual para a definição de políticas e visando melhores práticas, com impacto ao nível das competências e a satisfação com a própria vida dos alunos, permitindo a monitorização da qualidade dos apoios, programas e intervenções. Realça-se o papel da decisão pelo próprio aluno, envolvimentos inclusivos, apoios genéricos e especializados (Gómez, Schalock, & Verdugo, 2021), bem como toda a articulação com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017). De acordo com o Consortium on Quality of Life (CQOL, 2019) a QdV é um fenómeno multidimensional, composto por vários domínios (desenvolvimento pessoal, autodeterminação, direitos, relações interpessoais, inclusão social, bem-estar físico, emocional e material) iguais para todas as pessoas apesar da valorização subjetiva de cada um, envolvendo componentes objetivas e subjetivas, influenciadas por fatores pessoais e envolvimentais (Simões & Santos, 2017), potenciados pelos apoios individualizados em contextos inclusivos, que refletem o bem-estar pessoal (CQOL, 2019). A mudança (atitudinal e prática) que se pretende envolve um foco holístico e funcional, o respeito e cumprimento pelos direitos, onde a capacitação assume um papel de destaque para a maximização das competências visando a participação na comunidade e proporcionando o sentimento de pertença, que associado à liberdade e oportunidades permitirão um maior compromisso com os objetivos importantes para a pessoa (CQOL, 2019). As decisões devem ser baseadas na opinião da própria pessoa (autorrelato) que é quem deve priorizar e avaliar a satisfação com os domínios, recolhida por instrumentos com propriedades psicométricas bem estabelecidas, numa estratégia multipercetiva, cujas evidências devem contribuir para melhores práticas, a nível micro/meso e macrossistema, e para a independência, participação social e bem-estar (CQOL, 2019). A identificação de barreiras e facilitadores é outro fator a considerar.

Nesta sinergia, é fundamental um sistema de apoios ajustado que proporcione oportunidades de desenvolvimento de competências e que oriente a elaboração de programas educativos individuais ajustados a cada caso e colocando o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, se explicam as várias medidas (universais, seletivas e adicionais) propostas no Decreto-Lei n.º 54/2018, cuja provisão deve ser caracterizada pela sua flexibilidade. A ideia é conjugar características e apoios, conteúdos académicos (e.g.: leitura, escrita, matemática) e funcionalidade diária (e.g.: resolução de problemas), visando o desenvolvimento de competências para que os atuais alunos, futuros adultos, sejam autodeterminados (e.g.: pensamento crítico e criativo), produtivos e éticos, e assumam o seu papel social enquanto cidadãos (responsabilidade e participação) exercendo os seus direitos numa vida com mais qualidade (Despacho n.º 6478/2017; Santos, 2020). Os menores valores de QdV por parte das pessoas com DID, quando comparados com os seus pares típicos (Simões & Santos, 2016a), não decorrem do "diagnóstico" em si, mas antes do desalinhamento entre necessidades e apoios oferecidos em contexto escolar (Simões & Santos, 2018), verificando-se ainda a tendência para a não articulação destes fatores (Santos & Gomes, 2016) o que irá condicionar a QdV deste subgrupo. O modelo de QdV e apoios (Figura 1) deve ser, então, equacionado em contexto educativo (Verdugo et al., 2021). A palavra-chave é capacitar (e não focar-se nas limitações) e providenciar, não os mesmos apoios a todas as pessoas com necessidades de medidas seletivas e adicionais, mas os apoios que cada um necessita para atingir os seus objetivos (Santos, 2020).

Realça-se a perceção subjetiva (Simões & Santos, 2016b) e o papel causal, ativo e autodeterminado que o aluno deve assumir ao longo do seu percurso, identificando o que considera prioritário e influenciando o processo de decisão, não ficando apenas ancorado nas decisões de terceiros. Assim se explica a necessidade de se redirecionar o foco para a autonomia pessoal que exige a aprendizagem de competências (físicas, psicológicas, académicas, funcionais...) significativas e com peso no contexto e vida diária do aluno, estimulando os comportamentos adaptativos e minimizando os desajustamentos, em relação direta com o exercício de direitos (e.g.: capacidade jurídica e legal).

Schalock e Luckasson (2021) descrevem quatro componentes de um modelo de avaliação centrado na pessoa: *input* (recolha de informação incluindo valores numa abordagem funcional e multidimensional), *processo* (sistemas de apoios), *resultados* (nas diferentes dimensões) e *impacto* na vida do aluno. Neste momento, torna-se emergente a criação de sistemas de monitorização e avaliação da implementação das novas medidas com indicadores robustos e fiáveis numa ação articulada de serviços e para a elegibilidade de medidas e apoios ajustados a cada aluno (Santos, 2020).

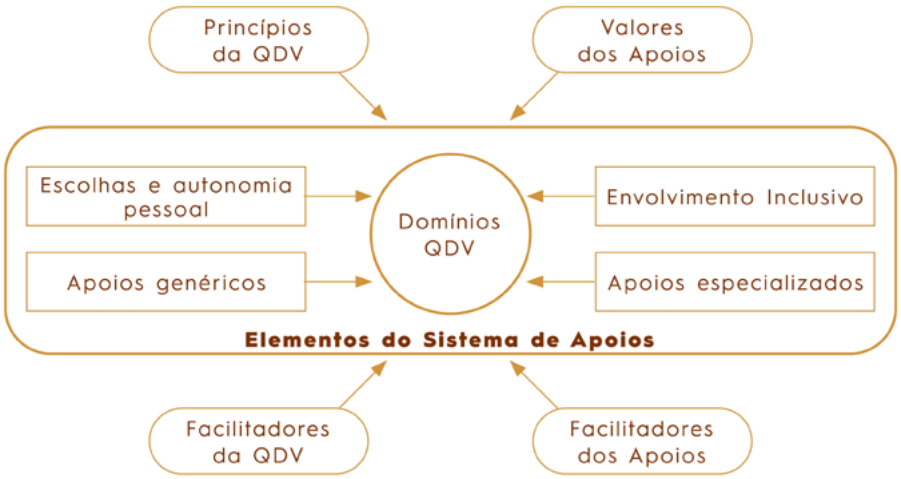

Figura 1. Modelo de Qualidade de Vida e Apoios (Gómez et al., 2021, p. 29)

A avaliação dos resultados pessoais (*personal outcomes*) decorre do alinhamento entre os valores da nova concetualização da pessoa com DID, dos apoios individualizados e seu impacto, e da interação colaborativa dos intervenientes (Verdugo et al., 2021). Os instrumentos de avaliação devem fundamentar-se num modelo teórico concetual validado, demonstrando correlações aceitáveis entre respondentes e analisada a sua validade concorrente (CQOL, 2019). O objetivo deste capítulo é apresentar a Escala Pessoal de Resultados (EPR) como um instrumento válido e fiável para a avaliação da QdV de pessoas com DID, procurando contribuir para a mudança prática a nível educativo.

MÉTODO

AMOSTRA

A amostra englobou 1264 adultos com DID ligeira (*n*=769, 60.84%) e moderada (*n*=495, 39.16%), entre os 18 e os 66 anos (31.36±10.55), com 600 do género feminino (47.47%) e 664 do género masculino (52.53%). A maioria vivia em casa de familiares (*n*=924, 73.10%) e os restantes em casa própria (*n*=93, 7.36%) ou lares (*n*=247, 19.54%). Os participantes estavam na formação profissional (*n* 481, 38.05%), centros de atividades ocupacionais (*n*=558, 44.15%) ou com a família (*n*=87, 6.88%), e os restantes tinham um emprego remunerado (*n*=138, 10.92%). Os inquiridos do relato dos cuidadores da EPR (*n*=333) foram os profissionais (*n*=224) ou os familiares (*n*=109), entre os 22 e 64 anos (41.46±9.87), 179 eram do género feminino (79.91%) e 45 do género masculino (20.09%), que conheciam a pessoa com DID há pelo menos dois

anos: monitores (*n*=129, 57.59%), psicólogos (*n*=56, 25.00%), terapeutas (*n*=16, 7.14%), assistentes sociais (*n*=12, 5.36%) e professores (*n*=11, 4.91%). A idade dos familiares estava compreendida entre os 21 e os 89 anos (57.37±13.64), 74 do género feminino (67.90%) e 35 do género masculino (32.10%). Mais de metade eram as respetivas mães (*n*=56, 51.38%), sendo os restantes participantes pais (*n*=24, 22.02%), irmãos (*n*=15, 13.76%) ou outros parentes (*n*=14, 12.84%).

INSTRUMENTO

A avaliação da QdV das pessoas com DID com idade igual ou superior a 18 anos, foi efetuada através da EPR que se organiza em duas partes, com 48 itens cada e seis questões por domínio: o autorrelato (resposta pela pessoa com DID) e o relato dos cuidadores. Todos os itens são avaliados numa escala *Likert* com três opções (i.e., 3=sempre, 2=às vezes, 1=nunca). A EPR é uma ferramenta multidimensional, baseada nos oito domínios de QdV (Schalock & Verdugo, 2002), e com os indicadores adaptados à cultura portuguesa, tendo sido confirmada a sua validade de conteúdo (Simões & Santos, 2018). A análise fatorial exploratória suportou a estrutura multidimensional da EPR, observando-se valores adequados no teste-reteste (.67>r<.92), na consistência interna ($\alpha_{autorrelato}$=.87; $\alpha_{cuidadores}$=.90), no acordo entre observadores (.40>r<.88), tendo a validade de critério sido confirmada pela comparação com a World Health Quality of Life - Bref (*r*<.49; Simões & Santos, 2018).

PROCEDIMENTOS

A Comissão de Ética do Centro Hospitalar de São João aprovou a investigação e foram assegurados os princípios éticos da *Declaração de Helsínquia*. A todos os participantes foi dada informação oral e escrita, e depois de assinado o consentimento informado iniciaram-se as aplicações. A amostra foi convenientemente obtida a partir de 45 organizações portuguesas que contactaram as famílias/participantes. A EPR foi administrada por profissionais qualificados, que tiveram anteriormente formação, incidindo-se nos princípios éticos e na importância da QdV, bem como nos procedimentos de aplicação e cotação da escala. Antes dos participantes responderem às questões, os entrevistadores liam as instruções e recolhiam os dados sociodemográficos. A escala demora aproximadamente 90 minutos a ser administrada, tendo sido aplicada nas instituições ou casa de familiares dos participantes com DID. Os dados foram analisados com recurso ao SPSS 21.0 e ao AMOS 21.0.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

O modelo dos 48 itens organizados pelos oito domínios (Schalock & Verdugo, 2002) foi testado. Os coeficientes de Pearson entre domínios, nas duas partes, apontaram para correlações fracas a moderadas (p<.01) no autorrelato (.21>r<.62) e no relato dos cuidadores variando entre .16 e .61 (Simões & Santos, 2018). A análise fatorial confirmatória (AFC) mostrou cargas fatoriais de oito itens inferiores a .40, nas duas partes tendo sido eliminados, passando a escala a ser constituída por 40 itens em cada parte. As cargas fatoriais do autorrelato (figura 2) foram estatisticamente significativas (*p*<.001), com valores a oscilar entre .42 (item 34) e .93 (itens 2, 18, 24 e 27). As cargas fatoriais no relato dos cuidadores (figura 3) foram superiores a .40, sendo estatisticamente significativas (*p*<.001), e com valores a oscilar entre o item 35 (λ=.41) e o item 2 (λ=.95).

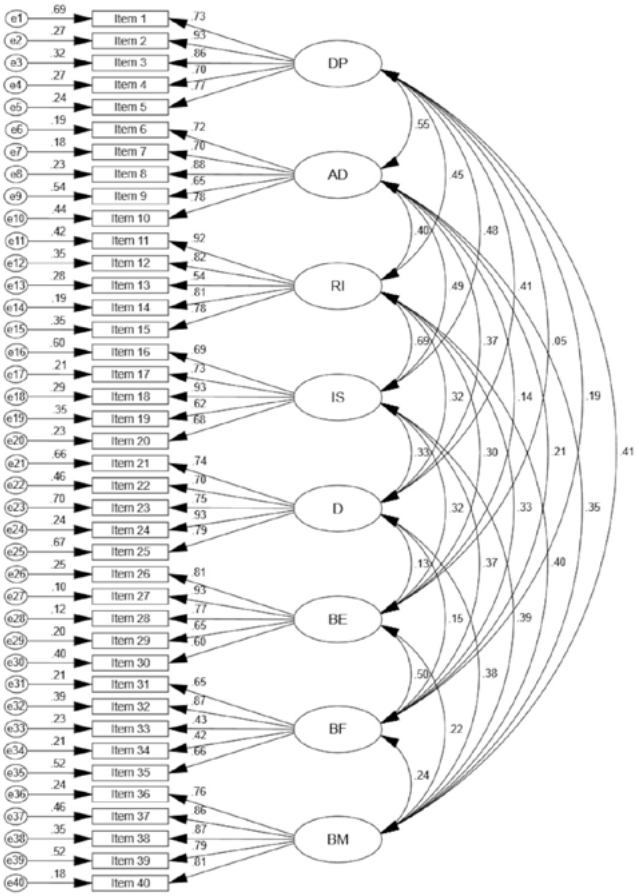

Figura 2. Análise fatorial confirmatória dos oito fatores de primeira ordem do autorrelato

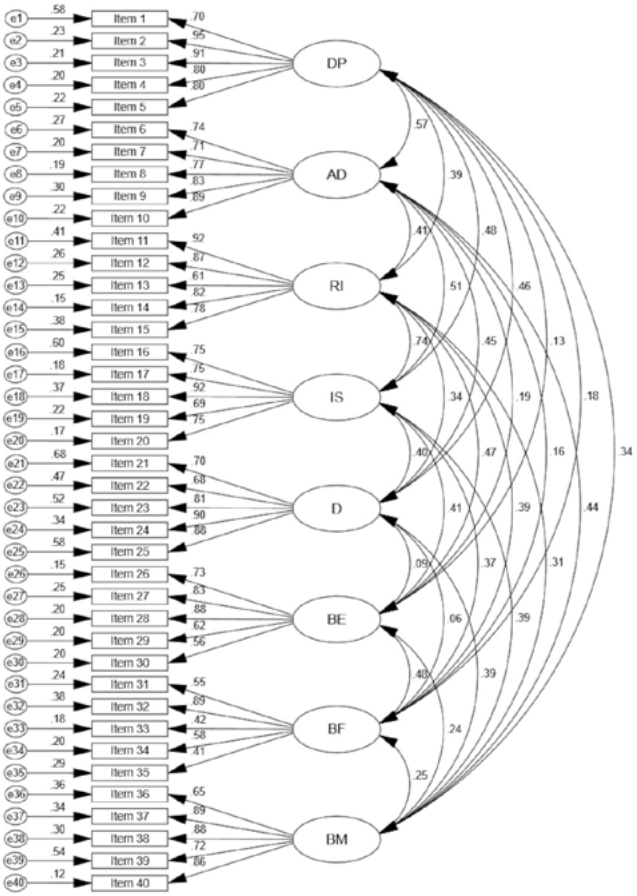

Figura 3. Análise fatorial confirmatória dos oito fatores de primeira ordem do relato dos cuidadores

Nota. DP=Desenvolvimento pessoal; AD=Autodeterminação; RI=Relações interpessoais; IS=Inclusão social; D=Direitos; BE=Bem-estar emocional; BF=Bem-estar físico; BM=Bem-estar material; E=Erro.

A tabela 1 apresenta a fiabilidade compósita (FC), a variância média extraída (VME) e a validade discriminante do autorrelato e do relato de cuidadores, respetivamente. A FC, tal como o alfa de *Cronbach*, indica a fiabilidade geral dos itens devendo os seus valores ser superiores a .70 (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2005), e no autorrelato os coeficientes variaram entre .75 e .91, e entre .72 e .92, no relato-dos-cuidadores. A VME indica a precisão da medição do constructo e à exceção do domínio *bem-estar físico*, os valores foram iguais ou superiores ao ponto de corte recomendado de .50, com os mesmos domínios, das duas partes, com menor VME. A validade convergente das duas partes foi geralmente aceite. Os valores do quadrado da correlação entre os constructos suportaram a validade discriminante entre os oito domínios de primeira ordem, com a VME a ser sempre superior ao quadrado da correlação entre os domínios (Hair et al., 2005) nas duas partes.

TABELA 1. FIABILIDADE COMPÓSITA, VARIÂNCIA MÉDIA EXTRAÍDA E QUADRADO DAS CORRELAÇÕES (NA DIAGONAL) DO AUTORRELATO E DO RELATO DOS CUIDADORES

Domínios	FC	VME	DP	AD	RI	IS	D	BE	BF	BM
Autorrelato										
DP	.90	.60	1							
AD	.86	.51	.30	1						
RI	.89	.56	.20	.16	1					
IS	.85	.50	.23	.24	.47	1				
D	.89	.57	.17	.14	.10	.11	1			
BE	.87	.52	.00	.02	.09	.10	.02	1		
BF	.75	.34	.04	.04	.11	.14	.02	.25	1	
BM	.91	.63	.17	.13	.16	.15	.15	.05	.06	1
Relato dos cuidadores										
DP	.92	.66	1							
AD	.89	.58	.33	1						
RI	.90	.62	.15	.17	1					
IS	.88	.55	.23	.26	.54	1				
D	.90	.60	.21	.20	.12	.16	1			
BE	.85	.51	.02	.04	.22	.17	.01	1		
BF	.72	.31	.03	.03	.15	.14	.00	.23	1	
BM	.90	.62	.12	.19	.10	.15	.15	.06	.06	1

Nota. FC=Fiabilidade compósita; VME=Variância média extraída; DP=Desenvolvimento pessoal; AD=Autodeterminação; RI=Relações interpessoais; IS=Inclusão social; D=Direitos; BE=Bem-estar emocional; BF=Bem-estar físico; BM=Bem-estar material.

Na tabela 2 são apresentados os índices de qualidade de ajustamento do modelo de QV de primeira ordem da medida do autorrelato e do relato dos cuidadores. Dadas as limitações do Chi-quadrado (χ^2) quando se utilizam amostras grandes, esta investigação baseou-se na relação do χ^2 com graus de liberdade (*df*; Hair et al., 2005), tendo-se assumido um bom ajustamento do modelo com valores inferiores a 5.00 (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008).

TABELA 2. ÍNDICES DE QUALIDADE DE AJUSTAMENTO DO MODELO MULTIDIMENSIONAL DE QUALIDADE DE VIDA

Índices	Autorrelato	Relato dos cuidadores
χ^{2}**	2147.86 (*p*=.000)	1958.38 (*p*=.000)
df	712	712
χ^{2}/df	3.02	2.75
RMSEA	.048	.047
RMSEA intervalo (95%)	.044–.053	.043–.053
NFI	.97	.98
RFI	.97	.97
RMSR	.051	.048
GFI	.98	.98
AGFI	.97	.98
AIC	6045.89	5646.85

Nota. ** $p < .001$; χ^{2}=Chi-quadrado; *df*=Graus de liberdade; RMSEA=*Root Mean Square Error of Approximation*; NFI=*Normed Fit Index*; RFI=*Relative Fix Index*; RMSR=*Root Mean Square Residual*; GFI=*Goodness of Fit Index*; AGFI=*Adjusted Goodness of Fit Index*; AIC=*Akaike Information Criterion*.

O *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) inferior a .06 indicou um bom ajustamento (Byrne, 2000). Os resultados de ambas as secções da EPR corroboraram as recomendações de que o *Normed Fit Index* (NFI) e o *Relative Fix Index* (RFI) deveriam ser ≥ .95 (Hooper et al., 2008). O *Root Mean Square Residual* (RMSR), que deve ser inferior a .10 e o mais baixo possível (Hooper et al., 2008), também se encontrava dentro dos valores requeridos. Finalmente, o *Goodness of Fit Index* (GFI) e o *Adjusted Goodness of Fit Index* (AGFI) foram superiores a .95 (Hooper et al., 2008).

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Ao longo deste capítulo procurou-se abordar o modelo concetual de QdV e apresentar um dos instrumentos validados a nível nacional para a avaliação do constructo, para em seguida se identificarem pistas para a sua aplicação na prática educativa nacional. A validade de conteúdo confirmou a representatividade dos indicadores, e a validade convergente apontou para relações moderadas com outra escala de QdV genérica, indiciando a necessidade de itens específicos a cada subgrupo populacional (e.g., pessoas com DID). A AFC confirmou a estrutura fatorial da EPR nas duas partes (autorrelato e observação direta) com 3 fatores – independência, participação social e bem-estar, resultantes da organização dos oito domínios e na representatividade dos respetivos indicadores, e realçando o caráter multidimensional do constructo (Simões et al., 2016). A

idade e o diagnóstico funcionam como preditores fortes (negativo) de QdV das pessoas com DID, por motivos de desvalorização das suas capacidades pelos professores (Simões & Santos, 2017), e o emprego e o local de residência assumem um papel robusto na satisfação com a vida (Simões & Santos, 2017), em linha direta com a transição para a vida adulta e ativa que carece ainda de evidências de eficácia. O nível educativo, apesar do peso que assume na vida nos pares típicos, parece ter pouco impacto na vida das pessoas com DID (Simões & Santos, 2016a) o que parece estar em consonância com a tendência para a institucionalização, resposta ainda perspetivada como sendo a melhor a nível nacional (Santos, 2020). Mesmo com uma estratégia multipercetiva, é indiscutível a voz ativa que o próprio aluno com DID deve assumir no seu processo educativo (Santos, 2020), e as maiores diferenças entre pessoas com e sem DID, observam-se nos domínios de direitos e bem-estar material (Simões & Santos, 2016a). De uma forma geral, os indicadores da EPR permitem a priorização do plano individual e a sua reavaliação, e a escala de intensidade de apoios permite a identificação dos apoios necessários, pelo que a aplicação de ambas se revela como fundamental.

O sistema educativo deve então: assegurar os direitos e proporcionar oportunidades, assumir planeamentos centrados nos alunos, focados nos preditores dos objetivos desejáveis, moldar envolvimentos inclusivos e produtivos, com o ajustamento na provisão de apoios individualizados e à medida de cada aluno, para o empoderamento e empregabilidade futura, dos alunos, com e sem DID e visando uma melhor QdV (Simões & Santos, 2017). Esta nova perspetiva exige o reequacionar de programas educativos que, além da identificação e operacionalização das adaptações curriculares significativas, competências, atividades e estratégias, horas letivas, produtos de apoio, estratégias de transição entre ciclos, entre outras (artigo 24.º, Decreto-Lei nº54/2018), devem ir ao encontro das motivações e escolhas pessoais, e focar-se nas oportunidades (mais e de qualidade) em contextos reais e na comunidade, para a aprendizagem de competências no presente, mas visando uma vida futura com mais qualidade e assumindo-se o papel expectável de qualquer cidadão.

Como enquadramento integrativo, e em perfeita sintonia com os apoios, a QdV integra princípios de equidade, empoderamento, autodeterminação e inclusão (Pazey et al., 2015; Simões & Santos, 2016a), com implicações para a mudança do sistema educativo. A introdução do constructo da QdV pressupõe um modelo socioecológico da pessoa com DID, enfatizando as interações pessoa-envolvimento, e incluindo a participação dos vários intervenientes neste processo (e.g.: aluno, família, professores, entre outros). Neste sentido, os resultados obtidos com uma avaliação desta natureza, a nível educativo, podem ser utilizados para organizar políticas e práticas, em diferentes níveis (CQOL, 2019). Assim, e decorrente das evidências nacionais

que apontam para menores índices de QdV por parte das pessoas com DID, a nível do *macrossistema* há que incorporar conceitos e princípios da QdV na legislação – o que já parece conseguido com o Decreto-Lei n.º 54/2018, e considerá-los ao nível do financiamento e certificação da qualidade dos apoios oferecidos e dos resultados obtidos. O investimento na formação de todos os agentes educativos que trabalham com alunos com DID e famílias, bem como na provisão de apoios de qualidade para a capacitação em plena comunidade, suportados por um sistema de monitorização são outras ideias que o novo modelo preconiza (CQOL, 2019; Verdugo et al., 2021) para se assegurarem os direitos das pessoas com DID, promover a inclusão social e modificar contextos para a participação efetiva deste subgrupo (Simões & Santos, 2016a).

Ao nível do *mesossistema,* identifica-se a necessidade do alinhamento entre o modelo de QdV, objetivos pessoais, necessidades de apoios e recursos/estratégias específicas e individualizadas para os resultados expectáveis, e os direitos ratificados por Portugal - incluindo a autodeterminação, capacidade jurídica e legal, entre outros, relembrando a necessidade de consideração dos resultados individuais/familiares para uma implementação e monitorização mais eficazes (CQOL, 2019; Simões & Santos, 2016a; Verdugo et al., 2021). Outras questões (CQOL, 2019; Simões & Santos, 2016a; Verdugo et al., 2021) passam pela constituição de equipas de apoio para a implementação dos planos de apoio individuais; criação de contextos inclusivos que fomentem o funcionamento humano, com a identificação das variáveis independentes (e.g.: características familiares, apoios naturais ou objetivos pessoais) e de intervenção (e.g.: redes de apoio, acesso às tecnologias de informação e comunicação), bem como os facilitadores (e.g.: interesses e competências) e barreiras à mudança (e.g.: atitudes, falta de oportunidades, entre outras); e a avaliação da qualidade dos apoios e a forma como os mesmo refletem as expetativas das pessoas com DID e suas famílias (*fiabilidade* do modelo), bem como se os objetivos pessoais foram (ou não) atingidos (*coerência* do modelo). Os serviços devem acautelar o alinhamento vertical (consistência entre a missão e a ação do sistema educativo) e horizontal (consistência entre necessidade, práticas e objetivos a atingir – De Waele, Van Loon, Van Hove, & Schalock, 2005).

Finalmente, ao nível do *microssistema,* as recomendações passam por utilizar instrumentos validados e considerar a valorização dos domínios pela própria pessoa (mesmo que desalinhadas com as normas sociais), identificando as prioridades; pela promoção das expectativas e provisão de oportunidades e hipóteses para o alinhamento entre objetivos pessoais atuais e futuros; e pela avaliação das necessidades de apoios e resultados pessoais desejáveis e respetiva monitorização e registo, para potenciar as oportunidades significativas e considerando as decisões e escolhas das pessoas com DID, através do seu empoderamento psicológico e visando

a sua independência, participação social e bem-estar (Simões & Santos, 2016a; Verdugo et al., 2021).

CONCLUSÕES

Desta forma, a agenda educativa nacional deve focar-se na priorização e adaptação dos conteúdos e do currículo à diversidade de alunos e respetivas características para a sua participação, bem como no alinhamento entre características e necessidades, apoios e medidas individualizadas e mais ajustadas, para uma vida com mais qualidade (Santos & Gomes, 2016). Se a QdV se operacionalizar como guia das práticas educativas, os alunos com (e sem) DID verão os seus direitos assegurados (Santos, 2017), pelo que o desafio atual para práticas inovadoras e mais efetivas passará pela planificação centrada no aluno, numa provisão dos apoios concertada e ajustada (em detrimento da massificação dos serviços baseados no diagnóstico e do *ranking* das notas) e da participação ativa do aluno na priorização do que considera relevante e dos resultados pessoais que querem atingir ao nível da independência, participação social e bem-estar. A flexibilidade é uma das palavras inovadoras, considerando o equilíbrio entre conteúdos académicos e funcionalidade, dada a sua relevância na certificação e qualificação para a vida adulta (Santos & Gomes, 2016).

A monitorização e avaliação da qualidade da mediação, bem como o confronto entre resultados iniciais e finais que deve permitir identificar quais os fatores que afetam a sua variação, são algumas das ideias que ficam baseadas em evidências científicas reconhecidas a nível nacional e internacional. Fica por analisar a questão económica associada à alocação de recursos e apoio financeiro que deve exigir uma atuação conjunta entre profissionais da área da reabilitação, da economia e política. Acresce ainda a necessidade de uma escala de qualidade de vida direcionada para o contexto escolar e que possa envolver ainda as questões relacionadas com a aprendizagem, as abordagens de ensino e curriculares, a organização da escola, e a visão e a cultura escolar.

REFERÊNCIAS

Byrne, B. (2000). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Consortium on Quality of Life. (2019). *Towards a consensus document regarding the conceptualization, measurement, and application of the quality of life concept*. University of Gent, Bélgica.

De Waele, I., Van Loon, J., Van Hove, G., & Schalock, R. (2005). Quality of life versus quality of care: implications for people and programs. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 2, 229-239. doi: 10.1111/j.1741-1130.2005.00035.x

Decreto-Lei n.º 54/2018. Regime Jurídico da Educação Inclusiva. *Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 julho 2018*, 2918-2928. Retirado de: https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Despacho n.º 6478/2017. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Diário da República n.º 143, Série II de 26 de julho de 2017*, 15484 – 15484. Retirado de: https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620

Faragher, R., & Van Ommen, M. (2016). Conceptualizing educational quality of life to understand the school experiences of students with Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 14*(1), 39-50. doi: 10.1111/jppi.12213

Gómez, L., Schalock, R., & Verdugo, M. (2021). A new paradigm in the field of intellectual and developmental disabilities: characteristics and evaluation. *Psicothema, 33*(1), 28-35, doi: 10.7334/psicothema2020-385

Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2005). *Multivariate data analyses*. (6th Edition). New York, NY: Prentice-Hall.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. Retirado de: https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1224

Ministério da Educação / Direção Geral de Educação. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/noticias/para-uma-educacao-inclusiva-manual-de-apoio-pratica

Pazey, B., Schalock, R., Schaller, J., & Burkett, J. (2015). Incorporating quality of life concepts into educational reform: creating real opportunities or students with disabilities in the 21st century. *Journal of Disability Policy Dtudies,* 1-10. doi: 10.1177/10442073156043 64

Santos, S. (2017). A qualidade de vida na dificuldade intelectual: mito urbano? *Revista Fenacerci*, 22-23.

Santos, S. (2020). *Como lidar com a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*. Braga: Flora Editora.

Santos, S., & Gomes, F. (2016). A Educação das crianças com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais vs. a Convenção dos Direitos da Criança. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(s1), 51-54. doi: 10.1111/1471-3802.12268

Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2021. Enhancing research practices in developmental disabilities through person-centered outcome evaluation. *Research in Developmental Disabilities,* 117 (October), 104043. doi: 10.1016/j.ridd.2021.104043

Schalock, R., & Verdugo, M. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Simões, C., & Santos, S. (2016a). Comparing the quality of life of adults with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, *60*(4), 378-388. doi: 10.1111/jir.12256

Simões, C., & Santos, S. (2016b). The quality of life perceptions of people with intellectual disability and their proxies. *Journal of Intellectual e Developmental Disability. 41*(4), 311-323. doi: 10.3109/13668250.2016.1197385

Simões, C., & Santos, S. (2017). The impact of personal and environmental characteristics on quality of life of people with intellectual disability. *Applied Research in Quality of Life, 12*, 389-408. doi: 10.1007/s11482-016-9466-7

Simões, C., & Santos, S. (2018). *Qualidade de vida, comportamento adaptativo e apoios: compreender a relação entre constructos na dificuldade intelectual e desenvolvimental.* Cruz Quebrada: Edições FMH.

Simões, C., Santos, S., & Biscaia, R. (2016). Validation of the Portuguese version of the Personal Outcomes Scale. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *16*(2), 186-200. doi: 10.1016/j.ijchp.2015.11.002

Verdugo, M., Schalock, R., & Gómez, L. (2021). El Modelo de Calidad de Vida y Apoios: la unión tras veinticinco de caminos paralelos. *Siglo Cero, Revista Española Sobre Discapacidad Intelectua*l, *52*(3), 9-28. doi: 10.14201/scero2021523928

CAPÍTULO 4

VALIDAÇÃO DE UMA MEDIDA DE RESILIÊNCIA NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA EM PORTUGAL (CYRM28)

Celeste Simões
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
ISAMB, Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa, Portugal

Anabela Santos
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
ISAMB, Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa
CIS-IUL, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Portugal

Paula Lebre
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
INET-MD, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Luiza Nobre-Lima
CINEICC, Faculdade de Psicologia, Universidade de Coimbra, Portugal

VALIDAÇÃO DE UMA MEDIDA DE RESILIÊNCIA NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA EM PORTUGAL (CYRM28)

Celeste Simões
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
ISAMB, Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa, Portugal

Anabela Santos
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
ISAMB, Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa
CIS-IUL, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Portugal

Paula Lebre
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
INET-MD, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Luiza Nobre-Lima
CINEICC, Faculdade de Psicologia, Universidade de Coimbra, Portugal

INTRODUÇÃO

A escola é um contexto privilegiado para a promoção e desenvolvimento de competências socias e emocionais que suportem as crianças e jovens a lidar com desafios e adversidades, fortalecendo e capitalizando fatores protetores da resiliência que contribuem para a promoção do bem-estar e da saúde (Simões et al., 2020, 2021). Progressivamente, a comunidade escolar tem reconhecido a importância de favorecer oportunidades para a aprendizagem formal destas competências, tendo-se envolvido na reflexão sobre as formas de operacionalizar e promover a resiliência (Longhi, Brown, & Fromm Reed, 2021). No contexto nacional, a aprendizagem socioemocional e a promoção da resiliência é fundamentada através de documentos orientadores publicados pelo Ministério da Educação, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado no Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que determina os valores, o tipo de conhecimento, as competências do estudante, bem como as Aprendizagens Essenciais. Apesar da resiliência não ser um conceito que surge explícito nos documentos orientadores emanados pelo Ministério da Educação, consideramos a sua pertinência na medida em que é um processo que combina recursos e competências que nos permitem enfrentar adversidades e, assim, proteger a saúde e o bem-estar (World Health

Organization, 2017). Na sua definição, a resiliência vem sendo apontada como a capacidade que permite a adaptação quando se é confrontado com adversidades significativas que constituem ameaças para o funcionamento ou desenvolvimento. Simultaneamente, a resiliência traduz-se na capacidade dos indivíduos para mobilizarem os recursos psicológicos, sociais, culturais e físicos que sustentam o seu bem-estar, e na capacidade individual e coletiva para negociar a disponibilização desses recursos de forma culturalmente significativa (Masten, 2018; Ungar, 2013). A investigação tem validado a ideia de que a resiliência resulta da interação do indivíduo e dos recursos pessoais com os seus contextos de vida [tais como competências individuais, relações com os pares, apoio dos cuidadores, da comunidade, oportunidades e aspirações educacionais (Höltge et al., 2021; Ungar, 2019)]. Porém, a sua operacionalização vem sendo proposta de formas diversas, suportada por diversos instrumentos de medida com diferentes dimensões, refletindo a complexidade do constructo e os diversos fatores considerados (Liebenberg, Ungar, & LeBlanc, 2013; Ungar, 2019; Vannest, Ura, Lavadia, & Zolkoski, 2019).

Neste sentido, procurando responder às preocupações relacionadas com a validade interna do constructo da resiliência, o International Resilience Project desenvolveu uma medida de avaliação da resiliência que tem vindo a ser partilhada entre investigadores e profissionais (Liebenberg, Ungar, & van de Vijver, 2012; Ungar & Liebenberg, 2011). Esta medida envolveu a colaboração de investigadores de 11 países, através de um método misto, sendo considerada uma medida indireta de avaliação da resiliência e que mede a disponibilidade ou facilidade de acesso a recursos que aumentam a probabilidade de o indivíduo mostrar resiliência, quando experiencia situações de adversidade ou risco (Ungar, 2013). A sua validação tem vindo a ser estudada em diversos países, nomeadamente no Canadá (Liebenberg et al., 2013), Nova Zelância (Sanders, Munford, Thimasarn-Anwar, & Liebenberg, 2017), Irão (Zand, Liebenberg, & Shamloo, 2017) e África do Sul (van Rensburg, Theron, & Ungar, 2019). Porém, até à data, a análise da estrutura fatorial desta medida numa população portuguesa não foi ainda investigada. No presente trabalho, foram analisadas diferentes estruturas propostas para a organização da CYRM28, por forma a perceber a que melhor explica a resiliência numa amostra de crianças e jovens portugueses, assegurando-se, assim, a sua validade. Assim, o presente estudo tem como objetivo proceder a uma análise da relação entre as variáveis observadas em três modelos hipotéticos de estrutura fatorial de acordo com o constructo teórico do CYRM28, contribuindo para a validação da versão portuguesa.

MÉTODO

PARTICIPANTES E PROCEDIMENTO

Participaram neste estudo 245 alunos entre os 9 e os 17 anos de idade (*M*=11.35, *DP*=1.43), sendo 128 (52.2%) do género masculino e a maioria do 2.º ciclo (N=196, 80%). A amostra inclui dados recolhidos através de dois estudos: um estudo internacional comparativo (Miljević-Riđički, Simões, & Kimber, 2020) e parte da amostra (apenas os alunos maiores de 9 anos) de um estudo de análise de impacto do Currículo Europeu para a Resiliência, RESCUR (programa universal de promoção da resiliência desde o ensino pré-escolar ao 2.º ciclo, para mais detalhes consulte Cefai et al., 2014, 2015), em Portugal (Simões et al., 2020, 2021). No âmbito deste último estudo, os dados utilizados foram recolhidos no primeiro momento de avaliação, antes da implementação do RESCUR. Uma sub-amostra constituída por 56 participantes do segundo ciclo de escolaridade (M_{idade}=10.84, DP_{idade}=1.16, $N_{masculino}$=36, 63.2%), que fazia parte do grupo de espera no estudo de validação do RESCUR (Simões et al., 2020, 2021), foi incluída nesta análise para verificar a estabilidade temporal da escala. Um intervalo de dois a três meses separou os dois momentos de avaliação.

Todos os procedimentos estiveram de acordo com o código ético de investigação com participantes humanos menores de idade. A participação só foi permitida com o consentimento informado por parte dos encarregados de educação e assentimento informado por parte dos participantes. O preenchimento do questionário foi realizado em contexto de sala de aula, na presença dos diretores de turma, tendo demorado 10 a 20 minutos.

INSTRUMENTO

A CYRM28-Pt é uma medida indireta de avaliação da resiliência e inclui 28 itens respondidos através de uma escala tipo *Likert* de 5 pontos, variando de 1 (não é verdade) a 5 (é completamente verdade). A versão traduzida por Lima e Ferreira (Ferreira, 2014) foi aplicada. Neste estudo foram analisadas sete estruturas alternativas da escala (van Rensburg et al., 2019), por forma a confirmar qual a que melhor se adequava aos dados recolhidos em contexto nacional.

O modelo 1 apresenta um estrutura com três dimensões correlacionadas de primeira ordem, em que as variáveis observadas de cada dimensão são compósitos dos itens das suas subdimensões (Liebenberg et al., 2012). A primeira dimensão é relativa aos recursos ou fatores individuais e inclui três variáveis: competências pessoais (cinco items, e.g., "Colaboro com as pessoas que me rodeiam."), apoio dos pares (dois items, e.g., "Os meus amigos apoiam-me nos momentos difíceis.") e competências sociais

(quatro items, e.g., "Sei onde ou a quem me dirigir quando preciso de ajuda."). A segunda dimensão mede as relações com os cuidadores e inclui duas variáveis: cuidado físico (dois items, e.g., "Se eu tiver fome, tenho em casa comida suficiente para me alimentar.") e o cuidado psicológico (cinco items, e.g., "Falo com os meus pais, ou com quem cuida de mim, sobre como me costumo sentir."). Por fim, a terceira dimensão diz respeito aos fatores contextuais e inclui três variáveis: fatores espirituais (três itens (e.g., "Penso que é importante contribuir para o bem-estar dos outros."), fatores educativos (dois itens, e.g., "Para mim é importante atingir um bom nível de escolaridade.") e fatores culturais (cinco items, e.g., "Tenho orgulho em ser um(a) cidadã(o) de Portugal). No modelo 2, os autores incluiram em cada uma das três dimensões todos os items das respetivas subdimensões. Assim, a primeira dimensão relativa aos fatores individuais é constituída por 11 itens, a segunda dimensão relativa às relações com cuidadores é composta por sete itens e a terceira dimensão relativa aos fatores contextuais é composta por 10 itens. O modelo 3 considerou cada uma das oito variáveis latentes mencionadas acima (subdimensões) numa estrutura fatorial de primeira ordem, nomeadamente competências pessoais (cinco itens), apoio dos pares (dois itens), competências sociais (quatro itens), cuidado físico (dois itens), cuidado psicológico (cinco itens), fatores espirituais (três itens), fatores educacionais (dois itens) e fatores culturais (cinco itens). Os modelos alternativos propostos por Liebenberg et al. (2012) tiveram como objetivo analisar as relações entre todas as variáveis latentes de primeira ordem, agrupando-as primeiro em três dimensões e, de seguida, em oito dimensões (van Rensburg et al., 2019).

Posteriormente, Sanders et al. (2017) propuseram uma nova reorganização da escala, com uma estrutura de primeira ordem com quatro fatores, testada para a população da Nova Zelândia (Modelo 4). A dimensão relativa aos recursos individuais e familiares ficaram com sete itens cada. A dimensão contextual foi divida em duas: fatores socioculturais (10 itens) e fatores espirituais/comunitários (4 itens). Foi ainda proposta uma versão alternativa, com três fatores na qual os itens da dimensão contextual foram combinados numa só dimensão (Modelo 5). Num estudo realizado na África do Sul (van Rensburg et al., 2019) foi testada ainda outra organização da escala (Modelo 6). Nesta foi proposto um modelo de segunda ordem, em que para além das dimensões dos fatores individuais e familiares, a terceira dimensão relativa aos fatores contextuais continha duas subescalas: social/cultural e espiritual/comunidade. A distribuição dos itens nas versões para a Nova Zelândia e África do Sul envolveu a troca de quatro itens (4, 20, 15, 25) que integravam nos Modelos 1, 2 e 3 a dimensão individual e passaram a integram a dimensão contextual. Por fim, o modelo unifatorial (Modelo 7) inclui todos os itens numa só dimensão, tendo sido testada inicialmente para perceber se a resiliência poderia ser explicada como um

construto unidimensional no contexto Sul Africano. (Mais detalhes quanto à organização dos itens para cada estrutura em van Rensburg et al., 2019).

ANÁLISE DE DADOS

As análises fatoriais confirmatórias (AFC) foram realizadas com recurso ao software EQS Structural Equation Modelling Software (V.6.3) e as restantes análises realizadas com o software IBM SPSS Statistics (V.26.0). A base de dados foi inspecionada relativamente à presença de dados omissos. Seis itens apresentavam omissão de respostas (<5%), correspondendo a oito participantes com um item omisso cada. Estes itens foram substituídos pelo método Expectativa-Maximização (EM) uma vez que os dados omissos eram completamente aleatórios (MCAR), tal como observado pelo resultado do teste (Little's MCAR test, $\chi2(162)=131,10$; $p=0,964$). Os pressupostos da normalidade univariada e multivariada foram examinados, com os resultados a evidenciarem uma distribuição não normal, tanto univariada (Kurtosis > |1|) como multivariada (Mardia's > 5) (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2014). Por esta razão, as AFCs foram conduzidas utilizando o estimador robusto. Assim, os índices de ajustamento descritos correspondem à solução robusta (à exceção do Standardised Root Mean Square Residual; SRMR), tal como o Qui-quadrado de Satorra-Bentler e outros índices de ajustamento controlados para a não normalidade (Hair et al., 2014). A avaliação da qualidade do ajustamento global do modelo fatorial incluiu os seguintes índices e diretrizes: razão do qui-quadrado pelos graus de liberdade ($\chi2/gl$) < 2, Comparative Fit Index (CFI)≥.95, Tucker-Lewis Index (TFI)≥.90; Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA) com intervalo de confiança a 90%≤.06, SRMR<.80 (Hu & Bentler, 1999). A invariância da medida, feita através da análise de modelos com restrições sucessivamente mais rigorosas foi realizada. A diferença entre os modelos considerou os seguintes pontos de corte ΔRMSEA≤.015, ΔCFI≤.010, e ΔSRMR≤.030 (Chen, 2007).

RESULTADOS

Na análise confirmatória, o modelo 1, que apresenta uma estrutura com três dimensões correlacionadas de primeira ordem, apresentou melhor ajustamento à população portuguesa adolescente ($\chi2/gl=1.53$; $p<.001$; CFI=.98; TLI=.97; SRMR=.03; RMSEA=.05 com IC a 90% [0.00; 0.08]) (tabela 1). As saturações fatoriais variaram entre .45 e .83 (todos $p<.001$), indicando uma *performance* adequada de todas as variáveis derivadas dos compósitos do itens de cada uma das subdimensões.

TABELA 1. ESTATÍSTICAS DOS ÍNDICES DE AJUSTAMENTO DAS ANÁLISES FACTORIAIS CONFIRMATÓRIAS

Modelo	SB χ2/gl	CFI	TLI	SRMR	RMSEA [90% CI]
Modelo 1	25.96/17 = 1.53	.98	.97	.03	.05 [0.00; 0.08]
Modelo 2	602.6736/347 = 1.74	.81	.8	.07	.06 [0.05; 0.06]
Modelo 3	538.2610/322 = 1.67	.84	.81	.08	.05 [0.04; 0.06]
Modelo 4	591.3053/344 = 1.72	.82	.8	.08	.05 [0.05; 0.06]
Modelo 5	596.9170/346 = 1.73	.82	.8	.07	.06 [0.05; 0.06]
Modelo 6	606.1170/345 = 1.76	.81	.79	.07	.06 [0.05; 0.06]
Modelo 7	532.55/322 = 1.65	.85	.82	.06	.05 [0.04; 0.06]

Note. SBχ2=Satorra–Bentler scaled chi-square test statistic; df=degrees of freedom; RMSEA=root mean square error of approximation; CI=confidence interval; CFI=comparative fit index; TLI=Tucker–Lewis index; SRMR=standardized root mean square residual.

Para analisar a invariância da medida por género, foi testada a invariância configuracional e métrica e verificada a diferença entre os modelos obtidos. Ambos os modelos revelaram um ajustamento adequado (invariância configural: χ2/gl=1.44, p<.001, CFI=.98; TLI=.93; SRMR=.04; RMSEA=.062 com IC a 90% [.00; .11]; invariância métrica: χ2/gl=1.24, *p*<.001; CFI=.98; TLI=.96; SRMR=.04; RMSEA=.06 com IC a 90% [.00; .10]). As diferenças entre os dois modelos estavam abaixo dos limites (ΔCFI=-.008; ΔSRMR=.00; ΔRMSEA=.016).

A três dimensões principais apresentaram valores de **confiabilidade** de aceitáveis a bons (.76<α<.84). Contudo, o mesmo não se verificou para as oito subdimensões, visto que três delas apresentaram um valor abaixo de .60 (Cuidado físico, fatores espirituais e educativos) e as restantes com valores a variar entre .62 (competências pessoais) e .79 (apoio dos pares) (tabela 2). No geral, as correlações entre dimensões são fortes, com valores entre .62 e .68, correspondendo o valor mais alto à associação entre os fatores individuais e contextuais (Cohen, 1998). Observam-se correlações moderadas entre as subdimensões.

A **estabilidade temporal** foi analisada através do teste t para amostras emparelhadas (tabela 2). Os resultados mostram boa estabilidade temporal da escala (*p*s > .05) apesar do período de dois a três meses entre respostas, à exceção da subdimensão relativa às competências pessoais, t(56)=-2.478, *p*=.016.

TABELA 2. DESCRITIVAS, CONFIABILIDADE E CORRELAÇÕES DE PEARSON ENTRE AS DIMENSÕES DA MEDIDA DE RESILIÊNCIA NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA

Dimensões	**Descritivas**		**Confiabilidade**			**Correlações de Pearson**							**T1**		**T2**		
	M	DP	α	1	2	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	3.1	3.2.	M	DP	M	DP	t
1. Fatores individuais	45.04	6.73	.84	-									44.19	7.01	45.25	6.17	-1.39
2. Relações / Cuidadores	31.81	3.71	.79	.64**	-								32.32	3.05	32.40	2.79	-.27
3. Contexto	39.84	6.26	.76	.68**	.62**								39.56	4.98	38.88	5.32	1.24
1.1. Competências pessoais	20.08	3.27	.62			-							19.49	3.34	20.49	2.75	-2.48*
1.2. Apoio dos pares	8.32	1.83	.79			.53**	-						8.44	1.83	8.32	2.01	.54
1.3. Competências sociais	16.64	2.73	.72			.71**	.50**	-					16.26	2.85	16.44	2.64	-.51
2.1. Cuidado físico	9.42	1.03	.46			.50**	.33**	.47**	-				9.42	.91	9.40	.90	.17
2.2. Cuidado psicológico	22.40	3.04	.75			.50**	.45**	.58**	.56**	-			22.89	2.50	23.00	2.14	-.38
3.1. Fatores espirituais	10.25	2.86	.55			.31**	.24**	.30**	.28**	.30**	-		9.82	2.71	9.46	2.72	1.45
3.2. Fatores educativos	8.80	1.53	.51			.52**	.50**	.53**	.45**	.51**	.33**	-	8.89	1.18	8.84	1.33	.27
3.3. Fatores culturais	20.79	3.44	.68			.58**	.61**	.59**	.46**	.59**	.39**	.60**	20.84	2.78	20.58	2.74	.80

Note. M=Média, *DP*=Desvio Padrão *p<.05, **p<.01

DISCUSSÃO

A resiliência é cada vez mais entendida como um processo positivo que conduz à saúde e bem-estar dos mais variados grupos populacionais (Avedissian & Alayan, 2021). Este processo, colocado em ação para responder a adversidades significativas, deve ser promovido desde cedo nas escolas, visto serem um contexto ideal para este tipo de intervenção com crianças e jovens (Longhi et al., 2021). Sendo a avaliação uma das componentes fundamentais para a compreensão do processo, reconhecimento do impacto das intervenções e disseminação de práticas baseadas em evidências, o presente estudo teve como objetivo a validação de uma medida internacional de resiliência (Liebenberg et al., 2012; Ungar & Liebenberg, 2011) para o contexto nacional.

De entre as várias estruturas fatoriais propostas por diversos estudos internacionais (Modelos 1 a 7), a presente análise revelou que o modelo mais adequado é o modelo 1. Este modelo trifatorial de 1.ª ordem reflete a conhecida tríade protetora ou tríade da resiliência, que engloba os principais domínios da resiliência – individual, familiar, contextual (Liebenberg, et al., 2012). Todos os índices obtidos apontam para um modelo com um bom ajustamento (à exceção da RMSEA, cujos valores se encontram ligeiramente acima deste ponto de corte). Também as três dimensões em questão apresentam valores de confiabilidade de aceitáveis a bons. A invariância configuracional e métrica, testada para o género, revelou que o modelo apresenta um bom ajustamento para rapazes e raparigas.

As correlações entre as dimensões apresentam valores elevados, o que revela a forte interação recíproca entre os vários domínios de resiliência. Apesar do valor absoluto das correlações entre as várias dimensões ser muito similar, os resultados revelam que os domínios individual e contextual apresentam a correlação mais elevada, tal como verificado no estudo de Liebenberg, et al. (2012). Os autores referem que na base deste dado poderá estar a importância dos sistemas mais alargados, onde se enquadram os micro e mesossistemas (Bronfenbrenner & Morris, 2006), e cuja qualidade influencia a relação com os indivíduos, famílias e com os próprios sistemas e, consequentemente, o processo de resiliência. Quanto à estabilidade temporal, apenas a subdimensão relativa às competências sociais mostrou um valor significativamente diferente do obtido no primeiro momento. De entre 15 estudos de análise das propriedades psicométricas da CYRM28, publicados entre 2012 e 2019, apenas em quatro foram encontrados dados relativamente à sua estabilidade temporal. Nestes (Daigneault, Dion, Hébert, McDuff, & Collin-Vézina, 2013; Govender, Cowden, Oppong Asante, & Reardon, 2017; Liebenberg et al., 2012; Sanders et al., 2017), a análise considerou apenas as três dimensões principais. Estudos futuros deverão acautelar também as subdimensões, visto que aparecem de forma recorrente em estudos em que a CYRM28 é utilizada.

Os autores da CYRM28 desenvolveram versões breves desta medida, nomeadamente uma versão unifatorial, com apenas 12 itens (Liebenberg et al., 2013) e uma versão de 17 itens, produzida através de uma análise Rasch (Jefferies, McGarrigle, & Ungar, 2019). Considerando a importância da disponibilização de escalas breves que facilitem a sua inclusão em estudos de larga escala, será relevante proceder à validação destas versões para a população portuguesa.

Quanto às limitações do presente estudo, destaca-se que não foi possível obter uma amostra representativa da população adolescente em Portugal. Também não foram recolhidas outras medidas que permitissem a análise da validade de critério ou outras variáveis demográficas que facilitassem a contextualização dos participantes, pelo que se sugere que estudos futuros

respondam a estas lacunas. Apesar do exposto, o presente estudo atinge o seu objetivo primordial relativo à análise dos dados psicométricos de uma escala, amplamente utilizada tanto a nível internacional como nacional, para uma amostra de adolescentes portugueses. Este estudo confirma que a escala de autorrelato de resiliência na infância e adolescência CYRM28Pt está adequada à população infantil e juvenil portuguesa.

FINANCIAMENTO

Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica (Ciência Viva; INT-338). Fundação para a Ciência e a Tecnologia através de uma bolsa atribuída a ACS (SFRH/BD/126304/2016).

REFERÊNCIAS

Avedissian, T., & Alayan, N. (2021). Adolescent well-being: A concept analysis. *International Journal of Mental Health Nursing, 30*(2), 357-367. doi: 10.1111/inm.12833

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., ... & Lebre, P. (2014). A Resilience Curriculum for Early Years and Primary Schools in Europe: Enhancing Quality Education. *Croatian Journal of Education, 16*(2), 11-32.

Cefai, C., Miljević-Riđički, R., Bouillet, D., Ivanec, T. P., Milanovoć, M., Matsopoulos, A., ... & Erikson, C. (2015). *RESCUR: Surfing the waves. A Resilience Curriculum for early years and primary schools - A teacher's guide.* Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.

Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 14*(3), 464-504. doi: 10.1080/10705510701301834

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences.* (2nd Edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Daigneault, I., Dion, J., Hébert, M., McDuff, P., & Collin-Vézina, D. (2013). Psychometric properties of the Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28) among samples of French Canadian youth. *Child Abuse and Neglect, 37*(2-3), 160-171. doi: 10.1016/j.chiabu.2012.06.004

Despacho n.º 6478/2017. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26.*

Ferreira, L. (2014). *Associações entre a resiliência, a autocompaixão e a orientação temporal na adolescência [Associations between resilience, self-compassion and temporal orientation in adolescence].* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Portugal. Retirado de: https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/28128

Govender, K., Cowden, R. G., Oppong Asante, K., George, G., & Reardon, C. (2017). Validation of the child and youth resilience measure among South African adolescents. *PLoS ONE, 12*(10), 1-13. doi: 10.1371/journal.pone.0185815

Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2014). *Multivariate data analysis.* (7th Edition). Harlow, Essex: Pearson Education Limited.

Höltge, J., Theron, L., Cowden, R. G., Govender, K., Maximo, S. I., Carranza, J. S., ... & Ungar, M. (2021). A Cross-Country Network Analysis of Adolescent Resilience. *Journal of Adolescent Health, 68*(3), 580-588. doi: 10.1016/j.jadohealth.2020.07.010

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118

Jefferies, P., McGarrigle, L., & Ungar, M. (2019). The CYRM-R: A Rasch-Validated Revision of the Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, *16*(1), 70-92. doi: 10.1080/23761407.2018.1548403

Liebenberg, L., Ungar, M., & LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health*, *104*(2), e131–e135. doi: 10.1007/BF03405676

Liebenberg, L., Ungar, M., & van de Vijver, F. (2012). Validation of the Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) Among Canadian Youth. *Research on Social Work Practice*, *22*(2), 219-226. doi: 10.1177/1049731511428619

Longhi, D., Brown, M., & Fromm Reed, S. (2021). Community-wide resilience mitigates adverse childhood experiences on adult and youth health, school/work, and problem behaviors. *American Psychology*, *76*(2), 216-229. doi: 10.1037/amp0000773

Masten, A. S. (2018). Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise. *Journal of Family Theory and Review*, *10*, 12-31. doi: 10.1111/jftr.12255

Miljević-Riđički, R., Simões, C., & Kimber, B. (2020). Resilience in school children – a multicultural comparison between three countries – Croatia, Sweden and Portugal. *Drustvena Istrazivanja, 29*(4), 555-574. doi: 10.5559/di.29.4.03

Sanders, J., Munford, R., Thimasarn-Anwar, T., & Liebenberg, L. (2017). Validation of the Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28) on a Sample of At-Risk New Zealand Youth. *Research on Social Work Practice*, *27*(7), 827-840. doi: 10.1177/1049731515614102

Simões, C., Lebre, P., Santos, A., Fonseca, A. M., Simões, A., Branquinho, C., … & Matos, M. G. de. (2020). Resilience promotion in Portugal: RESCUR in action. In C. Cefai & R. Spiteri (Eds.), *Resilience in schools: Research and practice* (pp. 109-126). Centre for Resilience & Socio-Emotional Health, University of Malta.

Simões, C., Santos, A., Lebre, P., João, D., Branquinho, C., Gaspar, T., & Matos, M. G. de. (2021). Assessing the impact of the European Resilience Curriculum in pre-school, early and late primary school children. *School Psychology International*, *42*(5), 539-566 doi: 10.1177/01430343211025075

Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma Violence Abuse*, *14*(3), 255-266. doi: 10.1177/1524838013487805

Ungar, M. (2019). Designing resilience research: Using multiple methods to investigate risk exposure, promotive and protective processes, and contextually relevant outcomes for children and youth. *Child Abuse and Neglect*, *96*, 104098. doi: 10.1016/j.chiabu.2019.104098

Ungar, M., & Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the child and youth resilience measure. *Journal of Mixed Methods Research*, *5*(2), 126-149. doi: 10.1177/1558689811400607

Vannest, K. J., Ura, S. K., Lavadia, C., & Zolkoski, S. (2019). Self-report measures of resilience in children and youth. *Contemporary School Psychology*. doi: 10.1007/s40688-019-00252-1

van Rensburg, A. C., Theron, L. C., & Ungar, M. (2019). Using the CYRM-28 with South African young people: a factor structure analysis. *Research on Social Work Practice*, *29*(1), 93-102. doi: 10.1177/1049731517710326

World Health Organization. (2017). *Strengthening resilience: a priority shared by Health 2020 and the Sustainable Development Goals*. WHO Regional Office for Europe. Retirado de: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/351284/resilience-report-20171004-h1635.pdf

Zand, B. K., Liebenberg, L., & Shamloo, Z. S. (2017). Validation of the factorial structure of the child and youth resilience measure for use with Iranian youth. *Child Indicators Research, 10*, 797-809. doi: 10.1007/s12187-016-9412-0

CAPÍTULO 5

A AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO ADAPTATIVO E FUNCIONALIDADE EM CONTEXTO EDUCATIVO

Sofia Santos
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Pedro Morato
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Marc Tassé
Nisonger Center, Departments of Psychology and Psychiatry,
The Ohio State University, Estados Unidos da América

Ruth Luckasson
Department of Special Education, University of New Mexico,
Estados Unidos da América

A AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO ADAPTATIVO E FUNCIONALIDADE EM CONTEXTO EDUCATIVO

Sofia Santos
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Pedro Morato
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Marc Tassé
Nisonger Center, Departments of Psychology and Psychiatry, The Ohio State University, Estados Unidos da América

Ruth Luckasson
Department of Special Education, University of New Mexico, Estados Unidos da América

INTRODUÇÃO

O sistema educativo nacional atende uma diversidade de alunos para os quais deve preparar um conjunto de respostas e aprendizagens de qualidade, adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno (Santos, 2019), promovendo elevados padrões de qualidade das ofertas educativas e formativas (Decreto-Lei n.º 54/2018). A educação de qualidade exige a inclusão da funcionalidade humana que deve reger a seleção e priorização dos conteúdos a lecionar, em detrimento da perspetiva, tradicional, exclusivamente focada na aprendizagem académico-cognitiva. No campo da dificuldade intelectual e desenvolvimento (DID), e decorrente dos avanços na sua definição e delimitação (Schalock et al., 2021), o comportamento adaptativo tem vindo a assumir um papel de maior destaque (Tassé et al., 2012), sendo atualmente um dos três critérios (a par com o funcionamento intelectual e a idade de aparecimento) formais do diagnóstico da DID (Schalock et al., 2021; World Health Organization, 2021), cujas limitações são a base para a classificação (American Psychiatric Association, 2013). O foco redireciona-se das limitações cognitivas individuais, para a necessidade do alinhamento entre pessoa e contexto, mediada pelo ajustamento dos apoios, com consequências na visibilidade (social) do aluno com DID (Santos, 2020). O comportamento adaptativo é definido como um conjunto de capacidades que permitem à pessoa o desempenho com sucesso ao nível da independência e responsabilidade pessoal e social, para uma

adaptação ao contexto de acordo com o escalão etário e os valores socioculturais vigentes (Santos & Morato, 2012a, 2012b; Tassé et al., 2017). A multidimensionalidade do constructo está comprovada (Tassé et al., 2017) com três fatores consistentemente identificados ao longo do tempo (Tassé et al., 2012): concetuais, práticas e sociais.

As limitações ao nível adaptativo reduzem a possibilidade de uma pessoa ter sucesso no seu dia-a-dia e permitem a identificação das áreas que necessitam de apoio, assumindo um papel fundamental no desenvolvimento de programas para a funcionalidade (Santos, 2019; Tassé, Luckasson, & Schalock, 2016). O comportamento adaptativo é caracterizado por um desenvolvimento que se vai complexificando com a idade atingindo um patamar estável perto dos 16-18 anos; ser composto por habilidades concetuais, práticas e sociais; ser dependente da exigência do envolvimento, dos valores/expetativas socioculturais e do escalão etário; se focar no desempenho diário típico (em detrimento do desempenho máximo); e ser referenciado em função do contexto típico daquela pessoa (Tassé et al., 2017). O desempenho comportamental é então produto biossocial (Borthwick-Duffy, 2009) onde o planeamento centrado no aluno é feito à medida. Em Portugal, este constructo conhece um interesse crescente, tendo sido formalmente introduzido em contexto institucional da reabilitação (Santos, 2020) e está progressivamente a ser trabalhado ao nível das escolas (Santos, Amorim, & Afonso, 2022). Isso passa-se especialmente desde a Portaria n.º 201-C/2015 que, apesar de revogada com o novo Decreto-Lei nº54/2018, apelava já à necessidade de reorganizar os currículos educativos específicos com base numa matriz curricular que deveria incluir conteúdos académico-funcionais (português, matemática, língua estrangeira e educação física), associados a atividades de desenvolvimento pessoal e de participação na comunidade (e.g.: culturais, desportivas..) e de ampliação do treino laboral apropriados à idade dos alunos e essenciais ao longo da vida.

A funcionalidade e a capacidade de adaptação ao contexto parecem alinhar-se com a estruturação de um programa curricular centrado em conteúdos com significado, utilidade e de aplicação imediata para a vida diária (Santos & Morato, 2016). Tal como se constata, estas áreas alinham-se com os domínios do comportamento adaptativo (Santos, Morato, & Luckasson, 2014). As novas diretrizes nacionais implicam um reequacionar de conteúdos para a funcionalidade e cidadania, que carecem ainda, em contexto escolar, de abordagens avaliativas centradas na pessoa e com fundamentos normativos robustos, sentindo-se a necessidade de um instrumento válido que permita a sua avaliação e para a obtenção de resultados fiáveis e válidos, no âmbito da monitorização dos programas educativos com medidas pré e pós, justificando-se o objetivo deste capítulo que procura apresentar a versão Portuguesa da Escala de

Comportamento Adaptativo (ECAP) adaptada e validada (da *Adaptive Behavior Scale – School-Residential/Community* - Lambert et al., 1993) a nível nacional, para pessoas com DID.

MÉTODO

AMOSTRA

A amostra normativa envolveu 1875 participantes entre os 6 e os 60 anos (29.94±9.66), 807 do género feminino e 1068 do género masculino, com DID previamente diagnosticado e registo no processo clínico ou educativo individual. A maioria tinha a classificação de "moderada" (42.5%), severa/profunda (16.4%), ligeira (14.5%), multideficiência (13.9%) e 8.7% com Trissomia 21. Todos os participantes adultos estavam em situação de institucionalização e a maioria (76.3%) na valência de Centro de Atividades Ocupacionais (n=1431) e apenas 39 na Formação Profissional. Os restantes (n=330) frequentavam a valência educativa. De todos os participantes 861 eram da região norte, 763 do centro e 251 do sul (Santos & Morato, 2012a, 2012b).

INSTRUMENTO

Tal como a versão original, os indicadores organizam-se por diferentes domínios, e em duas partes, para avaliar a capacidade de adaptação ao envolvimento de pessoas com e sem DID, entre os 6 e os 60 anos, através de uma análise dos seus comportamentos diários e na resposta as exigências contextuais (Santos & Morato, 2012a, 2012b; Santos et al., 2014). Os primeiros 10 domínios (parte I) avaliam a independência e responsabilidade: autonomia, desenvolvimento físico, atividade económica, desenvolvimento da linguagem, números e tempo, atividade doméstica, atividade pré-profissional, personalidade, responsabilidade e socialização e os itens são cotados assinalando o nível de desempenho mais complexo ou de forma dicotómica (sim=1 ponto; não=0 pontos), cuja soma permite a obtenção do valor total de cada domínio (Santos & Morato, 2012a, 2012b). A parte II envolve a avaliação dos desajustamentos em oito domínios: comportamento social, conformidade, merecedor de confiança, comportamento estereotipado e hiperativo, comportamento sexual, comportamento autoabusivo, ajustamento social e comportamento interpessoal perturbado, com os itens a serem cotados pela frequência dos comportamentos (i.e., 0=nunca; 1=ocasionalmente; 2=frequentemente). Os domínios, organizados entre si, dão origem a cinco fatores (Santos et al., 2014):

autossuficiência pessoal, autossuficiência na comunidade, responsabilidade pessoal e social, ajustamento pessoal e ajustamento social.

PROCEDIMENTOS

Os procedimentos éticos inerentes a uma investigação desta natureza foram garantidos e todos os participantes e respetivos cuidadores assinaram o documento do consentimento informado onde se explicitavam o objetivo do estudo, bem como todos os procedimentos previstos, garantindo-se a confidencialidade e o anonimato dos dados. A ECAP foi aplicada de acordo com o seu protocolo, sob a forma de entrevista a um cuidador (técnico ou familiar) que conhecia bem (há pelo menos 2 a 3 anos e em diferentes contextos) a pessoa avaliada. A aplicação média de uma escala é de 90 minutos, tendo a maioria sido respondida por técnicos (n=1795). O tratamento dos dados foi concretizado recorrendo-se à versão 17 do *Statistical Package for Social Sciences*.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Dado o impacto do contexto na adequação comportamental (Shogren, Luckasson, & Schalock, 2021), foi dada uma atenção particular à tradução e adaptação da versão portuguesa, tentando integrar os valores socioculturais e expetativas e procurando que os itens a manter fossem representativos da vivência a nível nacional. Todo o processo de tradução e adaptação esteve em consonância com o International Test Comission (2017), pelo que depois da 1) tradução inicial por peritos que não só dominassem ambas as línguas, como também tivessem experiência com pessoas com DID, 2) da comparação entre as mesmas, 3) da retro tradução para a comparação semântica e concetual das duas versões, se procederam a 4) vários *focus groups*, pelas diversas regiões do país, envolvendo diferentes peritos (académicos, técnicos e familiares) para se explicar e apresentar o constructo e os objetivos do estudo, e procurando o reconhecimento consensual dos comportamentos adaptativos relevantes. Qualquer desacordo foi resolvido na reunião. As diferenças linguísticas e culturais influenciaram algumas modificações não só ao nível da tradução (e.g.: € em vez de $), clarificação de conceitos (e.g.: comportamentos hiperativos) e cotação (divisão de um item original em dois na cultura portuguesa; reordenação do nível de complexidade), como também da introdução (e.g.: come compulsivamente; não participa na lavagem da roupa) e ajustamento de outros itens, indo ao encontro do consenso entre peritos. A versão final foi então analisada por 10 peritos selecionados com base na sua experiência académica e prática no campo da DID, bem

como ao nível das metodologias de avaliação, que cotaram todos os itens como relevantes e representativos do constructo adaptativo. Em seguida, procedeu-se a um teste piloto com a ECAP avaliando-se 28 participantes com DID, no sentido de analisar a compreensão das instruções, a clareza dos termos e das questões, a restrição temporal e a consistência das respostas. A validade de conteúdo foi confirmada (Santos et al., 2014).

A fiabilidade (tabela 1) foi analisada através da consistência interna com alpha de Cronbach a variar entre .81 (boa) e .90 (muito boa), e pela estabilidade temporal (técnica teste-reteste com duas semanas de intervalo) e cujos coeficientes de Pearson variaram entre .46 e .96 (Santos et al., 2014). Ao nível da validade de constructo colocou-se as hipóteses que os domínios de cada parte teriam correlações moderadas ou significativas entre si, mas que ambas as partes se correlacionariam de forma modesta e negativa. Os resultados parecem confirmar as expetativas com relações positivas e significativas ($p<.05$) entre os domínios relativos às atividades de vida diária ($.56>r<.83$), fracas a moderadas entre os domínios relativos aos desajustamentos ($.03>r<.65$), e fracas e negativas entre os domínios da parte I e da parte II ($.01>r<.48$).

TABELA 1. FIABILIDADE, MÉDIAS (M) E DESVIO-PADRÃO (SD) E VALORES T-STUDENT (P)

Domínios: Parte I	**α (n=28)**	**r (teste-reteste, n=28)**	**α (n=1875)**	**Participantes com DID**	**Participantes sem DID**	**p**
Autonomia	.96	.96	.97	69.17±34.45	124.8±9.05	**<.01**
Desenvolvimento Físico	.92	.92	.94	29.35±9.05	37.76±.99	**<.01**
Atividade Económica	.47	.46	.86	2.98±5.77	25.48±7.10	**<.01**
Desenvolvimento da Linguagem	.94	.94	.93	22.6±13.3	48.66±3.73	**<.01**
Números/Tempo	.89	.89	.88	4.98±6.71	19.28±2.31	**<.01**
Atividade Doméstica	.91	.90	.92	6.15±7.00	21.9±5.84	**<.01**
Atividade Pré-profissional	.92	.91	.89	5.38±3.49	10.12±1.69	**<.01**
Personalidade	.93	.92	.93	10.45±7.89	22.16±2.02	**<.01**
Responsabilidade	.92	.91	.82	5.46±3.79	10.54±.72	**<.01**
Socialização	.90	.90	.89	16.46±6.34	26.32±1.17	**<.01**
Domínios: Parte II						
Comportamento Social	.92	.92	.94	14.08±14.17	1.22±2.34	**<.01**
Conformidade	.63	.63	.90	6.81±7.89	.53±1.34	**<.01**
Merecedor Confiança	.90	.89	.91	2.87±5.86	.21±.57	**<.01**
C. Estereotipado e hiperativo	.75	.75	.88	5.60±7.96	.66±1.14	**<.01**
Comportamento Sexual	.78	.78	.86	1.18±3.23	.00±.00	**<.01**
Comportamento Autoabusivo	.23	.22	.79	1.61±3.21	.00±.00	**<.01**
Ajustamento Social	.57	.56	.86	4.92±6.08	.32±.90	**<.01**
C. Interpessoal Perturbado	.72	.72	.878	9.94±8.06	9.94±8.06	**<.01**

A distinção conceptual dos dois constructos (comportamento adaptativos e desajustamentos) parece ter sido corroborada dadas as fracas relações entre ambas as partes (Santos & Morato, 2012a, 2012b; Santos et al., 2014). Os indicadores da segunda parte parecem atuar mais como itens suplementares (com pistas para a intervenção sobre determinados comportamentos) e não para estimar o perfil adaptativo (Santos, 2019). Esta situação repercute-se na análise das intercorrelações entre fatores. A análise fatorial exploratória com rotação varimax (tabela 2), e incluindo os itens com eigenvalues superiores a 1, explicando no mínimo 5% da variância e com pesos fatoriais iguais ou superiores a .40, apontou a multidimensionalidade do constructo, e identificou um modelo tripartido na parte I, explicando 41% da variância total, e de dois fatores na parte II (Santos & Morato, 2012a, 2012b; Santos et al., 2014).

TABELA 2. ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA DOS ITENS E DOMÍNIOS DA ECAP

Item/Domínio	Fator A ASP	Fator B - ASC	Fator C - RPS	Fator D - AP	Fator E - AS
Item 1	.86				
Item 2	.77				
Item 3					
Item 4					
Item 5	.82				
Item 6					
Item 7					
Item 8	.84				
Item 9					
Item 10	.83				
Item 11					
Item 12					
Item 13					
Item 14					
Item 15	.90				
Item 16	.88				
Item 17					
Item 18		.79			
Item 19					
Item 20					
Item 21		.79			
Item 22					
Item 23					
Item 24		.78			
Domínio III		.83			
Domínio IV		.84			
Domínio V		.82			
Domínio VI		.84			
Item 58		.75			
Item 59					
Item 60					
Domínio VIII			.85		
Domínio IX			.86		
Domínio X			.81		
Domínio XI					.87
Domínio XII					.82
Domínio XIII					.70
Domínio XIV				.84	
Domínio XV				.54	
Domínio XVI				.81	
Domínio XVIII					.73

ASP=autossuficiência pessoal; ASC= autossuficiência na comunidade; RPS=responsabilidade pessoal e social; AP=ajustamento pessoal; AS=ajustamento social.

A ECAP diferenciou pessoas com e sem DID, sendo um instrumento que permite a obtenção do perfil adaptativo (Santos, 2014; Santos et al., 2014).

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo procura apresentar um instrumento de avaliação válido que possa ser utilizado ao longo do percurso escolar, e cujos resultados influenciam o planeamento educativo e o sucesso académicos de alunos com (e sem) DID, impactando a compreensão funcional e adaptativa destes alunos, pelo que se espera contribuir para uma reorganização e adaptação da ação educativa. Tal como se infere pelos dados, e apesar da necessidade de uma análise fatorial confirmatória, a ECAP parece ser fiável e válida para avaliar o nível adaptativo de pessoas com e sem DID, sendo capaz de diferenciar perfis adaptativos entre estes dois grupos. A relação entre os domínios adaptativos e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória é facilmente compreendida. As boas práticas exigem vários tipos de análise (Schalock & Luckasson, 2005): **descritiva** com a recolha de informação pertinente e abrangente de cada aluno sobre as capacidades e necessidades individuais, cuja manifestação heterogénea é influenciada por fatores pessoais e envolvimentais; **funcional** para a compreensão dos comportamentos numa dinâmica de antecedente-comportamento-consequência identificando a causa e avançando com respostas alternativas para a adaptação e participação dos alunos; enquadrada na perspetiva **ecológica** e considerando as características individuais, *background* familiar, valores socioculturais, objetivos e conteúdos a lecionar/adquirir e os apoios mais adequados para a independência, participação social e bem-estar; e, finalmente, para a avaliação dos **resultados** e do impacto que as aprendizagens detêm na qualidade de vida dos alunos. É neste sentido que a ECAP, associada a outras formas de recolha de informação, pode assumir um papel relevante na capacitação e mudança para práticas baseadas em evidências.

A nível nacional, as pessoas com DID tendem para perfil adaptativos inferiores quando comparados com os pares típicos necessitando de mais apoios (Santos, 2014), pela ainda tendência para subvalorizar as suas capacidades que conduz à seleção restrita dos conteúdos académicos com impacto na funcionalidade diária e às menores oportunidades de formação em contexto real, limitando a participação comunitária, mesmo dentro do próprio espaço escolar (Santos, 2020). A investigação nacional aponta para a necessidade do alinhamento entre aprendizagem e adaptações académico-funcionais, necessidades individuais e adaptação ao contexto nos seus vários domínios (Santos, 2020). As escolas devem

reorganizar-se para a capacitação, funcionalidade, exigência, produtividade e priorização de conteúdos com impacto na vida diária e visando resultados pessoais positivos. Partindo do perfil humanista, valores e competências para a participação cívica, consciente e responsável e para decisões livres e fundamentadas, a escola deve proporcionar um conhecimento sólido e robusto para a ação no mundo, através de planeamentos centrados no aluno e numa ação educativa coerente e flexível, visando a funcionalidade e adaptação para o centro das aprendizagens (Despacho n.º 6478/2017). Neste sentido, e para uma vida com mais qualidade e participada pelos alunos com (e sem) DID, a escola deverá ser um apoio para que o aluno desenvolva o seu potencial e concretize os seus sonhos, pelo que não se deve focar exclusivamente nos conteúdos cognitivos e no *ranking* das notas. A diversidade do perfil adaptativo das pessoas com DID espelha a necessidade de mudar práticas baseadas na padronização das respostas e medidas baseadas exclusivamente nos diagnósticos.

A ECAP pode representar um papel preponderante nos seguintes planos:

- o do conhecimento do aluno e da reflexão sobre o que deve ser trabalhado no programa educativo individual com competências funcionais e com aplicação prática na vida diária/comunidade;
- o da identificação de habilidades práticas e funcionais ainda não adquiridas/dominadas e, portanto, alvo eventuais de intervenção; o da compreensão de porque é que a habilidade não está a ser concretizada de forma a promover a autonomia (motivação?; oportunidade?);
- o da identificação das competências adaptativas a adquirir por cada aluno – como futuro adulto e cidadão;
- o da distinção entre o que se considera importante *versus* o que o aluno considera relevante e prioritário;
- o da listagem dos facilitadores/barreiras e desafios/soluções para um percurso diferenciado e funcional na comunidade;
- o da seleção e adequação dos conteúdos a lecionar e das respetivas atividades;
- o da decomposição das tarefas e das exigências do seu desempenho no envolvimento natural;
- o do uso de uma avaliação diversificada, isto é, avaliação em função dos objetivos e não apenas baseada em atividades de cariz académico;
- o da criação de oportunidades de qualidade e em contexto real; e
- o da integração transdisciplinar dos saberes com aplicação para a vida real, numa abordagem de capacitação são então as considerações a ponderar.

Acresce, ainda, que a ECAP poderá atuar como medida nos processos de monitorização e revisão periódica de todo o plano e dos ganhos dos alunos, para determinar a relação entre objetivos atingidos e plano de apoios. Todo este conjunto de etapas, apesar de não tão especificadas, espelham a "nova" política educativa que se pretende em Portugal.

O estabelecimento do perfil adaptativo e funcional do aluno é determinante para a organização educativa. Os professores deverão considerar a interação entre as capacidades adaptativas e as aquisições académicas. A matemática funcional é fundamental para a utilização de transportes públicos com a respetiva leitura de tabelas, envolvendo noções de segurança, tempo e dinheiro (domínios *números/tempo* e *atividade económica*). A cidadania, enquanto linguagem social deve reforçar as questões de autodeterminação e reconhecimento de direitos (domínios *personalidade, responsabilidade* e *socialização*). O português funcional está inerente a aprendizagem da leitura e da escrita, com a interpretação de textos e mensagens (domínio *desenvolvimento linguagem*). A educação física (domínio *desenvolvimento físico*) e a educação visual/tecnológica são pré-requisitos para a resolução criativa das questões com que se vão confrontando diariamente, ao mesmo tempo que todas contribuem para o domínio do *funcionamento independente* (desde a alimentação, higiene, vestir/despir, mobilidade e segurança). E assim para todas as outras disciplinas. A transição para a vida adulta/ativa exige comportamentos e atitudes inerentes à *atividade doméstica* e *atividade pré-profissional/vocacional* e autorregulação comportamental, na adaptação às respetivas exigências dos diferentes contextos comunitários (e.g.: familiar, escolar, laboral) onde a pessoa se insere (Santos, 2014; Santos & Morato, 2016). Um elevado nível de comportamento adaptativo é um preditor forte do sucesso dos processos de transição pós-escola para estudantes com dificuldades (Dell'Armo & Tassé, 2019). A inclusão das pessoas com DID vem reforçar a relevância desta descodificação social (Santos, 2020), enfatizando-se a necessidade de oportunidades para a aprendizagem e aplicação de habilidades ou comportamentos, em função da situação (Tassé et al., 2017). Todas estas questões impactam a adaptação (presente e futura) ao contexto e a maior visibilidade positiva das pessoas com DID (Santos, 2014, 2020). Desta forma, a análise dos resultados obtidos com a ECAP permite ao professor identificar a capacidade adaptativa ou comportamento a estimular, ao mesmo tempo que, pela própria organização da escala, irá possibilitar a decomposição da tarefa nas suas várias fases constituintes, facilitando o planeamento para oportunidades de qualidade para a sua estimulação, certificando-se da adequação temporal para a tarefa, ajustando as estratégias e instruções à apresentação da mesma, numa posição de facilitador em detrimento de superprotetor. A partilha de informação sobre as evoluções com os restantes intervenientes (e.g., professores de outras

disciplinas, terapeutas, família) será uma mais-valia para a aplicação nos vários contextos, bem como a valorização das expectativas.

CONCLUSÕES

As novas diretrizes nacionais implicam um reequacionar de conteúdos para a funcionalidade e cidadania, que carecem ainda, em contexto escolar, de abordagens avaliativas centradas na pessoa e com fundamentos psicométricos robustos. As práticas devem ser baseadas em evidências, e pela primeira vez, a nível nacional, a adoção de procedimentos de avaliação validados – que se distanciem da cultura (atual) de testagem para uma avaliação mais funcional, e o estabelecimento do perfil adaptativo tem permitido novas reflexões que procuram a qualidade dos apoios ao longo do percurso académico para uma vida mais independente, participada e com mais qualidade. Para além do papel que assume no diagnóstico e compreensão de DID, a avaliação do comportamento adaptativo permite uma abordagem multidimensional, bem como a identificação das áreas a estimular dando pistas para as medidas/apoios a adotar (Luckasson & Schalock, 2012). Na idade adulta, é a capacidade adaptativa que parece influenciar mais a participação da pessoa, do que o funcionamento intelectual (Tassé et al., 2017). Neste momento, as evidências apontam para a necessidade de se redirecionar a atenção dos professores não para as limitações individuais dos alunos com DID, mas para as suas capacidades e qualidades, devendo ser então reequacionada uma estratégia educativa nacional, coadjuvada pelos (ainda maiores) desafios levantados pela pandemia, para todos os alunos (com e sem DID) com planeamentos centrados no aluno (e não no *ranking* das notas), no alinhamento entre academia e vida real, objetivos bem definidos e medidas individualizadas, atividades diversificadas e conteúdos significativos para resultados pessoais mais positivos, produtivos e contextualizados (Santos, 2019, 2020). A meta será o equilíbrio entre competências académicas e adaptativo-funcionais. Toda a ação educativa deve estar fundamentada na abordagem ecológica e de multinível, desenho universal para a aprendizagem e na flexibilidade e ajustamento dos percursos diferenciados, com processos de monitorização sistemáticos da eficácia das intervenções, em parceria direta com a família e assumindo o aluno um papel central e decisor no seu próprio trajeto. "O novo regime jurídico não pode esgotar-se na passagem administrativa e semântica" (Santos, 2020, p. 93) e a formação de professores, que ainda não integrou plenamente os conceitos e práticas de uma educação para a diversidade, deve ser reequacionada visando a mudança.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association – APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM5TM.* (5th Edition). Arlington, VA, American Psychiatric Association.

Borthwick-Duffy, S. (2009). Adaptive Behavior. In J. Jacobson, J. Mulick & J. Rojahn (Eds.), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 279-293). New York, USA: Springer. doi: 10.1007/0-387-32931-5

Decreto-Lei n.º 54/2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República* N.º 129 - 6 de julho de 2018, 2918 – 2928. Retirado de: https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Dell'Armo, K. A., & Tassé, M. J. (2019). The Role of Adaptive Behavior and Parent Expectations in Predicting Post-School Outcomes for Young Adults with Intellectual Disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49,* 1638-1651. doi: 10.1007/s10803-018-3857-6

Despacho n.º 6478/2017. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Diário da República* n.º 143, Série II de 26 de julho de 2017, 15484 – 15484. Retirado de: https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620

International Test Commission. (2017). ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests. (2nd Edition). *International Journal of Testing.* doi: 10.1080/15305058.2017.1398166

Lambert, N., Nihira, K., & Leland, H. (1993). *Adaptive Behavior Scale—School.* (2nd Edition. Austin, TX: PRO-ED.

Luckasson, R., & Schalock, R. (2012). The role of adaptive behavior in a functionality approach to intellectual disability. In S. Santos & P. Morato (Eds.), *Comportamento Adaptativo – 10 anos depois* (pp. 9-18). Lisboa: Edições FMH.

Portaria n.º 201-C/2015. Regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, nos termos e para os efeitos conjugados dos artigos 14.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual, e da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, regulada pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. *Diário da República* n.º 133/2015, 1º Suplemento, Série I de 2015-07-10, pp. 4782-(7)-4782-(10). Retirado de: https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/portaria/2015-115654526-115656048

Santos, S. (2014). Adaptive behaviour on the Portuguese curricula: a comparison between children and adolescents with and without Intellectual Disability. *Creative Education*, 5, 501-509. doi: 10.4236/ce.2014.57059

Santos, S. (2019). Transição para a vida ativa: mito ou realidade? In M. T. Santos, A. Espirito Santo, J. Ramalho, J. Santo, M. Faria, C. Almeida & L. Murta (Eds.), *Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis* (pp. 64-75). Beja: Edições IPBeja.

Santos, S. (2020). *Como lidar com a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental.* Braga: Flora Editora.

Santos, S., Afonso, N., & Amorim, N. (2022). Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 no contexto atual da Educação Inclusiva. Formação organizada pelo Sindicato dos Professores da Grande Lisboa. *Jornadas Pedagógicas 2022*, Direção Regional de Lisboa, 22 fevereiro e 15 março (6h).

Santos, S., & Morato, P. (2012a). A Escala de Comportamento Adaptativo – versão Portuguesa, In S. Santos & P. Morato (Eds.), *Comportamento Adaptativo – 10 anos depois* (pp. 83-100). Lisboa: Edições FMH/UTL.

Santos, S., & Morato, P. (2012b). A ECAP como um instrumento fundamental na avaliação da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. In E. Mendes & M. Almeida (Orgs.), *Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar* (Coleção Inclusão Escolar, Volume 2, pp. 197-214). Marília, Brasil: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.

Santos, S., & Morato, P. (2016). O comportamento adaptativo no currículo. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(1), 736-740. doi: 10.1111/1471-3802.12330

Santos, S., Morato, P., & Luckasson, R. (2014). Psychometric Properties of the Portuguese Version of the Adaptive Behavior Scale. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *52*(5), 379-387. doi: 10.1352/1934-9556-52.5.379

Schalock, R., & Luckasson, R. (2005). *Clinical Judgement*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Schalock, R., Luckasson, R., & Tassé, M. (2021). *Intellectual and developmental disability – definition, diagnosis, classification and systems of supports*. (12th Edition). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Shogren, K., Luckasson, R., & Schalock, R. (2021). Leveraging the power of context in disability policy development, implementation, and evaluation: Multiple applications to enhance personal outcomes. *Journal of Disability Policy Studies*, *31*(4), 230-243. doi: 10.1177%2F1044207320923656

Tassé, M., Luckasson, R., & Schalock, R. (2016). The relation between Intellectual Functioning and Adaptive Behavior in the diagnosis of Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 54*(6), 381-390. doi: 10.1352/1934-9556-54.6.381

Tassé, M., Schalock, R., Balboni, G., Bersani, H., Borthwick-Duffy, S., Spreat, S., Thissen, D., Widaman, F., & Zhang D. (2012). The construct of adaptive behavior: its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American Journal on intellectual and developmental disabilities*, *177*(4), 291-303. doi: 10.1352/1944-7558-117.4.291

Tassé, M., Schalock, R., Balboni, G., Borthwick-Duffy, S., Spreat, S., Thissen, D., … & Zhang, D. (2017). *Diagnostic Adaptive Behavior Scale: User's Manual*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

World Health Organization. (2021). *International Classification of Diseases*. (11th Revision). Retirado de: https://icd.who.int/en

CAPÍTULO 6

AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM PARALISIA CEREBRAL: VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

Fábio Vila-Nova
Laboratório de Comportamento Motor, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Raul Oliveira
Laboratório de Comportamento Motor, Neuromuscular Research Lab, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Rita Cordovil
CIPER, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM PARALISIA CEREBRAL: VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

Fábio Vila-Nova
Laboratório de Comportamento Motor, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Raul Oliveira
Laboratório de Comportamento Motor, Neuromuscular Research Lab, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Rita Cordovil
CIPER, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

INTRODUÇÃO

Os avanços científicos, tecnológicos e as mudanças na sociedade nas últimas décadas têm repercussões no papel da escola na formação e desenvolvimento humano para uma sociedade inclusiva e sem barreiras. Este aspecto é potenciado pela pluralidade e diversidade das crianças que chegam ao pré-escolar e percorrem os anos escolares até à saída obrigatória aos 18 anos. O perfil dos alunos, quer pela influência das condições sócio-familiares em que vivem quer pela presença de condições de saúde especiais, requer mudanças curriculares, ambientais e atitudinais, indicando a importância da adaptabilidade da escola. O Decreto Lei nº n.º 54/2018 para a educação inclusiva considera diferentes medidas de suporte para a aprendizagem e inclusão, com o objetivo de promover a equidade e a igualdade de oportunidades ao longo da escolaridade obrigatória. As medidas adicionais de suporte utilizam recursos especializados, e são requeridas quando a implementação de medidas universais e seletivas não são suficientes para promover a aprendizagem, por dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem (Capítulo II, artigo 10º). Neste caso, recorre-se à adaptação curricular significativa, que prevê a implementação de conteúdos alternativos que visam potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal (Decreto Lei n.º 54/2018). Para isto devem-se utilizar os recursos específicos de apoio à aprendizagem e inclusão que preveem a promoção da participação no lazer do aluno

com deficiência com suporte no centro de apoio à aprendizagem na escola, e no centro de recursos para a inclusão.

O direito à participação na vida cultural, recreação, lazer e desporto é consagrado no Artigo 30.º da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência das Nações Unidas (United Nations, 2007). No modelo biopsicossocial da Classificação da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF-CJ) a participação é objetivo primário e abrange diferentes áreas da vida, incluindo o lazer (World Health Organization [OMS], 2007). A participação é definida como "o envolvimento em situações da vida", refletindo uma interação dinâmica das alterações nas estruturas e funções corporais, sua influência na capacidade de desempenhar uma tarefa (atividade) e fatores pessoais e ambientais (WHO, 2007). A participação no lazer abrange atividades extracurriculares formais e informais, tais como jogos, desporto, entretenimento, interação social, aprendizagem e expressão religiosa (King et al., 2003). Estas atividades podem propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento de novas competências e habilidades, a interação social, a diversão, e a descoberta de novos interesses na vida (Powrie, Kolehmainen, Turpin, Ziviani, & Copley, 2015), e influenciar positivamente a qualidade vida da criança com deficiência (Dahan-Oliel, Shikako-Thomas, & Majnemer, 2012).

Neste capítulo abordaremos o processo de tradução, adaptação e validação de uma medida baseada na CIF-CJ, que regista a participação no lazer de crianças e adolescentes portugueses com e sem paralisia cerebral (PC) com idade entre 8 e 18 anos. Discutiremos ainda de que forma os resultados podem indicar áreas para a intervenção escolar nesta população específica.

PARALISIA CEREBRAL

A PC descreve um grupo de perturbações permanentes do desenvolvimento do movimento e da postura, causando limitações de atividade que são atribuídas a lesão não progressiva no cérebro em desenvolvimento. Estas alterações neuromotoras são frequentemente acompanhadas por perturbações da sensação, percepção, cognição, comunicação, comportamento, epilepsia e problemas musculoesqueléticos secundários (Rosenbaum et al., 2007). A taxa de incidência acumulada da PC para crianças nascidas em Portugal entre 2001 e 2010 é de 1,55 por 1.000 nados-vivos (Virella et al., 2018). A PC pode ser classificada clinicamente com base no tipo predominante do tónus ou anormalidade de movimento. A PC espástica é caracterizado pelo aumento do tónus e presença de reflexos patológicos, como hiperreflexia e clónus. A PC disquinética abrange os subgrupos

distonia e coreoatetose, apresentando flutuações do tónus muscular, movimentos involuntários e ocasionalmente estereotipados. A PC atáxica apresenta uma perda de coordenação neuromuscular e equilíbrio, com movimentos realizados com força, ritmo e precisão anormais (SCPE, 2000). Em Portugal, o tipo clínico de PC mais frequente é o espástico (82,4%), seguido do disquinético (11,1%) e do atáxico (4,7%) (Virella et al., 2018).

Considerando as 1204 crianças com PC nascidas no período de 2001 e 2007, obteve-se informação sobre inclusão escolar de 738 (61,3%), encontrando-se incluídas no ensino regular 84% destas crianças. Identificou-se que quanto maior o número de indicadores de gravidade presentes (QI<50, uso de cadeira de rodas, epilepsia ativa e défice visual grave), maior é a taxa de não inserção pré-escolar. No entanto, uma análise multivariada sugere que os principais fatores que levaram os pais a adiar ou suspender a inserção escolar se concentraram na perceção das dificuldades cognitivas, de expressão verbal e de utilização das mãos nas atividades diárias (Virella et al., 2017). Das crianças com dados disponíveis, foram identificadas 58,6% com défice cognitivo (QI <70), tendo 43,5% défice cognitivo grave (QI<50). O défice visual foi identificado em 51,7% das crianças avaliadas; sendo considerado grave em 12,7%. O défice auditivo foi menos frequente, tendo sido identificado em 9,7% das crianças avaliadas, e considerado grave em apenas 4% do total. Das 1053 crianças em que foi obtida informação sobre a existência de epilepsia, foi referida como estando presente em 44,2% (Virella et al., 2017). A distribuição pela função motora global revelou compromisso grave em 40,1% e ausência de compromisso funcional em 33,4%. Com relação à motricidade fina bimanual 38,2% apresentaram compromisso grave, com total dependência de terceiros, e ausência de compromisso funcional em 31,6%. Com relação à componente de expressão da comunicação, 40,8% das crianças não conseguiam fazer-se entender fora do seu contexto familiar, não sendo observados problemas de comunicação em 31,7% (Virella et al., 2017). A apresentação clínica das crianças com PC em Portugal reforça a importância de se considerar a adoção de medidas e estratégias inclusivas desde a entrada no percurso escolar. A heterogeneidade com relação ao compromisso motor, cognitivo e de comunicação na PC requer instrumentos que sejam válidos e fiáveis, e que facilitem a interação para a recolha de informações diretamente da criança.

MÉTODO

PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS

O estudo foi aprovado pelo Conselho de Ética da Faculdade de Motricidade Humana (protocolo 12/2017), tendo sido obtido o termo de consentimento informado e esclarecido dos pais e a aceitação das crianças em participar do estudo. Uma amostra de conveniência incluiu 170 crianças e adolescentes com idade entre 8 e 18 anos (12,5±2,91 anos). Foram incluídos participantes com PC (n=69; 12,75± 2,95 anos) da região de Lisboa e Vale do Tejo, Beja e Faro. Os critérios de exclusão foram: deficiência intelectual grave (quociente de inteligência [QI]<50), aplicação de toxina botulínica ou intervenção ortopédica nos últimos seis e doze meses, respetivamente. Este grupo foi formado por 45 rapazes e 24 raparigas, que apresentavam diferentes níveis de mobilidade na comunidade: uso de cadeira de rodas (n=25; 36%), marcha autónoma com dispositivos auxiliares (n=3; 4%) e marcha autónoma independente (n=41; 59%); e cognição, sendo 45 (65,2%) com défice leve ou ausente (QI ≥ 70) e 24 (34,8%) com défice moderado (70 < QI > 50). Este grupo respondeu ao questionário por meio de uma entrevista assistida, acompanhados por um dos pais. Os participantes com DT (n=101; 12,44±2,89 anos), 50 do género masculino e 51 do género feminino, foram recrutados nas escolas públicas da região de Lisboa e Vale do Tejo. Os critérios de inclusão foram a ausência de deficiência e intervenção cirúrgica ortopédica nos últimos doze meses.

INSTRUMENTO

O *Children's Assessment of Participation and Enjoyment* (CAPE) é um instrumento válido para avaliar a participação em atividades recreativas e de lazer em crianças com e sem deficiência, com idades compreendidas entre os 6 e 21 anos (Adair et al., 2018). É um questionário *child-friendly* de autorrelato que regista os aspetos comportamentais (diversidade e frequência), contextuais (com quem e onde são realizadas as atividades) e afetivos (satisfação) da participação, com base em informações recolhidas diretamente da criança (Imms et al., 2016; King et al., 2004). Foi desenvolvido num estudo longitudinal no Canadá com crianças com deficiências motoras, particularmente PC, tendo sido confirmadas a validade de conteúdo, fiabilidade e validade de constructo (Bult et al., 2010; King et al., 2004; King et al., 2007; Longo, Badia, Orgaz, & Verdugo, 2012). O CAPE regista a participação em 55 atividades extracurriculares, através de um questionário que pode ser respondido pela criança com ou sem o auxílio dos pais, ou com base numa entrevista assistida com a criança. O questionário utiliza figuras das atividades e a entrevista assistida é realizada com figuras das

atividades e das opções de resposta, facilitando com isso a interação e o fornecimento das respostas pelas crianças que apresentam comprometimento motor, cognitivo ou da comunicação verbal. O questionário fornece informações sobre cinco dimensões de participação nos quatro meses anteriores: Diversidade, Frequência, Companhia, Ambiente e Satisfação. Cada uma destas cinco dimensões oferece três níveis de pontuação: (I) global (55 itens); (II) por domínio: formal (atividades estruturadas, 15 itens), e informal (atividades com pouco ou nenhum planeamento prévio, 40 itens); (III) por tipo de atividade: recreativa (12 itens), física (13 itens), social (10 itens), baseada em competências (10), e auto-aperfeiçoamento (10 itens) (Imms, 2008).

TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO CULTURAL

As versões traduzidas de instrumentos de avaliação requerem uma análise para assegurar uma adaptação cultural adequada. Neste estudo, os procedimentos foram realizados de acordo com os pressupostos da literatura (Beaton, Bombardier, Guillemin, & Ferraz, 2002). A permissão formal para traduzir o CAPE foi obtida junto aos detentores dos direitos de autor após pagamento de licença. A versão original foi traduzida por três tradutores nativos de Portugal. Uma síntese das traduções foi realizada pela equipa de investigação, incluindo um perito em língua portuguesa. A pré-versão foi retraduzida para o inglês por dois tradutores nativos da língua inglesa. Os investigadores juntaram-se a um painel de peritos composto por oito especialistas doutorados e com conhecimentos complementares ao escopo do instrumento (validação de escalas, reabilitação, desenvolvimento da criança e educação especial) e a mãe de uma criança com PC para avaliar a validade do conteúdo da versão portuguesa. Discutiu-se a adequação semântica, idiomática, experimental, e concetual da medida. Neste painel, os participantes foram instruídos a expressar acordo ou desacordo com a descrição, a avaliar a adequação do constructo e relevância dos itens utilizando o Índice de Validade do Conteúdo Global (S-CVI/Ave) e o Índice de Validade do Conteúdo Individual (I-CVI). Os valores de referência para o índice de validade do conteúdo considerados excelente são, S-CVI/Ave (>.90) e I-CVI (>.78) (Polit & Beck, 2006).

RESULTADOS

A versão portuguesa do CAPE apresentou Índice de Validade do Conteúdo Global de .93 (excelente). Na análise item a item, apenas um item ("fazer um trabalho remunerado") recebeu uma pontuação baixa I-CVI (.63). Após discussão este item foi mantido na versão final por ser atividade realizada

eventualmente pelos jovens, e de forma a manter a característica do instrumento para fins comparativos com outros países.

Foi realizado um **pré-teste** com 16 participantes (8 com PC; 8 com DT; 8-18 anos). O grupo com PC incluiu crianças ambulantes e não-ambulantes e ainda uma criança que utilizava um dispositivo para a comunicação (computador com vocalizador). Os participantes relataram ter compreendido as orientações, itens, e opções de resposta. Nenhuma atividade teve de ser acrescentada ou excluída. A versão final foi aprovada pelos detentores dos direitos de autor. A **fiabilidade** do teste-reteste foi examinada em 46 participantes (21 com PC; 25 com DT) que responderam ao CAPE duas vezes num intervalo de duas semanas, e expressa pelo coeficiente de correlação intraclasse (ICC). O ICC foi considerado bom, variando entre .74 e .83 no grupo PC e entre .82 e .91 no grupo TD nos domínios formal e informal e nos tipos de atividades. A análise de fiabilidade foi também examinada pelo alfa de Cronbach para toda a amostra (n=170) na pontuação da frequência de participação da escala global, nos domínios formal e informal, e tipo de atividades. Os resultados mostraram boa consistência interna para a escala global (α=.80). Os resultados para o domínio formal (α=0,46) e informal (α=.75), e tipos de atividade (.40>α<.65) são influenciados por fatores ambientais, familiares e da criança, com resultados similares ao estudo original (King et al., 2004).

O método dos grupos conhecidos foi utilizado para apoiar a **validade de constructo**, determinando se as pontuações dos testes discriminam entre grupos que teoricamente são conhecidos por serem diferentes. Neste caso, testamos a hipótese de que existiriam diferenças significativas entre a participação de crianças com PC e DT (Engel-Yeger, Jarus, Anaby, & Law, 2009; Longo et al., 2012). Na comparação entre grupos, os resultados revelaram que as crianças portuguesas com PC reportaram menor frequência de participação quando comparadas ao grupo com DT, nos domínios formal (p=.001) e informal (p<.001), e também nos tipos de atividades: físicas (p<.001), sociais (p<.001) e de auto-aperfeiçoamento (p<.001).

No grupo de crianças com PC foi analisada a **correlação entre os domínios da Qualidade de Vida Relacionada à Saúde** e as pontuações da participação global do CAPE (diversidade, frequência e satisfação), utilizando a versão portuguesa para pais do KIDSCREEN-52 (Gaspar & Matos, 2008). De acordo com a literatura, considerámos como hipótese que existiriam correlações positivas entre a qualidade de vida e a participação (Dahan-Oliel et al., 2012). Foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre domínios de qualidade de vida e participação no grupo com PC. Houve correlações positivas significativas entre o domínio do *bem-estar físico* e a diversidade (r(66)=.289, p<.05) e a frequência de participação (r(66)=.336, p<.01). O domínio do *bem-estar psicológico* mostrou uma correlação positiva significativa com a frequência de participação

(r(66)=.280, p<.05) e a satisfação (r(66)=.264; p<.05). Foi encontrada ainda uma correlação significativa negativa entre a diversidade de participação e o *domínio do ambiente escolar* (r(66)=-.249, p<.05).

DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

Os resultados do estudo de validação do questionário, indicam a sua potencialidade como instrumento formal de avaliação da participação no lazer, tanto de forma transversal, como longitudinal (Vila-Nova, Oliveira, & Cordovil, 2019). O uso de medidas adaptadas, válidas e fiáveis permite a avaliação estruturada e o planeamento fundamentado da intervenção. As informações obtidas com este questionário podem orientar a intervenção para a equipa interdisciplinar em contexto de sala de aula, no centro de apoio à aprendizagem e no centro de recursos à inclusão. Estes dados podem contribuir para a indicação de continuidade de determinada atividade na vida pós-escolar em serviços na comunidade, de acordo com as potencialidades e interesses do aluno com PC no final do percurso escolar obrigatório.

As correlações positivas encontradas entre a qualidade de vida e a participação no lazer reiteram a importância de se promover a participação de crianças e adolescentes com PC. Estes dados podem auxiliar na sensibilização das famílias sobre a influência positiva da participação no bem-estar e interação social da criança com PC. Encontrámos uma correlação negativa significativa entre a diversidade de participação e o domínio do ambiente escolar da escala de qualidade de vida. Este domínio refere-se à perspetiva dos pais sobre a capacidade cognitiva dos seus filhos para aprender, concentrar-se e os sentimentos da criança relativamente à escola. Este resultado pode indicar que as famílias procuram diversificar a participação em atividades extracurriculares como forma de compensar as dificuldades observadas na escola, apontando uma predisposição das famílias em procurar alternativas para a estimulação em atividades na comunidade.

Apesar de diversificada, a participação no lazer de crianças e adolescentes portugueses com PC é menos frequente que os pares sem PC. Além disso, fatores da criança e da família influenciam na participação de crianças e adolescentes portugueses com PC (Vila-Nova, Oliveira, & Cordovil, 2020). É importante levar em consideração que os adolescentes, e aqueles com maior comprometimento motor e cognitivo, apresentaram uma menor participação no lazer dentro do grupo PC (Vila-Nova et al., 2020). Estes pontos devem ser considerados e monitorizados desde a entrada da criança na escola, a fim de antecipar medidas e estratégias que fomentem a sua participação. A adaptação das atividades, materiais

e ambiente é imprescindível para a acomodação dos alunos com este perfil, e a experimentação em contexto escolar de determinadas atividades pode auxiliar na inclusão em contexto comunitário, com a interação entre as equipas escolares e dos serviços na comunidade.

A participação em atividades físicas é determinante para a manutenção da funcionalidade motora grossa, e influencia positivamente a qualidade de vida das crianças com PC (Damiano, 2006). A frequência da participação em atividades físicas é significativamente inferior na comparação com os pares com DT (Vila-Nova, Oliveira, & Cordovil, 2019). A participação em atividades físicas específicas, como nos desportos de equipa, é substancialmente menor nos participantes com PC com maior compromisso da função motora, indicando uma área potencial para a intervenção na educação física escolar (Vila-Nova, Sá, Oliveira, & Cordovil, 2020b). A promoção de vivências e a experimentação de adaptações nas atividades físicas e desporto escolar, pode permitir aos professores identificar os elementos que devem ser adaptados para inclusão destes alunos nas atividades. Com isto, a equipa escolar poderia dar suporte à inclusão e promoção da atividade física neste grupo, ao partilhar informações com profissionais da área que atuam em serviços da comunidade, favorecendo a transição para a participação no desporto extracurricular.

Por outro lado, os professores poderiam utilizar estes resultados para fomentar a sensibilização dos alunos sem deficiência sobre a temática da diversidade e inclusão durante as aulas (e.g., desenvolver com a turma quais adaptações seriam necessárias para a participação efetiva de um colega com PC num jogo de grupo). Outra possibilidade seria estimular a experimentação de desportos adaptados ou participação em desportos formais com um andarilho ou uma cadeira de rodas durante a atividade. Estas vivências poderiam fomentar a inclusão, empatia e solidariedade na formação de todos alunos em prol de uma sociedade inclusiva. Finalmente, apesar das crianças e adolescentes portugueses com PC reportarem uma menor frequência da participação em atividades de lazer, identificámos uma elevada satisfação com o envolvimento nestas atividades (Vila-Nova et al., 2020b). Este aspeto afetivo, recolhido diretamente da criança é extremamente relevante e reforça a necessidade de se atentar à participação durante a reabilitação e percurso escolar. A identificação da preferência por determinada atividade pode ser um ponto de partida para desenvolver um plano de intervenção educativa que aumente a adesão do aluno com PC nas atividades promovidas pela equipa pedagógica.

CONCLUSÃO

Tendo como base a perspectiva inclusiva da legislação educativa e os objetivos pretendidos com o perfil do aluno no fim da escolaridade obrigatória, os recursos humanos e materiais da escola devem considerar o acompanhamento longitudinal da participação no lazer, como uma possibilidade de proporcionar experiências de aprendizagem e interação social em contextos extracurriculares. O plano de transição para a vida pós-escolar para os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem dos conteúdos formais curriculares deve contemplar a participação. Para este fim, torna-se determinante a integração do aluno com deficiência com a equipa de professores do ensino regular e especial, os técnicos de saúde, a família e serviços na comunidade, de forma a construir o percurso escolar de acordo com as suas capacidades, potencialidades e interesses.

REFERÊNCIAS

Adair, B., Ullenhag, A., Rosenbaum, P., Granlund, M., Keen, D., & Imms, C. (2018). Measures used to quantify participation in childhood disability and their alignment with the family of participation-related constructs: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *60*(11), 1101-1116. doi: 10.1111/dmcn.13959

Beaton, D., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz. M. B. (2002). *Recommendations for the Cross-Cultural Adaptation of Health Status Measures*. New York, NY: American Academy of Orthopaedic Surgeons.

Bult, M., Verschuren, O., Gorter, J., Jongmans, M., Piškur, B., & Ketelaar, M. (2010). Cross-cultural validation and psychometric evaluation of the Dutch language version of the Children's Assessment of Participation and Enjoyment (CAPE) in children with and without physical disabilities. *Clinical Rehabilitation*, *24*(9), 843-853. doi: 10.1177/0269215510367545

Dahan-Oliel, N., Shikako-Thomas, K., & Majnemer, A. (2012). Quality of life and leisure participation in children with neurodevelopmental disabilities: a thematic analysis of the literature. *Quality Of Life Research*, *21*(3), 427-439. doi: 10.1007/s11136-011-0063-9

Damiano, D. (2006). Activity, Activity, Activity: Rethinking Our Physical Therapy Approach to Cerebral Palsy. *Physical Therapy*, *86*(11), 1534-1540. doi: 10.2522/ptj.20050397

Decreto-Lei n.º 54/2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129 — 6 julho 2018, 2918-2928. Retirado de: https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Engel-Yeger, B., Jarus, T., Anaby, D., & Law, M. (2009). Differences in Patterns of Participation Between Youths With Cerebral Palsy and Typically Developing Peers. *American Journal Of Occupational Therapy*, *63*(1), 96-104. doi: 10.5014/ajot.63.1.96

Gaspar, T., & Matos, M. (2008). *Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes: Versão Portuguesa dos Instrumentos KIDSCREEN-52*. Cruz Quebrada: Aventura Social.

Imms, C. (2008). Review of the Children's Assessment of Participation and Enjoyment and the Preferences for Activity of Children. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, *28*(4), 389-404. doi: 10.1080/01942630802307135

Imms, C., Adair, B., Keen, D., Ullenhag, A., Rosenbaum, P., & Granlund, M. (2016). 'Participation': a systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *58*(1), 29-38. doi: 10.1111/dmcn.12932

King, G., Law, M., King, S., Hurley, P., Hanna, S., Kertoy, M., Rosenbaum, P., & Young, N. (2004). *Children's assessment of participation and enjoyment (CAPE) and preferences for activities of children (PAC)*. Harcourt Assessment Inc.

King, G., Law, M., King, S., Hurley, P., Hanna, S., Kertoy, M., & Rosenbaum, P. (2007). Measuring children's participation in recreation and leisure activities: construct validation of the CAPE and PAC. *Child: Care, Health And Development*, *33*(1), 28-39. doi: 10.1111/j.1365-2214.2006.00613.x

King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M., & Young, N. (2003). A Conceptual Model of the Factors Affecting the Recreation and Leisure Participation of Children with Disabilities. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, *23*(1), 63-90. doi: 10.1080/j006v23n01_05

Longo, E., Badia, M., Orgaz, B., & Verdugo, M. (2012). Cross-cultural validation of the Children's Assessment of Participation and Enjoyment (CAPE) in Spain. *Child: Care, Health And Development*, *40*(2), 231-241. doi: 10.1111/cch.12012

Polit, D., & Beck, C. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? critique and recommendations. *Research In Nursing & Health*, *29*(5), 489-497. doi: 10.1002/nur.20147

Powrie, B., Kolehmainen, N., Turpin, M., Ziviani, J., & Copley, J. (2015). The meaning of leisure for children and young people with physical disabilities: a systematic evidence synthesis. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *57*(11), 993-1010. doi: 10.1111/dmcn.12788

Pinto, P., & Neca, P. (2021). *Pessoas com deficiência em Portugal: indicadores de direitos humanos 2020*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A., Goldstein, M., Bax, M., Damiano, D.,... & Jacobsson, B. (2007). A report: the definition and classification of cerebral palsy April 2006. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *49*(s109), 8-14. doi: 10.1111/j.1469-8749.2007.tb12610.x

Surveillance of Cerebral Palsy in Europe – SCPE. (2000). Surveillance of cerebral palsy in Europe: a collaboration of cerebral palsy surveys and registers. *Developmental Medicine And Child Neurology*, *42*(12), 816. doi: 10.1017/s0012162200001511

United Nations. (2007). *Convention on the rights of persons with disabilities* (CRPD). 13 December 2006, A/RES/61/106, Annex I. Retirado de: https://www.refworld.org/docid/4680cd212.html

Vila-Nova, F., Oliveira, R., & Cordovil, R. (2019). Cross-Cultural Validation of Children's Assessment of Participation and Enjoyment Portuguese Version. *Frontiers In Pediatrics*, *7*. doi: 10.3389/fped.2019.00033

Vila-Nova, F., Oliveira, R., & Cordovil, R. (2020). Participation in Leisure Activities by Portuguese Children With Cerebral Palsy. *Perceptual And Motor Skills*, *127*(6), 1051-1067. doi: 10.1177/0031512520931639

Vila-Nova, F., Sá, C., Oliveira, R., & Cordovil, R. (2020b). Differences in Leisure Physical Activity Participation in Children with Typical Development and Cerebral Palsy. *Developmental Neurorehabilitation*, *24*(3), 180-186. doi: 10.1080/17518423.2020.1819461

Virella, D., Folha, T., Andrada, M., Cadete, A., Gouveia, R., Gaia, T., Alvarelhao, J., & Calado, E. (2017). *Vigilância Nacional da Paralisia Cerebral aos 5 anos - Crianças Nascidas entre 2001 e 2007.* (2ª Edição). Lisboa: Federação das Associações Portuguesas de Paralisia Cerebral.

Virella, D., Folha, T., Andrada, M., Cadete, A., Gouveia, R., Gaia, T., Alvarelhao, J., & Calado, E. (2018). *Paralisia Cerebral em Portugal no século XXI – Indicadores Regionais: Crianças Nascidas entre 2001 e 2010, Registos de 2006 a 2015.* Lisboa: Federação das Associações Portuguesas de Paralisia Cerebral.

World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY.* World Health Organization.

CAPÍTULO 7

UMA EDUCAÇÃO PARA A AUTODETERMINAÇÃO

Sofia Santos
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Clarissa Moreira
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Fernando Gomes
SpertLab, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Karrie Shogren
Kansas University Center on Developmental Disabilities, University of Kansas, Estados Unidos da América

UMA EDUCAÇÃO PARA A AUTODETERMINAÇÃO

Sofia Santos
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Clarissa Moreira
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Fernando Gomes
SpertLab, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Karrie Shogren
Kansas University Center on Developmental Disabilities , University of Kansas,
Estados Unidos da América

INTRODUÇÃO

As mudanças pretendidas pela assinatura e ratificação de inúmeros documentos que consagram os direitos das pessoas com deficiência também se têm feito sentir a nível nacional, com o país a concretizar esforços para uma estratégia inclusiva (Santos, 2020). A reforma curricular procura melhores práticas para um desenvolvimento pleno dos alunos. A entrada em vigor do Decreto-Lei nº54/2018 pretende a desconstrução da Educação Especial e das categorias segregadoras para se passar a colocar o aluno no centro do processo (e não o currículo massificador e padronizado), redirecionando o sistema educativo para uma trajetória desenvolvimental face à implementação de práticas inclusivas (Santos, 2020). Neste sentido, há que reorganizar práticas e tempos, selecionar conteúdos e competências, definir estratégias e procedimentos pedagógico-didáticos, numa metodologia inclusiva, humanista e motivadora para a aprendizagem e que capacita os alunos para a tomada de decisões fundamentadas e de participação cívica consciente e responsável, i.e., autodeterminação. O perfil do aluno (Despacho n.º 6478/2017) realça valores de: responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade-reflexão-inovação; cidadania e participação; e liberdade nas suas várias vertentes, refletidos em competências como pensamento crítico-criativo, desenvolvimento pessoal e ação orientada para o objetivo, raciocínio e resolução de problemas, relacionamento interpessoal, bem-estar-saúde e contexto. Estas aquisições exigem e fundamentam-se no *saber ser, saber estar* e *saber*

fazer, que se relaciona com a autodeterminação, competência para todos. Algo que assume um particular destaque nos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID), dado a ainda tendência para a desvalorização das suas capacidades no geral e mais especificamente para o estabelecimento de um objetivo que seja significativo na sua vida, quer da autodeterminação enquanto conteúdo académico e cultural que influenciam as decisões académicas na seleção dos conteúdos significativos e úteis a lecionar, tipo de estratégias, medidas e critérios de avaliação, e medidas a aplicar (Santos, 2020). A nova política educativa aponta a necessidade de identificar as áreas que as próprias pessoas com DID priorizam e começar a trabalhar sobre elas.

A autodeterminação é um dos objetivos/direitos da educação XXI. Alunos mais autodeterminados obtêm melhores resultados em vários domínios e têm uma vida com mais qualidade. A autodeterminação, na teoria do agente causal, define-se como "característica disposicional manifestada [pela pessoa] assumindo o papel de agente causal na sua própria vida" (Shogren et al., 2015a, p. 258). As ações autodeterminadas são volitivas (auto-iniciadas), direcionadas para o objetivo e impulsionadas por crenças adaptativas de controlo de ação que decorrem ao longo da vida. Na teoria funcional, as oportunidades educativas devem focar-se na autonomia, empoderamento psicológico, autorregulação e autorrealização, influenciadas por características individuais, fatores ambientais e experiências de ensino-aprendizagem (Wehmeyer & Abery, 2013). A autodeterminação refere-se ao conjunto de atividades e habilidades que a pessoa necessita para atuar de forma autónoma e ser protagonista dos acontecimentos relevantes na sua vida, opondo-se à determinação de influências externas (i.e., dos outros - Wehmeyer, 2009).

Ser-se uma pessoa autodeterminada significa agir ou fazer com que aconteça em função de um objetivo, exigindo competências ao nível da tomada de decisão e escolha, resolução de problemas, estabelecimento e consecução de objetivos, autoconhecimento e autorrepresentação que fazem com que a pessoa, com ou sem DID, seja um agente causal que procure atingir os resultados e objetivos pessoais (Shogren, Wehmeyer, & Burke, 2017). As evidências apontam para relações positivas e significativas entre a autodeterminação e resultados escolares, bem como acesso ao currículo geral (Shogren, Palmer, Wehmeyer, Williams-Diehm, & Little, 2012), processos de transição para a vida ativa e adulta de sucesso (Burke et al., 2018), empregabilidade (Dean, Burke, Shogren, & Wehmeyer, 2017) e participação na comunidade (Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenbark, & Little, 2015b). A autodeterminação é considerada como a dimensão-preditora de qualidade de vida (QdV) mais importante para as pessoas com DID, com os seus indicadores diretamente relacionados com os outros domínios do modelo de QdV (Simões & Santos, 2016).

A educação parece ainda não equacionar esta competência. Os professores nem sempre reconhecem a sua importância, cuja aplicação é diária e deve incorporar questões como a seleção dos conteúdos pelos alunos, votar ou decidir sobre emprego ou apoios (Santos, 2020). Esta participação ativa do aluno do seu próprio percurso educativo (programas educativos individuais [PEI] e planos individuais de transição [PIT]) já era apontada como um facilitador para o sucesso educativo (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002). A ação educativa deve considerar competências de autodeterminação, com repercussões em toda a aprendizagem, como o estabelecimento de objetivos, resolução de problemas e tomada de decisão (Wehmeyer, 2009). Os professores devem ser capacitados para ensinar os alunos a 1) estabelecer objetivos *(Qual é o meu objetivo?)*, 2) elaborar um plano de ação para que os mesmos sejam atingidos *(Qual é o meu plano?)*, e 3) para proceder à sua revisão/ajustamento *(O que preciso de adequar?)*, com base na autoavaliação (Shogren et al., 2017). A análise da eficácia das intervenções de autodeterminação (Lee, Wehmeyer, & Shogren, 2017) apontou resultados positivos tanto em estudantes com e sem necessidades de apoios suplementares (Raley, Shogren, & MacDonald, 2018). Esta aprendizagem não implica que todo o aluno tenha que desempenhar todas as tarefas de forma independente, mas antes que seja um agente causal [que, em colaboração com o professor, assuma a direção do seu percurso educativo, com os apoios adequados (Shogren et al., 2015a)], em detrimento de ser o professor o primeiro e último decisor, tal como acontece no contexto português. Comportamentos autodeterminados apontam para maior participação e sucesso nos restantes conteúdos e disciplinas (Burke et al., 2018; Shogren et al., 2015b).

Os objetivos a estabelecer devem estar relacionados com os conteúdos da(s) disciplina(s) devendo ser dada, aos alunos, a oportunidade de refletir sobre os primeiros (Raley et al., 2018). Na escola, há que avaliar o impacto dos programas utilizando diferentes medidas: *feedback* do aluno para a validade social, autoavaliação do professor, avaliação do nível de aquisição das competências e objetivos, instrumentos específicos pré e pós-programa, entre outros. Esta avaliação deve ser baseada em instrumentos válidos e fiáveis (Santos, 2020), para que as intervenções sejam robustas e eficazes. As pessoas com DID, em Portugal, apresentam níveis inferiores de autodeterminação quando comparadas aos seus pares típicos (Nunes & Santos, 2019), mas podem tornar-se mais autodeterminados se lhe forem fornecidos os apoios adequados (Wehmeyer & Abery, 2013).

A promoção da autodeterminação é então uma das práticas a adotar no percurso educativo e é por isso que em Portugal se tem dedicado alguma atenção à sua concetualização (Santos, 2010) e avaliação (Nunes & Santos, 2019), não se conhecendo até à data um instrumento

de autodeterminação que esteja adaptado à cultura portuguesa, com propriedades psicométricas bem estabelecidas. A utilização de testes não validados aumenta a possibilidade de não estarmos a avaliar o que se pretende. Neste sentido, este capítulo para além da concetualização e relevância do constructo de autodeterminação no contexto escolar, tem como objetivo a apresentação das propriedades psicométricas (validade e fiabilidade) da versão portuguesa da Escala de AutoDeterminação (EAD_P) a ser aplicada em contexto escolar (ou institucional).

MÉTODO

AMOSTRA

A amostra foi constituída por 500 participantes, entre os 16-70 anos (24.03±9.15), 256 do género feminino e 244 do masculino, com (n=250) e sem (n=250) DID, com capacidade de compreensão de conceitos abstratos e com autonomia ao nível da linguagem expressiva e recetiva, para efeitos do preenchimento da escala. A grande maioria situava-se entre os 16 e os 20 anos (n=248), com 94 participantes entre os 21 e os 25 anos, 62 entre os 26 e os 30 anos, 42 entre os 31 e 35, 22 entre o 36 e os 40 anos, e 32 com mais de 40 anos. Os participantes frequentavam escolas regulares e/ou instituições. As pessoas com DID estavam todas institucionalizadas e na situação "sem emprego", e a maioria tinha diagnóstico clínico prévio, no seu processo, de DID não especificada.

INSTRUMENTO

A versão portuguesa da *Arc´s Self-Determination Scale* (Wehmeyer & Kelchner, 1995), tal como a original, avalia a autodeterminação em adolescentes e adultos com DID, em contexto educativo ou institucional, através do autorrelato sobre os seus pontos fortes e áreas a melhorar, não servindo para efeitos prescritivos ou de diagnóstico. Os 72 itens distribuem-se por quatro secções (Wehmeyer & Kelchner, 1995):

- **Autonomia** (32 itens), que envolve a independência: rotina de cuidados pessoais e funções orientadas pela família (1A) e interação com o meio (1B); o agir em função das preferências, crenças, interesses e capacidades: atividades recreativas e de lazer (1C), o envolvimento e interação na comunidade (1D), orientação vocacional (1E) e expressão pessoal (1F). Todos os itens são cotados com 0 (nunca), 1 (às vezes), 2 (muitas vezes) e 3 (sempre);

- **Autorregulação** (9 itens), envolvendo a *Resolução de Problemas*, com itens cotados com 0 (não responde/sem relação), 1 (solução viável) e 2 (solução com lógica e que atinge o fim pretendido); e *Estabelecimento de Objetivos* (identificação de objetivos e diferentes etapas para os atingir) cujos itens são cotados: 0 - ainda não pensou sobre o objetivo; 1 - identificou o objetivo; 2 - identificou uma ou mais etapas para o atingir; 3 - se referiu três ou quatro etapas;
- **Empoderamento Psicológico**, com 17 itens cotados com 1 ou 0 se as respostas refletem (ou não) competências e crença nas capacidades, perceção de controlo e expetativas de sucesso, e
- **Autorrealização**, com 15 itens onde a pessoa discorda (0 pontos) ou concorda (1 ponto).

A pontuação bruta resulta da soma de todos os itens e quanto mais elevado o valor, melhores as competências de autodeterminação. Os valores de consistência interna da versão original foram elevados: $\alpha_{autonomia}$=.90, $\alpha_{empoderamento\ psicológico}$=.73; $\alpha_{autorrealização}$=.62, a análise fatorial apontou a multidimensionalidade do constructo da autodeterminação e os níveis de autodeterminação variam por idade e por diagnóstico (DID - Wehmeyer & Kelchner, 1995).

PROCEDIMENTOS

O processo de tradução e adaptação da Escala de AutoDeterminação (EADp) foi iniciado após obtida a autorização dos autores originais, e o parecer positivo da Comissão de Ética para a Investigação da Faculdade de Motricidade Humana e todos os participantes (pessoas com e sem DID, encarregados de educação e tutores) assinaram o consentimento informado onde se explicitava o objetivo e procedimentos, bem como se garantia o anonimato e a confidencialidade dos dados, inexistência de riscos e possibilidade de desistência a qualquer momento. Os procedimentos éticos foram salvaguardados de acordo com a Declaração de Helsínquia. A escala foi aplicada em hora a combinar com todos os intervenientes de forma a não interferir com as atividades diárias. A escala, sempre que possível, foi autoadministrada, os indivíduos responderam autonomamente, encontrando-se o investigador principal na sala, para clarificar eventuais dúvidas e prestar esclarecimentos necessários. Nos casos em que se verificaram dificuldades na compreensão da leitura e/ou escrita, foi o próprio investigador a fazer a entrevista, numa sala e garantindo a privacidade das respostas de cada aluno, lendo em voz alta as perguntas e cotando as respostas de acordo com o que cada participante respondesse (as respostas podiam ser dadas através de meios de comunicação alternativa). As questões eram iguais para todos os participantes (com e sem DID) e

cada aplicação demorou em média 45 minutos. O tratamento dos dados foi feito com recurso ao software SPSS versão 21.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A fiabilidade e a validade da EADp foram analisadas, iniciando-se o estudo pela validade de conteúdo (tabelas 1 e 2), i.e.: abrangência e representatividade dos indicadores. A este nível houve uma atenção particular ao nível linguístico da tradução e da sua adaptação cultural (equivalências linguísticas e concetuais) e foram seguidas as indicações do International Test Commission (2017): revisão da tradução e comparação com a versão original, teste-piloto e aplicação da versão final a uma amostra significativa e representativa. Para a análise da validade de conteúdo foi assumida a dupla abordagem (Yaghmaei, 2003): descritiva com recurso à revisão extensiva da literatura; e a empírica recorrendo-se à análise quantitativa dos conteúdos da escala, por 11 peritos (com formação académica ao nível de mestrado e doutoramento nas áreas da Educação Especial e Ciências da Educação, e técnicos a exercer a atividade profissional com as populações com DID há pelo menos 5 anos) a que foi enviado um questionário elaborado para o efeito e onde deveriam cotar cada item quando à sua relevância (R) (e.g.: 1=muito irrelevante, 2=irrelevante, 3=relevante, 4=muito relevante), clareza (C), simplicidade (S) e ambiguidade (A), bem como adicionar as observações e comentários que achassem necessários. Os índices de validade de conteúdo (IVC) dos itens/acordo universal (IVC_AU)/médio (IVC_M) a proporção de acordo (tabela 1), Kappa de Cohen (k – tabela 2) foram calculados. O valor de corte para a decisão de se manterem os itens é IVC>.78, IVC_AU e IVC_M>.80, equacionando-se a deleção se IVC<.75 (Yaghmaei, 2003).

TABELA 1. ÍNDICE DE VALIDADE DE CONTEÚDO E PROPORÇÃO DE ACORDO ENTRE PERITOS

Items	Relevante	Claro	Simples	Ambíguo
1	1			.45
2	1	.45		.45
3	1	.64		.09
4	1	.36	.45	.18
5	1			.09
6	1			.45
7	1			.55
8	1			.64
10	1			.55
22	1			.55
23	1	.27		
27	1		.18	
33	1	.45	.55	.27
34	1	.36		
36	1	.27		.09
42	1			.64
47	1			.36
49	1		.09	
54	1		.73	
55	1	.45	.36	.27
63	1			.64
IVC_AU	1	.82	.81	.69
IVC_M	1	.92	.92	.85

Peritos	Relevante	Claro	Simples	Ambíguo
P1	1	.92	.96	.85
P2	1	1	.97	.88
P3	1	.94	.93	.79
P4	1	.92	.90	.82
P5	1	.96	.94	.83
P6	1	.94	.93	.89
P7	1	.92	.92	.86
P8	1	.93	.93	.88
P9	1	.89	.88	.89
P10	1	.85	.88	.85
P11	1	.90	.90	.88

Os itens foram considerados como todos representativos, apesar da necessidade de ajustamentos (valores inferiores nos critérios clareza, simplicidade e ambiguidade) no sentido de clarificar alguns itens - o item 3 numa tradução inicial era muito abrangente e por isso especificou-se: e.g.: *"Eu faço tarefas em casa (e.g.: pôr a mesa, limpar o pó, lavar a loiça ou fazer a cama)"*, o mesmo acontecendo com outros itens (e.g.: relativos à responsabilidade). Na tabela 2 apresentam-se os valores k (índice de acordo entre observadores) constatando-se a tendência para acordos moderados (.40<*k*<.60) a bons (.61<k<.75), apesar do perito 2 parecer a um maior desacordo (P2-P9, k=.30; P2-P10, k=.34).

TABELA 2. VALIDADE DE CONTEÚDO DA EADP – KAPPA DE COHEN

	P1	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**P7**	**P8**	**P9**	**P10**
P2	.42									
P3	.51	.49								
P4	.53	.46	.47							
P5	.59	.58	.57	.54						
P6	.51	.55	.45	.62	.53					
P7	.49	.46	.57	.55	.50	.59				
P8	.53	.44	.52	.59	.55	.76	.66			
P9	.54	.30	.44	.55	.51	.54	.61	.61		
P10	.59	.34	.54	.59	.48	.50	.65	.52	.64	
P11	.62	.44	.61	.58	.54	.52	.54	.64	.64	.59

Depois de estabelecida a validade de conteúdo, procedeu-se à sua aplicação primeiro a uma amostra de 79 participantes para a análise da estabilidade temporal (tabela 3), e com dupla aplicação da escala com duas semanas de intervalo, cujos valores de correlação de Pearson (*r*) variaram entre .84 e .97.

TABELA 3. FIABILIDADE, CORRELAÇÕES ENTRE DOMÍNIOS, ESTATÍSTICA DESCRITIVA E COMPARATIVA (P)

Secções	r	α	1A	1B	1C	1D	1E	1F	2A	2B	3	Grupo c/DID	Grupo s/DID	p
1A	.93	.77	--									10±4.15	14.2±2.6	<.01
1B	.90	.66	.42**	--								6.9±2.04	9.54±2.04	<.01
1C	.86	.72	.38**	.46**	--							11.02±3.5	14.16±2.48	<.01
1D	.92	.70	.27**	.40**	.71**	--						6.12±3.26	8.94±2.56	<.01
1E	.97	.72	.44**	.51**	.54*	.47**	--					7.56±4.14	11.63±3.03	<.01
1F	.93	.92	.29**	.49**	.38**	.47**	.43**	--				8.91±4.13	13.63±1.65	
2A	.91	.92	.31**	.26*	.26*	-.03	.23*	.02	--			5.07±3.06	10.62±2.42	<.01
2B	.84	.64	.25*	.41**	.22	.21	.49**	.47**	.17	---		2.96±2.35	5.76±2.59	<.01
3	.96	.80	.32**	.45**	.48**	.22	.53**	.22	.35**	.19	--	11.83±3.02	15.2±1.32	<.01
4	.93	.59	.14	.29**	.27*	.17	.09	.10	-.01	-.08	.25+	12.35±1.95	12.35±2.12	<.01

Legenda: 1A=independência: rotina de cuidados pessoais e vida familiar; 1B=independência: interação com o meio; 1C=atividades recreativas/lazer; 1D=envolvimento/interação comunitária; 1E=transição para a vida ativa; 1F=expressão pessoal; 2A=resolução de problemas; 2B=estabelecimento de objetivos e desempenho nas tarefas; 3=empoderamento psicológico; 4=autorrealização; *p<.05; **p<.01

A consistência interna confirma a fiabilidade da EADp com valores de alpha Cronbach (α) a variar entre .64 e .92 e com um total de .89, havendo necessidade de uma atenção especial ao nível das secções 1B, 2B. A análise comparativa, com o teste t-student, aponta diferenças significativas, entre participantes com e sem DID, com os primeiros a apresentarem médias inferiores, indiciando menores competências de autodeterminação. A análise fatorial exploratória – método de estimação *maximum likehood*, rotação *varimax,* índices *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e teste esfericidade de *Bartlett,* aponta para a organização dos itens em dois fatores, que explicam 29.80% da variância total, e não quatro fatores como a versão original, com todos os itens com pesos fatoriais>.40 e eigenvalues>1, fundamentando a sua manutenção. A existência de diferenças significativas (p<.05) verifica-se, em todos os domínios, em função da idade com os participantes mais novos, com habilitações literárias mais elevadas e o estar empregado associados a comportamentos mais autodeterminados, a variável institucionalização a um menor perfil de autodeterminação e o género feminino com médias superiores apesar de poucas diferenças (Nunes & Santos, 2019).

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O constructo da autodeterminação tem conhecido um interesse crescente, mas em contexto nacional é um assunto pouco explorado a nível concetual e prático, com especial destaque para alunos com DID dada a ainda tendência para a desvalorização das suas capacidades de compreensão, fazendo com que a maioria das decisões seja assumida por terceiros (Santos, 2020). A promoção de competências de autodeterminação de alunos, com e sem DID, é uma parte fundamental na seleção dos conteúdos académico-funcionais a implementar na educação inclusiva e para uma transição para a vida adulta e ativa de sucesso (Shogren et al., 2015b), decorrente do alinhamento entre características individuais, oportunidades e apoios. A utilização de instrumentos com qualidades psicométricas estabelecidas é basilar para uma avaliação válida e fiável e para a obtenção de dados robustos, justificando-se a pertinência deste capítulo. O alinhamento com os valores culturais do aluno e família é outro fator a considerar e que, apesar de previsto na lei, carece ainda de uma aplicação e avaliação sistematizada.

A análise crítica dos peritos permitiu aferir a representatividade dos itens indicadores que refletem as competências de autodeterminação, e da necessidade de uma maior adequação da linguagem e adaptação cultural (com exemplos típicos da realidade portuguesa), para ser mais facilmente compreendida pelas pessoas com DID. A EADp parece ser uma escala fiável, apesar da atenção especial que deverá ser dada à autorrealização e autorregulação cujas pontuações foram inferiores aos valores originais. As correlações entre domínios e secções variaram entre fracas a moderadas, tal como expectável, com a *Autonomia* a tender para correlações mais robustas, o que parece ir ao encontro do maior foco de intervenção a nível nacional com este subgrupo (Santos, 2020) e com o domínio da *Autorrealização* a apresentar os menores valores, eventualmente justificado pela utilização de processos cognitivos mais complexos e que exigem um autoconhecimento robusto, das pessoas com DID, não se revendo como capazes de atingir os seus objetivos de forma autónoma, e pela falta de apoio ao nível da autorregulação. A multidimensionalidade do constructo foi corroborada, apesar da necessidade de aprofundamento desta análise, não indo ao encontro da versão original. A EADp permite diferenciar perfis de autodeterminação entre adolescentes e adultos com e sem DID, com os primeiros a tender para comportamentos menos autodeterminados (Nunes & Santos, 2019), indiciando a pouca aposta nesta aprendizagem e ainda fundamentados na política assistencial (e.g., interdição e inabilitação judicial), e na dependência de terceiros que chamam a si toda a responsabilidade no âmbito das decisões. Algo ainda mais visível

em adolescentes e alunos em regime de institucionalização, pois restringe o número de experiências e oportunidades na comunidade (Santos, 2020).

Apesar do maior peso das competências de autodeterminação no ensino secundário, dado coincidir com o momento de transição para a vida ativa (onde começam a emergir, de forma mais regular e contínua, comportamentos de gestão pessoal, social, profissional e financeira), esta aprendizagem deve ser iniciada desde cedo, adequando-se os diferentes domínios (autonomia, autorregulação, empoderamento psicológico e autorrealização) à idade cronológica e aos valores culturais. Em Portugal a compreensão da inclusão é distinta entre teoria e prática. O foco do diagnóstico só agora começa a desvanecer-se, e constata-se a ainda tendência para restringir as oportunidades futuras (e.g.: emprego e participação democrática) que os alunos com DID podem aspirar, mantendo-se a tendência de se pensar a institucionalização como eventual solução. Acresce ainda a diferenciação que se faz ao longo do processo educativo, com estes alunos a deter menor conhecimento sobre as suas próprias capacidades e necessidades, e com objetivos menos académicos, factores estes que condicionam o projeto de vida futuro (um exemplo claro é a ausência do aluno nas reuniões sobre o seu próprio PEI). A introdução da autodeterminação no processo ensino-aprendizagem e a aplicação da EADp permite ao aluno, com e sem DID, ser o principal agente na sua própria vida. A EADp será de utilidade na avaliação inicial, no estabelecimento de metas e objetivos onde o aluno assume um papel ativo e causal, no *design* de um programa educativo baseado na evidência, na seleção de apoios e estratégias ajustadas, na autoavaliação e monitorização do processo e do desempenho.

CONCLUSÕES

A aplicação do novo regime jurídico não se pode esgotar na passagem administrativa e semântica do que é abordado, havendo necessidade de se re-equacionarem práticas e conteúdos para a funcionalidade e participação social. Pelo que a autodeterminação deve ser considerada nesta que se pretende ser uma reforma educativa que pretende insistir num planeamento centrado no aluno (Santos, 2020). A promoção da autodeterminação é fundamental na capacitação de todos os alunos, com e sem necessidades de medidas, para um melhor autorreconhecimento das suas capacidades e necessidades e na priorização dos interesses e preferências pessoais para atingir os objetivos a que se propõe, estando relacionada com resultados (mais) positivos no que toca à transição para a vida adulta e ativa: empregabilidade, participação social e qualidade de

vida, e ao concretizar os seus objetivos. O desenvolvimento deste conjunto de competências terá impacto ao nível da tomada de decisão (e.g.: voto) e escolhas (e.g.: emprego) futuras e fundamentadas, pelo que a sua integração nos processos de ensino-aprendizagem é emergente. O aluno deve assumir um papel decisor, e não ser um mero espetador ou recetor do que outros advogam ser para ele importante. A identificação dos objetivos e experiências de vida desejáveis, a determinação do plano de apoios e medidas para a consecução dos mesmos (não no sentido de fazer pelo aluno, mas antes de habilitá-lo para fazer e decidir) e a monitorização do processo são procedimentos que a educação nacional deverá começar a adotar, visando a melhor preparação dos alunos para o futuro.

As práticas deverão ser baseadas em evidências, com dados recolhidos por instrumentos adaptados à língua e cultura portuguesa e com qualidades métricas que confiram consistência e confiança na sua utilização (Santos, 2020) em medidas pré e pós programas. A utilização de instrumentos validados é fundamental no processo de avaliação e recolha de informação, para a obtenção de dados específicos e válidos, com menos probabilidade de erro e enviesamento, o que irá influenciar, positivamente, a tomada de decisões quanto às medidas a adotar e às intervenções e processos de ensino-aprendizagem a implementar. Os instrumentos a aplicar, em contexto escolar, devem considerar a cultura de forma a maximizar a eficácia das intervenções. Procura-se, assim, evitar a ainda tendência para a mera adaptação e tradução de métodos de recolha de dados que por diversos motivos não se enquadram na nossa realidade educativa. Além disso, as novas diretrizes nacionais implicam um reequacionar de conteúdos para a funcionalidade e cidadania, que carecem ainda, em contexto escolar, de abordagens avaliativas centradas na pessoa e com fundamentos psicométricos robustos.

REFERÊNCIAS

Burke, K., Raley, S., Shogren, K., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H., & Behrens, S. (2018). A Meta-Analysis of interventions to promote self-determination for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 074193251880227. doi: 10.1177/0741932518802274

Dean, E., Burke, K., Shogren, K., & Wehmeyer, M. (2017). Promoting self-determination and integrated employment through the self-determined career development model. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1, 55-62. doi: 10.1007/s41252-017-0011-y

Decreto-Lei n.º 54/2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129 — 6 julho 2018, 2918-2928. Retirado de: https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Despacho n.º 6478/2017. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República* n.º 143, Série II de 26 de julho de 2017, 15484-15484.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2002, outubro). *Transição da Escola para o Emprego: principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus*. Relatório Síntese. União Europeia, European Agency for Development in Special Needs Education Needs. Bruxelas. Retirado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-pt.pdf

Lee, S-H., Wehmeyer, M., & Shogren, K. (2015). Effect of instruction with the self-determined learning model of instruction on students with disabilities: A meta-analysis. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 237-247.

International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests*. (2nd Edition). Retirado de: www.InTestCom.org

Nunes, I., & Santos, S. (2019). As variáveis da auto-determinação de adultos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais institucionalizados. *Revista Educação Especial e Reabilitação*, 26, 87-105.

Raley, S., Shogren, K., & McDonald, A. (2018). Whole-Class Implementation of the Self-Determined Learning Model of Instruction in Inclusive High School Mathematics Classes. *Inclusion, 6*(3), 164–174. doi: 10.1352/2326-6988-6.3.164

Santos, S. (2010). A Auto-Determinação na Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. *Revista Cercima*, 9-10.

Santos, S. (2020). *Como lidar com a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*. Braga: Flora Editora.

Shogren, K., Palmer, S., Wehmeyer, M., Williams-Diehm, K., & Little, T. (2012). Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education, 33*(5), 320-330. doi: 10.1177/0741932511410072

Shogren, K., Wehmeyer, M., & Burke, K. (2017). Self-determination. In K. Shogren, M. Wehmeyer & N. Singh (Eds.), *Handbook of positive psychology in intellectual and developmental disabilities* (pp. 49-64). New York, NY: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-59066-0_5

Shogren, K., Wehmeyer, M., Palmer, S., Forber-Pratt, A., Little, T., & Lopez, S. (2015a). Causal agency theory: teaching exceptional children - reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 251-263.

Shogren, K., Wehmeyer, M., Palmer, S., Rifenbark, G., & Little, T. (2015b). Relationships between self-determination and post-school outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, *48*(4), 256-267. doi: 10.1177/0022466913489733

Simões, C., & Santos, S. (2016). O impacto do emprego na Qualidade de Vida das pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, *34*(34), 181-197. Retirado de: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5823

Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67. Retirado de: https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re349/re349-03.html

Wehmeyer, M., & Abery, B. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *51*(5), 399-411. doi: 10.1352/1934-9556-51.5.399

Wehmeyer, M., & Kelchner, K. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale*. Arlington, TX: The Arc of the United States.

Yaghmaei, F. (2003). Content validity and its estimation. Journal of Medical Education, 3(1, Spring), 25-27.

CAPÍTULO 8

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DO PERFIL COMPORTAMENTAL DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DE AUTISMO PARA O PLANEAMENTO DA INTERVENÇÃO

Evelina Brígido
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças, Lisboa, Portugal

Ana Rodrigues
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Sofia Santos
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DO PERFIL COMPORTAMENTAL DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DE AUTISMO PARA O PLANEAMENTO DA INTERVENÇÃO

Evelina Brígido
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças, Lisboa, Portugal

Ana Rodrigues
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Sofia Santos
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

INTRODUÇÃO

A Perturbação do Espetro do Autismo (PEA), ao longo dos anos, tem sofrido alterações em termos concetuais. Os seus critérios de diagnóstico atuais incluem défices persistentes na comunicação social e na interação social, assim como a existência de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (American Psychiatric Association [APA], 2014). A identificação destes comportamentos deve ser realizada através de instrumentos de recolha de informação atualizados e válidos (Reis, Pereira, & Almeida, 2013), sendo que, atualmente, a Internacional Test Commission (2017) confere uma importância especial à análise da validade de conteúdo. No âmbito da PEA, muitos dos instrumentos de diagnóstico foram construídos com base nas terminologias anteriores, não se encontram adaptados e validados para a população portuguesa ou não contemplam todos os domínios e subdomínios da nova definição (APA, 2013).

Investigações recentes realçam a importância de compreender os diferentes perfis comportamentais das crianças com PEA, evidenciando que a diferenciação dos perfis permitirá uma melhor compreensão do funcionamento da criança e uma maior individualização da intervenção (Klopper, Testa, Pantelis, & Skafidas, 2017). Nesse sentido, face às alterações dos critérios de diagnóstico do *Diagnosis Statistical Manual - 5* (APA, 2013) e dada a escassez de instrumentos para a descrição dos comportamentos típicos da PEA, foi desenvolvido um questionário que permitisse inventariar

e descrever o perfil comportamental destas crianças, para fornecer pistas para o planeamento da intervenção. O objetivo deste capítulo consiste em 1) apresentar a validade de conteúdo do Questionário de Comportamentos Típicos na Perturbação do Espetro do Autismo (QCT-PEA); 2) analisar diferentes perfis de comportamento das crianças com PEA nos domínios e subdomínios dos sintomas principais e comportamentos específicos de cada domínio inventariados no questionário e do seu impacto no dia a dia; para 3) avançar com pistas na planificação de intervenções mais ajustadas para os sintomas que apresentam maior influência no comportamento adaptativo.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Para a validade do conteúdo, a amostra de peritos foi constituída por 10 especialistas na área da PEA (1 pediatra do neurodesenvolvimento, 1 terapeuta da fala, 2 psicólogas, 3 técnicos superiores de educação especial e reabilitação e 3 técnicos superiores de reabilitação psicomotora). No estudo preliminar, a amostra envolveu 5 crianças e adolescentes entre os 6 e 16 anos. No estudo da versão final, a amostra foi constituída por 75 crianças, entre os 8 e os 12 anos (9.65±1.29), 65 rapazes e 10 raparigas, com diagnóstico[1] de PEA, sem perturbação do desenvolvimento intelectual em comorbilidade. Destes, 59 (79%) não apresentam comorbilidades diagnósticas, 9 (12%) apresentam comorbilidade com perturbação de hiperatividade e défice de atenção, 4 (5%) com perturbação da linguagem e 3 (4%) com outras perturbações. As crianças frequentam estabelecimentos de ensino regular, entre o 2º e 7º ano de escolaridade e beneficiam de educação especial e/ou apoio terapêutico.

INSTRUMENTO

O Questionário de Comportamentos Típicos na Perturbação do Espetro do Autismo (QCT-PEA), foi desenvolvido com o objetivo de caracterizar os perfis e compreender a frequência e tipo de comportamentos (Brígido, Rodrigues, & Santos, 2021). A organização do questionário baseou-se nos domínios e subdomínios dos critérios de diagnóstico da PEA e dos comportamentos descritos nas características da perturbação (APA, 2014):

1 Realizado por profissionais competentes (pediatras experientes, pediatras do neurodesenvolvimento, pedopsiquiatras e equipas multidisciplinares com psicólogos, terapeuta da fala e técnicos superiores de educação especial e reabilitação psicomotora).

Comunicação Social e Interação Social (CSIS - critério A) e Padrões Restritos e Repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (PRRCIA – critério B). Em cada domínio, os comportamentos foram organizados pelos subdomínios do DSM 5 (APA, 2013). Na Comunicação Social e Interação Social (A), os comportamentos foram organizados em: reciprocidade social – emocional (A1); comportamentos comunicativos não-verbais usados na interação (A2) e desenvolver, manter e compreender relacionamentos (A3). Nos Padrões Restritos e Repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (B) existem 4 subdomínios: movimentos motores, uso de objetos, fala estereotipados ou repetitivos (B1); insistência na monotonia, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento (B2); interesses altamente restritos e fixos (B3) e híper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspetos sensoriais dos comportamentos (B4).

PROCEDIMENTOS

A tradução portuguesa do DSM-5 (APA, 2014) foi utilizada para elaboração dos itens, respeitando os requisitos sugeridos por Fortin (2009). A versão do questionário foi submetida à apreciação de 10 especialistas selecionados em função de: experiência na área profissional de prestação de apoios a pessoas com PEA e em metodologia de investigação/validação de instrumentos (Brígido et al., 2021). Numa fase inicial, os especialistas procederam a uma análise qualitativa do questionário em termos de conteúdo e formato, para, depois da reestruturação do questionário, se proceder à análise da sua validade de conteúdo, respeitando-se os procedimentos recomendados pela ITC (2017). Após a obtenção da versão final, por parte dos peritos, e antes da recolha de dados, foi realizado um estudo preliminar com 5 pais de crianças com PEA, que não participaram no estudo, para avaliar a compreensão das questões, segundo o método da *reflexão falada* (Almeida & Freire, 2008). A versão final foi aplicada a 75 crianças com PEA, após a aprovação do Conselho de Ética, em conformidade com as diretrizes nacionais e internacionais para a investigação científica com seres humanos (e.g., Declaração de Helsínquia e Convenção sobre os Direitos do Homem e a Biomedicina).

A aplicação do QCT-PEA às 75 crianças teve um duplo objetivo: 1) descrever os perfis de comunicação e interação social, e de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades nas crianças com PEA; e 2) investigar a existência de diferentes grupos na amostra, de acordo com a frequência e o tipo de comportamentos nos dois domínios (Brígido et al., 2021).

O questionário foi preenchido pelos pais, com uma duração média de 20 minutos, em articulação com os técnicos que acompanham as crianças

em centros de desenvolvimento públicos e privados, em escolas ou no domicílio. Para o tratamento dos dados foram utilizados o *Microsoft Excel* para calcular a proporção de concordância entre os especialistas (Polit & Beck, 2006) e os respetivos índices de validade de conteúdo (IVC): dos itens, acordo universal (IVC-AU) e média (IVC-M), incluindo o kappa de Cohen; e a versão 25 do *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) para as restantes análises. No âmbito da análise da validade de construc-to do questionário, foi efetuada a análise fatorial exploratória, utilizando o método de extração de componentes principais com rotação varimax, o índice de Kaiser-Meyer-Olkin e o teste de esfericidade de Bartlett para avaliar a adequação da amostragem a uma análise fatorial satisfatória.

No estudo dos perfis comportamentais foi realizada estatística descritiva da totalidade da amostra em relação à sua caracterização em termos de género, idade, comorbilidade diagnóstica e ano de escolaridade e aos comportamentos típicos da PEA. Foi ainda estudada a existência de diferentes perfis na amostra, pela frequência de comportamentos no QCT-PEA, através da análise de *clusters* (Brígido et al, 2021).

RESULTADOS

Na análise da **validade de conteúdo**, todos os itens foram considerados como relevantes ou muito relevantes, com a maioria dos IVC iguais a 1 e apenas dois peritos com valores menores (.90), mas robustos. Destaca-se o acordo substancial entre os peritos, com todos os valores superiores a .95. Os IVC- AU e IVC-M parecem corroborar as análises anteriores. O kappa de Cohen, a variar entre .82 e 1, mostra uma excelente concordância entre peritos. Todos estes valores parecem confirmar a validade de conteúdo do questionário (Brígido et al., 2021).

A **fiabilidade** pela análise da consistência interna dos dois domínios e sete subdomínios, obteve valores superiores a .80, à exceção apenas aos itens Movimentos motores, uso de objetos, fala estereotipados ou repetitivos (α=.56) e Insistência na monotonia, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento (α=.74). A análise das correlações entre os domínios e subdomínios do QCT-PEA foi efetuada pelo Coeficiente de correlação de Pearson (tabela 1). Podemos verificar a existência de uma correlação muito forte entre os domínios dos Padrões Restritos e Repetitivos e os Comportamentos Totais da PEA. As restantes correlações são moderadas a fortes, verificando-se correlações fracas entre os sub-domínios da Comunicação Social e Interação Social e os subdomínios dos Padrões Restritos e Repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (Brígido et al., 2021).

TABELA 1. COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO

	CT-PEA	CSIS	A1	A2	A3	PRRCIA	B1	B2	B3	B4
CT-PEA	--									
CSIS	.82	--								
A1	.76	.90	--							
A2	.72	.83	.65	--						
A3	.66	.88	.67	.57	--					
PRRCIA	.92	.54	.53	.47	.42	--				
B1	.77	.53	.52	.52	.37	.76	--			
B2	.76	.53	.48	.42	.48	.75	.44	--		
B3	.74	.39	.38	.35	**.28**	.80	.49	.59	--	
B4	.70	.35	.35	**.28**	**.26**	.86	.56	.46	.52	--

Nota. Todas as correlações são significativas para p<.01, exceto as a negrito que são significativas para p<.05

CT PEA – Comportamentos típicos da PEA; A- CSIS- Comunicação Social e Interação Social, A1- Reciprocidade social – emocional; A2- Comportamentos comunicativos não-verbais, A3- Desenvolver, manter e compreender relacionamentos; B- PRRCIA - Padrões Restritos e Repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades; B1- Movimentos motores, uso de objetos, fala estereotipados ou repetitivos; B2- Insistência na monotonia, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento; B3- Interesses altamente restritos e fixos; B4- Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais

A **validade de constructo** do QCT-PEA foi obtida através da análise fatorial exploratória (AFE) e os coeficientes encontrados demonstraram a pertinência de uma análise fatorial. A medida de Keiser foi de .83 e a prova de esfericidade de Bartlett foi de 215.6, ambos os valores para *p*<.0001. Relativamente à análise fatorial exploratória foram encontrados 2 fatores que explicam 69.5% da variância total, com carga fatorial >.50.

No **estudo dos perfis comportamentais** não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nos dois domínios em função do género: CSIS (t (73)=.807, p=.423) e PRRCIA (t(73)=.435, p=.665), em função da idade: CSIS (F (4)=.833, p=.509) e PRRCIA (F(4)=1.054, p=.386), nem da comorbilidade diagnóstica: CSIS (F(3)=.270 p=.847) e PRRCIA (F(3)=.457, p=.558) (Brígido et al., 2021). Através de uma análise hierárquica de *clusters*, a amostra total foi dividida em 2 grupos de acordo com os seus perfis comportamentais nos domínios da PEA. O Grupo 1 é constituído por 40 casos (53.3 % da amostra total), 33 rapazes (82.5 %) e 7 raparigas (17.5 %), com média de idades 9.53 (SD=1.34). O Grupo 2 é constituído por 35 casos (46.7 % da amostra total), 32 rapazes (91.5 %) e 3 raparigas (8.6 %), com média de idades 9.83 (SD=1.22). Estes dois grupos apresentaram diferenças estatisticamente significativas em todos os subdomínios (tabela 2). O grupo 1 apresentou menor frequência em todos os domínios e subdomínios do QCT-PEA, mas maior frequência de comportamentos no domínio CISI comparativamente

aos PRRCIA. No grupo 2, a frequência de comportamentos foi semelhante em ambos os domínios (Brígido et al., 2021).

TABELA 2. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DO QCT-PEA NA AMOSTRA TOTAL E GRUPOS E DIFERENÇAS ENTRE OS GRUPOS

	Amostra Total (n= 75)		**Grupo 1 n=40**		**Grupo 2 n=35**		**Diferenças entre grupos**	
	M	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**	*t-test*	*p-value*
Comportamentos Totais da PEA	1.60	.67	1.09	.37	2.18	.39	t(73)=-12.409	**<.001**
A - Comunicação social e Interação Social (CSIS)	1.77	.65	1.40	.49	2.21	.54	t(73)=-6.831	**<.001**
A1 - Reciprocidade social-emocional	1.77	.74	1.33	.59	2.27	.57	t(73)=-6.997	**<.001**
A2 - Comportamentos comunicativos não-verbais usados na interação	1.59	.93	1.10	.72	2.14	.84	t(73)=-5.804	**<.001**
A3 - Desenvolver, manter e compreender relacionamentos	1.89	.66	1.61	.59	2.19	.59	t(73)=-4.271	**<.001**
B - Padrões Restritos e Repetitivos de Comportamentos, Interesses e Atividades (PRRCIA)	1.50	.80	.92	.46	2.18	.54	t(73)=-1.823	**<.001**
B1 - Movimentos motores, uso de objetos, fala estereotipados ou repetitivos	1.52	.98	.98	.83	2.13	.75	t(73)=-6.242	**<.001**
B2 - Insistência na monotonia, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento	1.69	.96	1.08	.63	2.40	.76	t(73)=-8.247	**<.001**
B3 - Interesses altamente restritos e fixos	1.17	1.11	.49	.53	1.95	1.10	t(47.546)=-7.112	**<.001**
B4 - Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspetos sensoriais dos comportamentos	1.58	.99	1.03	.65	2.20	.95	t(58.677)=-6.127	**<.001**

DISCUSSÃO

A construção e validação do QCT-PEA teve como objetivo contribuir para conhecimento científico e validação de um instrumento, o que irá permitir a análise da eficácia das intervenções para boas práticas na área, através do inventário da frequência de comportamentos nas diferentes fases de intervenção. A necessidade de adequar os questionários à nova classificação diagnóstica é uma das recomendações na área (Moulton, Bradbury, Barton, & Fein, 2019) e poderá ser útil para a *Abordagem Diagnóstica e Intervenção na Perturbação do Espetro do Autismo em Idade Pediátrica*

e no Adulto (Direção Geral da Saúde [DGS], 2019). De acordo com as recomendações na literatura, o desenvolvimento do questionário envolveu as diversas etapas ao nível da validade de conteúdo e do constructo e fiabilidade (Coluci, Alexandre, & Milani, 2015), adotando-se uma abordagem mista: qualitativa (por peritos) e quantitativa. Os índices obtidos fundamentaram a manutenção de todos os itens que também foram considerados representativos. A consistência interna, apesar de muito boa, apontou alguns itens a que se devem dedicar alguma atenção, eventualmente explicados por serem mais características de idades mais novas e/ou por exigirem competências sociais geralmente afetadas na PEA, ou mesmo pela dimensão reduzida da amostra. As correlações moderadas eram expectáveis, com os domínios e subdomínios a não se sobrepor, mas influenciando-se mutuamente. A AFE confirmou a organização dos itens pelos dois domínios (Brígido et al., 2021). Estes resultados apontam o QCT-PEA como um instrumento válido e fiável a ter em conta na investigação e na prática clínica, de forma a compreender o perfil comportamental da criança com PEA e permitir aos professores uma ação mais orientada e centrada nos comportamentos das crianças com PEA (Reis et al., 2013).

O questionário não só permite compreender os comportamentos, como, também, facilita a identificação dos mais comuns e desafiantes, pelos pais e agentes educativos e, consequentemente, ajudam no planeamento de uma intervenção mais adequada que responda às necessidades da criança, da família e da escola. Com este questionário pretende-se não só enriquecer a escassez de instrumentos validados em Portugal para a PEA, mas também proporcionar um instrumento que possa ser utilizado nos diferentes contextos onde a criança se insere (e.g., casa, escola), no planeamento da intervenção, adequando as estratégias fornecidas às famílias e à escola. Este questionário permitirá ainda monitorizar a evolução da criança, em função da intervenção, e analisar possíveis alterações comportamentais quando ocorrem mudanças na vida da criança (e.g., mudança de escola, separação dos pais), para uma maior adequação dos objetivos de intervenção nessas fases.

Nesse sentido, a partir do QCT-PEA, o nosso estudo pretendeu estudar diferentes perfis de comportamento das crianças com PEA nos diferentes domínios e subdomínios dos critérios de PEA. Os resultados mostraram que a amostra de crianças com PEA, entre os 8 e 12 anos, não apresentaram diferenças significativas na frequência de comportamentos típicos na PEA em função da idade, género e comorbilidade diagnóstica. Além disso, através de uma análise de *clusters*, os participantes foram agrupados em dois grupos, que diferiram significativamente na frequência dos comportamentos, mas não entre si de acordo com a idade, género e comorbilidade (Brígido et al., 2021). Esses grupos apresentaram uma maior e menor frequência de sintomas centrais da PEA, apoiando a ideia de espectro e

a existência de diferentes níveis de gravidade nesses dois domínios (APA, 2013). A amostra total apresentou maior frequência de comportamentos na comunicação social e interação social, nomeadamente na capacidade de desenvolver, manter e compreender relacionamentos. O grupo com maior frequência de comportamentos apresentou uma frequência semelhante nos dois domínios. Estes resultados sugerem a possibilidade de identificar diferentes perfis comportamentais dentro da PEA, a partir da descrição da frequência dos comportamentos, evidenciando que esta identificação em dois domínios de sintomas centrais tem implicações para a compreensão das características sociais e não sociais da PEA.

Consideramos fundamental um conhecimento abrangente do perfil da criança de forma a adequar a intervenção educativa e terapêutica. Não descurando o facto da avaliação funcional da sintomatologia específica da PEA dever estar inserida numa avaliação global do perfil de neurodesenvolvimento e comportamento da criança e a intervenção ser planeada de forma a responder às necessidades das crianças, das famílias e da escola (Hyman, Levy, & Myers, 2020), os nossos resultados levam-nos a sugerir orientações para o planeamento da intervenção com a criança com PEA (tabela 3). O estabelecimento do perfil comportamental permite a análise e registo da frequência de comportamentos disfuncionais nos domínios da comunicação e interação social e dos padrões restritos e repetitivos do comportamento, interesses e atividades. Em função do perfil comportamental da criança com PEA, sugere-se que a intervenção inclua, em função dos resultados do preenchimento do QCT-PEA, os objetivos considerados prioritários entre os expostos na tabela 3.

TABELA 3. SUGESTÃO DE OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

COMUNICAÇÃO SOCIAL E INTERAÇÃO SOCIAL

SUBDOMÍNIOS	**Sugestões de objetivos de intervenção**
Desenvolver reciprocidade social-emocional:	Tomar iniciativa nas interações com adultos e outras crianças Iniciar interações sociais Responder adequadamente a interações sociais Partilhar interesses, emoções e afeto Imitar o comportamento social dos outros Melhorar a reciprocidade social (e.g., diminuir a linguagem unilateral usada mais para pedir ou rotular do que para comentar, partilhar sentimentos ou conversar) Processar e responder a pistas sociais complexas (e.g., saber quando e como juntar-se a uma conversa, o que não se deve dizer) Diminuir a dificuldade em adaptar-se a situações novas ou adaptar-se sem apoio, compreendendo o que é socialmente intuitivo
Adequar os comportamentos comunicativos não-verbais usados na interação	Melhorar o contato ocular Aumentar a compreensão e o uso de gestos Aumentar a compreensão e o uso de expressões faciais Melhorar a entoação da fala atípica Aumentar a atenção conjunta Integrar adequadamente a comunicação verbal e não-verbal
Desenvolver, manter e compreender relacionamentos	Desenvolver relações recíprocas com os cuidadores e com os irmãos Aumentar o interesse social Diminuir a passividade no relacionamento com outros Diminuir comportamentos agressivos ou disruptivos Diminuir atividades solitárias/isolamento Desenvolver o jogo partilhado e imaginação Aumentar a flexibilidade nas brincadeiras Desenvolver estratégias para conseguir fazer amigos Compreender o que é a amizade Desenvolver a capacidade de ajustar o comportamento de forma a adequar-se aos vários contextos sociais Desenvolver a capacidade de compreender as formas diferentes em que a linguagem pode ser usada para comunicar (e.g. ironia, mentiras inocentes)

PADRÕES RESTRITOS E REPETITIVOS DE COMPORTAMENTOS, INTERESSES OU ATIVIDADES

SUBDOMÍNIOS	**Sugestões de objetivos de intervenção**
Movimentos motores, uso de objetos, fala estereotipados ou repetitivos	Diminuir a frequência de estereotipias motoras Ajustar o uso repetitivo de objetos (e.g. girar moedas, alinhar objetos) Diminuir o discurso repetitivo
Insistência na monotonia, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento	Diminuir a adesão excessiva a rotinas Diminuir a resistência à mudança Diminuir padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal
Interesses altamente restritos e fixos	Adequar a ligação forte a objetos incomuns Diminuir a preocupação com objetos incomuns Aumentar o leque de interesses
Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspetos sensoriais do ambiente	Adequar a sensibilidade à dor e temperatura de forma a poder manifestar situações de desconforto/doença Diminuir a resposta adversa a sons – aumentar a capacidade de tolerância a sons fortes ou pouco habituais Diminuir a resposta adversa a texturas específicas – tolerar progressivamente diferentes texturas Diminuir comportamentos de tocar ou cheirar objetos de forma excessiva e disfuncional Adequar comportamentos disfuncionais associados ao fascínio visual com luzes ou movimento Diminuir rituais disfuncionais envolvendo sabor Diminuir rituais disfuncionais envolvendo a aparência dos alimentos Aumentar progressivamente a diversificação alimentar, diminuindo restrições alimentares excessivas

A escolha dos objetivos deve ser determinada em função das necessidades e prioridades da família, escola ou outro contexto em que a criança esteja inserida. É importante uma monitorização da evolução dos comportamentos com os diferentes intervenientes no processo terapêutico e um ajustamento dos objetivos às mudanças da criança bem como a alterações ambientais. Além disso, para uma intervenção mais holística e menos focada no próprio comportamento, considera-se importante a avaliação dos perfis neurocognitivos que estão na base desses comportamentos e a inclusão de objetivos nesses domínios, como por exemplo as funções executivas e empatia (Brígido et al., 2021).

De um modo geral e tendo em conta os diferentes modelos de intervenção existentes para a PEA, os dados na nossa investigação sugerem a importância de intervenções centradas em modelos compreensivos, com foco nos sintomas de forma mais abrangente, tendo em conta que cada intervenção deve ser individualizada, flexível, adequada ao desenvolvimento da criança, com estratégias de acordo com a idade, áreas fortes e fracas da criança (Brígido et al, 2021; Hyman et al., 2020). É importante que a intervenção possa ocorrer em diferentes contextos (e.g., casa, sala de aula, ambiente naturalista ou comunidade), por diferentes terapeutas (e.g., especialista em desenvolvimento, terapeuta comportamental, educador ou pais treinados), individualmente ou em grupo, podendo utilizar estratégias de diferentes modelos desenvolvimentistas, comportamentalistas, cognitivo-comportamentais e educacionais.

CONCLUSÕES

O QCT-PEA apresenta indicadores adequados, confiáveis para inventariar a frequência de comportamentos típicos na PEA e estabelecer o perfil comportamental, fornecendo informações úteis para a sua compreensão, facilitando a identificação dos comportamentos comuns e mais desafiantes e, consequentemente, proporcionar o planeamento de uma intervenção mais adequada que responda às necessidades da criança, da família e da escola. Identificar diferentes perfis clínicos em grupos mais homogêneos pode ser importante para prever trajetórias de desenvolvimento, comportamentos adaptativos e necessidades de intervenção. Permitirá ainda monitorizar a evolução da criança em função da intervenção e analisar possíveis alterações comportamentais quando ocorrem mudanças na vida da criança (e.g.: mudança de escola, separação dos pais), de forma a uma maior re-adequação dos objetivos de intervenção nessas fases. Tais achados podem ter impacto na prática capacitando famílias e professores de estratégias para melhorar esses comportamentos.

LIMITAÇÕES

A amostra utilizada foi uma amostra de conveniência e diagnosticada por diferentes médicos e equipas multidisciplinares, o que pode condicionar a generalização dos resultados, recomendando-se a continuação da pesquisa neste âmbito com amostras mais significativas e representativas, aprofundando-se a análise estrutural do questionário, bem como a sua utilização na monitorização e avaliação pré e pós-intervenção em meio escolar (ou outros).

REFERÊNCIAS

Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologias da investigação em psicologia e educação*. (5ª Edição). Braga: Psiquilíbrios.

American Psychiatric Association. (2013). DSM-5 Diagnostic Classification. In *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. doi: 10.1176/appi.books.9780890425596.

American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. (5ª Edição). Lisboa: Climepsi.

Brígido, E., Rodrigues, A., & Santos, S. (2021). Autism Spectrum Disorder Behavioural Profiles: A Cluster Analysis Exploration. *International Journal of Disability, Development and Education*. doi: 10.1080/1034912X.2021.1895084

Coluci, M. Z., Alexandre, N. M., & Milani, D. (2015). Construção de instrumentos de medida na área da saúde [Construction of measurement instruments in the area of health]. *Ciência & Saúde coletiva*, *20*(3), 925-936. doi: 10.1590/1413-81232015203.04332013

Direção Geral da Saúde. (2019). *Abordagem Diagnóstica e Intervenção na Perturbação do Espetro do Autismo em Idade Pediátrica e no Adulto*. Retirado de: https://www.dgs.pt/directrizes-da-dgs/normas-e-circulares-normativas/norma-n-0022019-de-23042019-pdf.aspx

Fortin, M. (2009). *As Etapas do Processo de Investigação. O Processo de Investigação*. Loures: Lusoditacta.

Hyman, S. L., Levy, S. E., & Myers, S. M. (2020). Executive summary: identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics*, *145*(1), e20193448. doi: 10.1542/peds.2019-3448

International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (2nd Edition). [www.InTestCom.org]

Klopper, F., Testa, R., Pantelis, C., & Skafidas, E. (2017). A cluster analysis exploration of autism spectrum disorder subgroups in children without intellectual disability. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *36*, 66-78. doi: 10.1016/j.rasd.2017.01.006

Moulton, E., Bradbury, K., Barton, M., & Fein, D. (2019). Factor Analysis of the Childhood Autism Rating Scale in a Sample of Two-Year Olds with an Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *49*(7), 2733-2746. doi: 10.1007/s10803-016-2936-9

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing and Health*, *29*(5), 489-97. doi: 10.1002/nur.20147

Reis, H., Pereira, A. P., & Almeida, L. (2013). Construção e validação de um instrumento de avaliação do perfil desenvolvimental de crianças com perturbação do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial, 19*(2), 183-194. doi: 10.1590/S1413-65382013000200004

PARTE II

DIVERSIDADE NA ESCOLA E SALA DE AULA

CAPÍTULO 9

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: VALIDAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Marco Ferreira
Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: VALIDAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Marco Ferreira
Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

INTRODUÇÃO

Os novos normativos da Educação em vigor, destacam, por um lado, o planeamento educativo centrado no aluno, de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível e, por outro lado, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa possa responder às singularidades de cada aluno. Estas assunções implicam mudanças efetivas nas práticas dos professores, pois ensinar e ser professor implica um crescimento e desenvolvimento pessoal/profissional contínuo (Dejene, 2020). Vários estudos apontam que as conceções de ensino-aprendizagem dos professores influenciam as suas práticas pedagógicas, na forma como o material de aprendizagem surge na aula e na planificação e seleção do método de ensino (Fives & Buehl 2012; Levitt, 2001). Assim, dado o número reduzido de instrumentos em Portugal com qualidades métricas confirmadas que relacione as conceções de ensino-aprendizagem dos professores com as suas práticas pedagógicas, decidimos construir o *Questionário conceções e práticas de ensino-aprendizagem* - QEADP. O objetivo é contribuir para a facilitação de processos de mudança paradigmática de atuação dos professores. A interpretação e compreensão dos dados obtidos pelo QEADP pode estimular processos de autorreflexão, de discussão entre professores e agente educativos e incentivar o desenvolvimento de práticas onde se destaque a educabilidade universal e a equidade educativa.

A investigação acerca das conceções de ensino-aprendizagem e a sua relação com as práticas em sala de aula tem-se focado entre outros, no grau de participação dos alunos, na organização da sala de aula, nos objetivos do ensino, na avaliação implementada e na abordagem à aprendizagem dos alunos (Roehrig & Luft, 2004; Savasci, 2006; Trigwell, Ellis, & Han, 2011). O significado pessoal de ensino e aprendizagem e a

relação entre ensino e avaliação tem sido igualmente questionado. Prosser, Trigwell e Taylor (1994) encontraram três grupos distintos de respostas dos professores: 1) importância de garantir aos alunos a aquisição correta das ideias e informação (conceção centrada no professor e orientada para os conteúdos); 2) necessidade de realização de trabalhos para assegurar uma aprendizagem ativa e ajudar os alunos a desenvolver capacidades de estudo eficazes (conceção centrada na atividade do aluno); e 3) ajuda aos alunos no desenvolvimento da compreensão de conteúdos e de conceitos-chave, ajustando o ensino aos procedimentos de avaliação (conceção centrada no aluno e orientada para a aprendizagem). O papel do professor é essencial para o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem que permitam ao aluno adquirir conhecimentos, compreendê-los para os aplicar e generalizar a situações do seu dia-a-dia (Echazarra, Salinas, Méndez, Denis, & Rech, 2016). As aprendizagens serão significativas e sentidas se permitirem o desenvolvimento concetual e a compreensão individual, aspetos chave para os alunos se envolverem numa abordagem ao estudo profunda e com conceções de aprendizagem mais complexas (Entwistle, 2000).

Pratt (2002) identificou cinco perspetivas de ensino-aprendizagem: 1. *transmissão do conhecimento,* que incentiva o domínio sobre o conteúdo; 2. *desenvolvimentalista,* que destaca uma abordagem construtivista e incentiva as habilidades de pensamento crítico e inferencial; 3. *aprendizagem,* que fundamenta o trabalho em tarefas autênticas e em ambientes reais de aplicação; 4. *socioafetiva,* que valoriza o aumento da motivação intrínseca e os afetos como suporte da aprendizagem; e 5. *reforma social,* que promove mudança social e coletiva. A perspetiva de transmissão do conhecimento é a única em que os professores adotam uma abordagem ao ensino centrada no professor, que é quem assume o controlo do ensino e dos processos de aprendizagem dos alunos e decidem o que ensinar, como ensinar e avaliar. As outras perspetivas promovem uma abordagem ao ensino centrada no aluno/aprendizagem, valorizando a autonomia, a individualidade e as atividades colaborativas de aprendizagem.

As principais diferenças entre as abordagens centradas no professor ou no aluno/aprendizagem residem no estabelecimento de metas, no papel do professor, na orientação motivacional, no tipo de avaliação e na interação entre aluno e conteúdos de aprendizagem (Pedersen & Liu, 2003). Numa abordagem centrada no professor, os alunos trabalham para cumprir os objetivos definidos pelo professor; o professor assume uma função diretiva; controla a interação dos alunos; utiliza as classificações para motivar os alunos; e as avaliações determinam as classificações finais. Numa abordagem centrada no aluno/aprendizagem, os alunos têm um papel ativo na sua aprendizagem; o professor desempenha um papel de facilitador para ajudar os alunos a assumir o controlo da sua aprendizagem; os alunos

interagem com os colegas e aprendem coletivamente enquanto trabalham em tarefas diversificadas, como atividades baseadas em problemas, em projetos e em cenários; a motivação intrínseca é fator chave nesta abordagem e o foco das avaliações é compreender as necessidades de aprendizagem dos alunos (Singhal, 2017). Apesar da relevância da temática constata-se a escassez de instrumentos validados acerca das conceções e práticas de ensino-aprendizagem dos professores em contexto nacional. Nesse sentido, foi elaborado o QEADP e analisadas as suas propriedades métricas no âmbito da validade e fiabilidade.

MÉTODO

AMOSTRA

A amostra de conveniência foi constituída por 294 participantes, 241 (82.0%) do género feminino e 53 (18.0%) do género masculino, com 69 (23.4%) participantes até aos 45 anos, 114 (38.8%) entre os 45 – 55 anos, e 111 (37.8%) com mais de 55 anos. Relativamente aos anos de serviço, 43 (14.6%) participantes têm até 15 anos de serviço, 100 (34.0%) têm entre 15 e 25 anos de serviço e 151 (51.4) têm mais de 25 anos de serviço. Quanto às habilitações académicas, 202 (68.7%) participantes possuem Bacharelato/Licenciatura, 78 (26.5%) Mestrado e 14 (4.8%) Doutoramento. No que respeita ao ciclo de ensino de lecionação, 69 (23.5%) participantes lecionam no 1º ciclo, 53 (18.0%) no 2º ciclo, 95 (32.3%) no 3º ciclo e 77 (26.2%) no ensino secundário. Por fim, 65 (22.1%) participantes lecionam português/língua(s) estrangeira(s), 29 (9.9%) matemática/física/química, 10 (3.4%) biologia/geologia/ciências naturais, 10 (3.4%) psicologia/filosofia, 34 (11.6%) educação física/musical/ visual, 35 (11.9%) geografia/história/cidadania e desenvolvimento, 53 (18.0%) ensino do 1º ciclo, 36 (12.2%) grupo de educação especial e 22 (7.5%) participantes assinalaram "outro".

INSTRUMENTO

O QEADP foi construído com o objetivo de compreender/verificar se as conceções de ensino-aprendizagem dos professores influenciam a planificação e a implementação das suas práticas pedagógicas. Para tal, foram gerados 22 itens num questionário do tipo *Likert* de 5 opções, variando entre 1 (discordância total) e 5 (concordância total). Os itens descrevem, numa primeira parte, conceções acerca do que é ensinar, aprender e avaliar e, numa segunda parte, atitudes e juízos de valor sobre práticas pedagógicas, mais especificamente sobre a planificação/

organização do ensino-aprendizagem. Os itens foram pensados a partir de estudos anteriores, nomeadamente entrevistas com professores onde se encorajava a fazerem relatos e a refletirem acerca das suas conceções de ensino-aprendizagem e sobre as suas práticas pedagógicas (Ferreira, Gonçalves, Silva, & Olcina-Sempere, 2020; Rodrigues & Ferreira, 2016). O autor procedeu, igualmente, a uma análise rigorosa das respostas dos professores e enquadrou teoricamente o QEADP, concebendo propositadamente itens associados a uma perspetiva/abordagem mais centrada no professor e itens associados a uma perspetiva/abordagem mais centrada no aluno/ aprendizagem.

PROCEDIMENTOS

Os requisitos éticos foram garantidos e depois de obtida a versão final a aplicar do questionário, os mesmos foram incluídos na primeira página, explicando-se o objetivo e os procedimentos, assegurando-se a confidencialidade e anonimato dos dados. Os indicadores da versão final exigiram uma dupla abordagem: primeiro, foram listados os conteúdos que a literatura considera como representativos do constructo; e numa segunda fase, assumiu-se a avaliação qualitativa e quantitativa da versão elaborada. Apenas depois de analisados os vários índices de validade de conteúdo (IVC), proporção de acordo e Kappa de Cohen (*k*) é que se iniciou a aplicação do questionário, que foi enviado a vários agrupamentos, escolas e professores, via *LimeSurvey*. O questionário apenas permitia avançar quando os participantes confirmavam a sua participação voluntária e o seu preenchimento demorava cerca de 15 minutos. O tratamento dos dados foi concretizado com o EXCEL e *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 27.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A validade de conteúdo do QEADP foi feita por 10 peritos da área em estudo, que classificaram cada item relativamente à relevância, clareza, simplicidade e ambiguidade, utilizando uma escala de *Likert* que variava entre 1 (irrelevante) e 4 (muito relevante) (Wynd, Schmidt, & Schaefer, 2003; Yaghmaei, 2003). Em todos os itens havia oportunidade para observações qualitativas o que levou ao aumento do número de itens para 29. A tabela 1 apresenta de forma discriminada os IVC por item, acordo universal (IVC-AU) e médio (IVC-M).

TABELA 1. ÍNDICE DE VALIDADE DE CONTEÚDO DOS ITENS (IVC-I), ACORDO UNIVERSAL (IVC-AU) E MÉDIO (IVC-M) DO QEADP

	Relevância	Clareza	Simplicidade	Ambiguidade
Item 1	1	1	1	1
Item 2	1	.60	.80	.60
Item 3	1	1	1	.80
Item 4	.80	.80	.60	.70
Item 5	1	1	1	1
Item 6	1	.80	.80	.80
Item 7	1	.70	.70	.80
Item 8	1	.70	.70	.80
Item 9	1	.80	.80	1
Item 10	1	.80	1	.80
Item 11	1	.80	.90	1
Item 12	1	.70	.80	.70
Item 13	1	1	1	1
Item 14	.80	1	1	1
Item 15	.90	1	1	1
Item 16	.90	1	.80	1
Item 17	1	1	1	1
Item 18	.80	1	1	1
Item 19	.90	1	1	1
Item 20	.90	1	1	.80
Item 21	1	.80	1	1
Item 22	.90	.80	1	.60
IVC-AU	.80	.73	.77	.73
IVC-M	.96	.90	.92	.90

Tal como se constata, todos os itens foram considerados representativos, havendo contudo necessidade de reformulação, simplificação ou adição de outros itens (IVCclareza,ambiguidade=.60 em três itens). Os valores foram ao encontro da literatura que aponta para IVC superiores a .78, IVC_AU superiores a .70 e IVC_M superiores a .90 (Pollit & Beck, 2006). A análise da proporção de acordo entre peritos (tabela 2) revela consenso sobre a relevância dos itens e da sua formulação.

TABELA 2. PROPORÇÃO DE ACORDO ENTRE OS PERITOS DO QEADP

	Relevância	Clareza	Simplicidade	Ambiguidade
P1	.96	.93	.93	.93
P2	.96	.93	.93	.93
P3	1	.85	.89	.89
P4	.96	.89	.93	.85
P5	.78	1	.96	1
P6	.96	.93	.81	.93
P7	1	.85	1	.85
P8	.96	.74	.81	.85
P9	1	1	.96	.85
P10	1	.96	1	.96

Finalmente, os valores do Kappa de Cohen (tabela 3) demonstram acordos moderados a bons (41><.75), à exceção do P10 (fraco acordo, k<.40) (Wynd et al., 2003).

TABELA 3. VALIDADE DE CONTEÚDO DO QEADP (KAPPA DE COHEN)

Peritos	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
P1	.60	.70	.70	.60	.70	.70	.74	.60	.34
P2	--------	.71	.70	.60	.70	.70	.70	.50	.30
P3	--------	--------	.60	.54	.50	.50	.60	.40	.00
P4	--------	--------	--------	.50	.60	.50	.70	.40	.30
P5	--------	--------	--------	--------	.70	.70	.80	.60	.34
P6	--------	--------	--------	--------	--------	.60	.70	.40	.30
P7	--------	--------	--------	--------	--------	--------	.70	.50	.20
P8	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	.40	.10
P9	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	.30

Alguns peritos colocaram algumas notas qualitativas adicionais e, dada a sua relevância, decidiu-se incorporar novos itens. De acordo com a normalidade da distribuição, assumiram-se as técnicas paramétricas. A fiabilidade do QEADP (tabela 4) foi analisada pela estabilidade temporal (n=21; dois preenchimentos do QEADP com um intervalo de duas semanas), técnica de teste-reteste e com coeficientes de correlação de Pearson (r) a apontar correlações moderadas a fortes (.45>r<.98); e a consistência interna, pelo alpha de Cronbach (α) em duas fases distintas: numa fase preliminar com apenas 21 participantes obtendo-se valores aceitáveis (.63>α<.70) com um total de .68, que aumentaram consideravelmente com a amostra total (.83> α<.85), obtendo-se um total de .84 e indiciando a sua fiabilidade (Andresen, 2000).

TABELA 4. ITENS DO QUESTIONÁRIO, CONSISTÊNCIA INTERNA (α) E ESTABILIDADE TEMPORAL (R)

Itens	α (N=21)	*r* (N=21)	α (N=294)	r (N=294)
Ensinar é...				
1. (1)[1] Expor os conteúdos programáticos de forma lógica, pois o objetivo primordial do ensino é a transmissão de conhecimento.	.63	.86**	.84	.45
2. Proporcionar oportunidades de discussão ativa e de trabalho cooperativo entre os alunos.	.68	.69**	.84	.47
3. (2) Instruir, testar e classificar a aprendizagem dos alunos.	.65	.90**	.84	.49
4. (3) Promover a aprendizagem autorregulada e o espírito crítico.	.67	.47*	.84	.44
5. (4) Preparar os alunos na observação e na metodologia da investigação científica.	.70	.83**	.84	.37
Aprender é...				
6. (5). Assimilar e reproduzir conteúdos programáticos lecionados nas aulas.	.65	.92**	.83	.50
7. Ter a capacidade de construir conhecimento através do questionamento mútuo e da colaboração com os pares.	.67	.62**	.84	.45
8. (6) Utilizar conceitos, princípios e técnicas nas atividades que ocorrem na sala de aula.	.64	.45*	.85	.41
9. (7) Utilizar os novos conceitos adquiridos para mudar comportamentos de forma permanente.	.69	.86**	.84	.38
10. (8) Reorganizar informação de forma pessoal, adquirindo competências alargadas de desenvolvimento pessoal.	.69	.98**	.84	.47
Avaliar é...				
11. (9) Corrigir as respostas dadas nos testes, avaliando os conhecimentos adquiridos pelos alunos.	.66	.90**	.83	.51
12. Fornecer *feedback* aos alunos de forma a oferecer uma orientação clara e objetiva de como melhorar a aprendizagem e o desempenho académico.	.65	.81**	.84	.41
13. (10) Testar os alunos por provas periódicas e exames finais, para ajuizar sobre os conhecimentos adquiridos dos alunos e decidir sobre a sua progressão.	.64	.79**	.83	.54
14. (11) Facilitar o desenvolvimento pessoal e a promoção de competências de autoavaliação.	.69	.61**	.84	.45
15. (12) Observar os progressos das aprendizagens e avaliar a sua adequação comparativamente aos objetivos formativos.	.65	.49**	.85	-.20

1 A numeração dos itens entre parênteses corresponde ao número do item no questionário inicial sujeito à validade de conteúdo por parte dos peritos.

TABELA 4 (CONT.). ITENS DO QUESTIONÁRIO, CONSISTÊNCIA INTERNA (α) E ESTABILIDADE TEMPORAL (R)

Acerca das práticas pedagógicas...				
16. (13) As estratégias e os recursos são ajustados às necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, tomando em consideração os objetivos de aprendizagem.	.65	.47**	.84	.27
17. A diferenciação pedagógica é um processo que incorpora o uso de várias estratégias de ensino.	.68	.77**	.84	.55
18. (14) Existem alunos que precisam de alguns conteúdos ajustados aos seus interesses, não devendo receber, nestes casos, conteúdo igual aos seus pares.	.71	.88**	.84	.41
19. (15) As atividades de aprendizagem devem ser iguais e simultâneas para todos os alunos.	.65	.82**	.83	.58
20. (16) O ensino implica a utilização de diferentes materiais adaptados às necessidades dos alunos.	.68	.70**	.84	.48
21. Alguns alunos aprendem melhor através do trabalho em grupo e alguns trabalhando individualmente, alguns aprendem melhor fazendo projetos, enquanto outros aprendem melhor em discussão com os pares.	.69	.85**	.84	.50
22. (17) Numa aula existem sempre oportunidades para ajustar (diminuindo ou aumentando) a dificuldade das tarefas.	.68	.66**	.84	.41
23. O ambiente físico da sala de aula deve ser alterado, regularmente, para permitir mudar os alunos de grupo, alocando tempo e recursos distintos a cada grupo.	.66	.94**	.84	.41
24. (18) A repetição por parte do professor das mesmas estratégias de ensino-aprendizagem permite aos alunos aprender melhor.	.68	.90**	.84	.28
25. (19) A utilização de métodos de avaliação diagnóstica permite determinar os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o tema a lecionar.	.68	.70**	.85	.42
26. (20) A utilização de instrumentos de avaliação iguais para todos os alunos é o procedimento mais correto em termos pedagógicos.	.67	.73**	.84	.46
27. Os professores devem diferenciar as atividades, dando aos alunos diferentes opções de expressão para demonstrar o que aprenderam.	.68	.63**	.84	.47
28. (21) A organização da turma em grupos flexíveis e heterogéneos é uma mais valia em termos de aprendizagem.	.68	.45*	.84	.44
29. (22) O ensino deve ser focado em toda a turma, valorizando o grupo e não a individualidade de cada aluno.	.67	.89**	.84	.41

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

Na validade de constructo para além das correlações, foi efetuada uma análise fatorial exploratória[2] (índices de Kaiser-Meyer-Olkin=.88 e teste de esfericidade de Bartlett: $\chi 2=3569.07$ / gl. 406 / $p<.001$), para perceber a relação entre itens e identificar a sua organização por dimensões. O método de análise de componentes principais com rotação *varimax* identificou cinco fatores, explicando 55.4% da variância total, cujos itens obedeciam aos critérios recomendados: *eigenvalues* superiores a 1, *scree plot* e valores de extração superiores a .40 (Pestana & Gageiro, 2005). Com base nos valores e notas qualitativas dos peritos, eliminaram-se os itens 15, 16 e 24. Após uma análise detalhada dos dados, resolvemos repetir o procedimento fatorial, desta vez, utilizando 26 itens.

2 Os itens 1, 3, 6, 8, 11, 13, 15, 19, 24, 26, 29 foram objeto de inversão.

TABELA 5. MATRIZ DEFINITIVA DE COMPONENTES RETIDOS SEGUIDA DE ROTAÇÃO VARIMAX - QEADP

QEADP	FATORES				h^2
	1	2	3	4	
Item 1		.75			.58
Item 2	.70				.57
Item 3		.80			.67
Item 4	.74				.61
Item 5	.62				.45
Item 6		.83			.73
Item 7	.76				.62
Item 8		.49			.49
Item 9	.55				.41
Item 10	.72				.58
Item 11		.83			.71
Item 12	.58				.50
Item 13		.71			.61
Item 14	.69				.58
Item 17			.54		.50
Item 18			.53		.43
Item 19				.75	.72
Item 20			.66		.53
Item 21			.52		.44
Item 22			.65		.45
Item 23			.69		.50
Item 25			.43		.40
Item 26				.75	.67
Item 27			.66		.51
Item 28			.67		.51
Item 29				.61	.47
Valor-próprio	4.40	4.00	3.62	2.10	
% Variância	17.0	15.4	13.9	8.1	
% Acumulada	17.0	32.4	46.3	54.4	
α de Cronbach	.85	.87	.80	.74	

Método de extração: análise de componente principal. Método de rotação: Varimax com normalização de Kaiser. a: Rotação convergida em 6 iterações.

Por fim, efetuámos uma análise das correlações entre itens e domínios que em conjunto com a análise fatorial realizada constitui o suporte estatístico para a validade de constructo do QEADP. Os 4 fatores retidos explicam 54.4 da variância total: 1) Conceção de ensino-aprendizagem compreensiva e colaborativa (CEAcc); 2 - Conceção de ensino-aprendizagem

sistemática e convencional (CEAsc); 3 - Prática pedagógica inclusiva (PPi); e 4 - Prática pedagógica conservadora (PPc). As correlações significativas entre os fatores 1 e 3 (.55) e os fatores 2 e 4 (.51) são concetualmente muito relevantes.

DISCUSSÃO

A escassez de instrumentos validados acerca das conceções e práticas de ensino-aprendizagem dos professores em contexto nacional levou-nos à elaboração do QEADP cuja fiabilidade, validade de conteúdo e constructo apontam para a sua adequação para avaliar o constructo em questão. O contributo dos peritos foi fundamental, levando à eliminação de 3 itens e à introdução de novos itens sobre aprendizagem colaborativa (Laal & Laal, 2012), avaliação entre pares (Tsivitanidou, Zacharia, Hovardas, & Nicolaou, 2012) e práticas de diferenciação pedagógica (Ferreira, 2017). Os itens organizam-se em 4 fatores com relevância teórica e empírica substantiva e parecem indicar que as conceções de ensino-aprendizagem dos professores influenciam a planificação e a implementação das suas práticas pedagógicas, verificando-se que conceções mais compreensivas e colaborativas (CEAcc) estão associadas a práticas mais inclusivas (PPi) enquanto conceções mais convencionais (CEAsc) associam-se a práticas mais conservadoras (PPc - Echazarra et al., 2016; Trigwell et al., 2011). Esta ideia parece ir ao encontro dos princípios orientadores da educação inclusiva – educabilidade universal, equidade, direito ao acesso e participação de modo pleno e efetivo, nos mesmos contextos educativos. Professores com práticas mais inclusivas e colaborativas estão mais disponíveis para aprender novas técnicas, utilizam mais estratégias para ensinar todos os alunos e participam ativamente na sua formação, apresentando uma atitude de mudança face à heterogeneidade da turma (Cook, Cameron, & Tankersley, 2007).

Como referem Cross, Traub, Hutter-Pishgahi e Shelton (2004), percorrer os caminhos para uma educação inclusiva é criar um conjunto de práticas baseado na entreajuda e cooperação. Não é expetável que o professor possua todo o conhecimento e saberes necessários para o atendimento à diversidade dos processos de desenvolvimento de toda a população escolar. Assim, devem ser desenvolvidas ações formativas que criem oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, tornando o professor progressivamente autónomo na capacidade de resolver problemas num modelo de ensino-aprendizagem construtivista e interativo (Dejene, 2020). A elaboração de experiências de aprendizagem diferenciadas envolve uma atuação proativa do professor, assegurando

que todos os alunos estão envolvidos em contextos e atividades significativas (Cook et al., 2007). Numa sala de aula flexível e inclusiva, o papel do professor deve centrar-se na elaboração e seleção de oportunidades de aprendizagem para os alunos, orientando-os e trabalhando com eles na monitorização da sua evolução escolar, promovendo nos alunos processos de autonomia, de motivação e confiança. A implementação destas práticas inclui medidas de gestão curricular que permitem o acesso diferenciado ao currículo e às atividades de aprendizagem através, entre outros, da diversificação de métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação e da adaptação de materiais e recursos educativos.

CONCLUSÃO

As conceções e as práticas de ensino-aprendizagem dos professores estão associadas (Fives & Buehl, 2012; Savasci, 2006), havendo necessidade de as identificar e analisar para uma mudança no ensino-aprendizagem, visando uma educação plena e para todos. Esta identificação carecia de um instrumento válido e fiável, razão pela qual se apresenta este instrumento cujas qualidades métricas foram confirmadas e que permite a obtenção de dados para a compreensão da relação entre conceções e práticas de ensino-aprendizagem. Para além de correlações significativas, destaca-se uma relação positiva e significativa entre conceções mais convencionais e práticas mais conservadoras, corroborando estudos anteriores (Gilakjani, 2012), tornando fundamental incluir nos processos formativos dos professores menções explícitas sobre conceções mais colaborativas e centradas na personalização do ensino e na singularidade de cada aluno (Dejene, 2020).

Os novos normativos da educação apostam numa escola inclusiva onde todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua inclusão social. A escola terá de se afastar de modelos de ensino-aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno em que a construção do ensino tenha por base as suas necessidades individuais (Ferreira et al., 2020). Esta diferenciação significa "romper" com muitas das rotinas diárias da sala de aula, implicando uma organização de trabalho que integre procedimentos de ensino e aprendizagem e que disponibilize a cada aluno uma situação de aprendizagem desafiante e motivadora (Ferreira, 2017). Torna-se fundamental associar à formação inicial e contínua dos professores evidências teórico-empíricas de forma a aumentar a

qualidade da sua formação e, concomitantemente, a qualidade da sua ação pedagógica. A valorização das conceções de ensino-aprendizagem dos professores em atividades formativas de desenvolvimento profissional é fundamental para se efetivar uma mudança na escola. Este estudo pode dar um pequeno contributo para essa mudança, fornecendo uma base de dados para investigar o processo de ensino-aprendizagem, a fim de informar o desenvolvimento profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

Andresen, E. (2000). Criteria for assessing the tools of disability outcomes research. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 81, S15-S20. doi: 10.1053/apmr.2000.20619

Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. T. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of Special Education*, *40*(4), 230-238. doi: 10.1177/00224669070400040401

Cross, A., Traub, E., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of Successful Inclusion for Children with Significant Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *24*(3), 169-183. doi: 10.1177/02711214040240030401

Dejene, W. (2020). Conceptions of teaching & learning and teaching approach preference: Their change through preservice teacher education program. *Cogent Education*, *7*(1), doi: 10.1080/2331186X.2020.1833812

Echazarra, A., Salinas, D., Méndez, I., Denis, V., & Rech, G. (2016). *How teachers teach and students learn: Successful strategies for school.* OECD Education Working Papers, 130. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/5jm29kpt0xxx-en

Entwistle, N. J. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: The influences of teaching and assessment. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. XV, pp. 156-218). New York: Agathon Press.

Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula – Teoria, práticas e desafios*. Coleção de Guias Educacionais. Lisboa: Coisas de Ler.

Ferreira, M., Gonçalves, C., Silva, C., & Olcina-Sempere, G. (2020). Inclusión y diferenciación pedagógica: dos estudios cualitativos en el sistema educativo portugués. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 321-342. doi: 10.17227/rce.num78-9922

Fives, H., & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. Royer & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/13274-019

Gilakjani, A. P. (2012). A match or mismatch between learning styles of the learners and teaching styles of the teachers. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, *4*(11), 51-60. Retirado de: https://www.mecs-press.org/ijmecs/ijmecs-v4-n11/v4n11-5.html

Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *31*, 491-495. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.12.092

Levitt, K. (2001). An Analysis of Elementary Teachers' Beliefs Regarding the Teaching and Learning of Science. *Science Education*, *82*(1), 197-214. doi: 10.1002/sce.1042

Pedersen, S., & Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centred learning environment. *Educational Technology Research and Development, 51*, 57-76. doi: 10.1007/BF02504526

Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Polit, D., & Beck, C.. (2006). The Content Validity Index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in nursing & health, 29*(5), 489-497. doi: 10.1002/nur.20147

Pratt, D. (2002). Good teaching: One size fits all? *New direction for adult and continuing education, 93*, 5-16. doi: 10.1002/ace.45

Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics conceptions of science learning and teaching. *Learning & Instruction, 4*(3), 217-232. doi: 10.1016/0959-4752(94)90024-8

Rodrigues, T., & Ferreira, M., (2016). Um estudo qualitativo com professores do 1º ciclo do ensino básico sobre concepções e práticas de ensino-aprendizagem em alunos com dislexia. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 23, 67-75.

Roehrig, G., & Luft, J. (2004). Constraints experienced by beginning secondary science teachers implementing scientific inquiry lessons. *International Journal Science Education, 26*(1), 3-24. doi: 10.1080/0950069022000070261

Savasci, F. (2006). *Science teacher beliefs and classroom practices related to constructivist teaching and learning*. (Doctoral Dissertation). Ohio State University, Columbus, OH, Estados Unidos da América.

Singhal, D. (2017). Understanding student-centered learning and philosophies of teaching practices. *International Journal of Scientific Research and Management, 5*(2), 5123-5129. Retirado de: https://www.ijsrm.in/index.php/ijsrm/article/view/362

Trigwell, K., Ellis, R., & Han, F. (2011). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education, 37*(7), 811-824. doi: 10.1080/03075079.2010.549220

Tsivitanidou, O., Zacharia, Z., Hovardas, T., & Nicolaou, A. (2012). Peer assessment among secondary school students: Introducing a peer feedback tool in the context of a computer supported inquiry learning environment in science. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 31*(4), 433-465. Retirado de: https://www.learntechlib.org/primary/p/40664/

Wynd, C., Schmidt, B., & Schaefer, M. (2003). Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western Journal of Nursing Research*, 25, 508-518. doi: 10.1177/0193945903252998

Yaghmaei, F. (2003). Content validity and its estimation. *Journal of Medical Education, 3*(1, Spring), 25-27.

CAPÍTULO 10

ESCALA DE PERCEÇÃO DE *FEEDBACK* DE PROFESSORES: CONSTRUÇÃO E POTENCIALIDADES EM CONTEXTO EDUCATIVO

Carolina Carvalho
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

ESCALA DE PERCEÇÃO DE *FEEDBACK* DE PROFESSORES: CONSTRUÇÃO E POTENCIALIDADES EM CONTEXTO EDUCATIVO

Carolina Carvalho
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

INTRODUÇÃO

Ao longo do percurso escolar dos alunos a influência dos professores não é neutra. A qualidade da relação entre professor e alunos contribui para o envolvimento na aprendizagem escolar (Carvalho, Santos, António, & Martins, 2020; Schussler, 2009) e para o ambiente na sala de aula (Monteiro, Carvalho, & Santos, 2021; Wubbels & Levy, 1993). Concretamente, uma das ferramentas que o professor tem para gerir a interação com os alunos e criar um clima de sala de aula inclusivo é o *feedback* eficaz. O tipo de situações de aprendizagem propostas pelo professor, bem como das suas respostas ao comportamento dos alunos irão afetar os contextos de participação (Marzano, 2003) e poderão contribuir para a reificação de posições (Carvalho et al., 2011). Por outras palavras, poderão ter consequências na experiência e envolvimento escolar, nas trajetórias pessoais e académicas do aluno, afastando-se, nalguns casos, do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).

Na literatura educacional o *feedback* é conceptualizado como a informação recebida pelo aluno quando manifesta um comportamento ou realiza uma atividade (Hattie & Timperlay, 2007). Esta informação reduz a distância entre o que o aluno sabe e realiza, e o que é esperado acontecer. Na sala de aula não é apenas o professor que disponibiliza esta informação, embora isso aconteça na maior parte das vezes, os colegas também contribuem quando partilham comentários. Na sala de aula o *feedback* é um aspeto presente na relação professor-aluno (Black & William, 1998; Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2002), mas também aluno-aluno. É por isso que diversos estudos evidenciam um claro impacto do *feedback* na aprendizagem, no desempenho e na aprendizagem autorregulada do aluno (Carvalho et al., 2020, 2014; Kluger & DeNisi, 1996; Monteiro et al., 2021; Sendziuk, 2010; Zimmerman & Schunk, 2001, 2007). O poder do *feedback* do professor reside na sua abordagem a fatores cognitivos – quando se

reflete sobre o que se realizou – e motivacionais – quando se age para mudar. Desta forma, um *feedback* é útil para o aluno quando contém informações que possa usar e (trans)formar desempenhos, competências e conhecimentos ou atitudes. No entanto, para isso acontecer, terá de ser capaz de ouvir e compreender o seu significado para autoavaliar o que consegue realizar e, ainda, o que lhe falta conseguir para se poder tornar mais competente num determinado aspeto.

De acordo com o modelo desenvolvido por Hattie e Timperlay (2007), as estratégias utilizadas pelos professores para reduzir esta distância passam pelo estabelecimento de desafios apropriados, definidos e explicados com clareza aos alunos, bem como pela utilização de estratégias de *feedback* adequadas, que os ajudem a atingir os objetivos delineados. Segundo o mesmo modelo, o sucesso desse *feedback* irá depender, em parte, do nível em que o *feedback* opera. Este poderá operar ao nível do desempenho da tarefa (compreensão e execução), ao nível cognitivo (processo que leva à compreensão e desempenho), ao nível do desenvolvimento da capacidade de auto-regulação (autonomia, definição da direção e regulação das ações), ou ao nível do *self* (apreciações de cariz pessoal e afetivo).

Segundo Hattie (2009), muitos professores afirmam fornecer aos seus alunos *feedback* suficiente, no entanto, a verdadeira questão é se os alunos o recebem, compreendem e atuam em função do mesmo com o objetivo de melhorar os níveis atuais de desempenho. Valente, Conboy e Carvalho (2009) descreveram estratégias de *feedback* utilizadas por professores portugueses do ensino secundário quando informavam os alunos sobre o seu desempenho. Os resultados indicaram que a utilização desadequada do *feedback* por parte dos professores era comum. Ou seja, os autores verificaram que, em lugar do *feedback* ser utilizado para reduzir as discrepâncias entre o desempenho/compreensão atingidas e o desempenho/compreensão desejadas, o *feedback* era frequentemente utilizado pelos professores para julgar, acusar e punir. Por outras palavras, evidenciava-se o erro e não a desconstrução do processo que o gerou. Este tipo de *feedback* não é eficaz na promoção da aprendizagem e é demonstrativo de como o *feedback* nem sempre gera as mudanças desejadas (Carvalho et al., 2014; Kluger & DeNisi, 1996). Para essas mudanças acontecerem, deve responder a três perguntas. O que é realmente esperado o aluno realizar; como está indo e como pode melhorar em situações futuras (Hatie & Timperlay, 2007).

A Escala de Perceção de *Feedback* de Professores surge da necessidade de desenvolver uma medida objetiva de avaliar como os alunos percecionam o feedback dos seus professores (Carvalho et al., 2014). O presente capítulo justifica-se por descrever o processo de construção e validação da escala e como esta contribui para o desenvolvimento de

novas investigações sobre identificação escolar, envolvimento escolar e clima de sala de aula.

MÉTODO

AMOSTRA

A população alvo usada na construção e validação da escala consistiu em alunos do ensino básico e secundário que frequentavam os 6º, 7º, 9º e 10º anos. A amostra foi constituída através de um processo de estratificação multi-estágio, a nível de Portugal Continental. De acordo com os autores (Carvalho et al., 2014) começou-se por recolher dados relativos ao número de alunos matriculados nos ensinos básico e secundário do ensino regular de acordo com o nível de ensino, o ciclo de estudo, e o ano de escolaridade, por Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS II). Em seguida, realizou-se o levantamento por NUTS II de todos os estabelecimentos de ensino regular (públicos e privados), constituindo-se uma listagem das escolas, segundo o nível de ensino, Distrito e Concelho. Numa segunda fase, a partir do total dos alunos matriculados por NUTS II nos 6º, 7º, 9º e 10º anos procedeu-se ao cálculo da percentagem de alunos em cada um dos anos de escolaridade. Através das percentagens obtidas, foi então calculado, em proporção, o número de alunos a serem selecionados, por NUTS II e respetivo ano de escolaridade. A esta informação agregou-se o número total de escolas que lecionavam, os 6º, 7º, 9º e 10º anos, por concelho e NUTS II.

O passo seguinte consistiu na seleção aleatória de 50% dos concelhos considerando a NUTS II, para cada ano de escolaridade. Compilou-se a listagem das escolas situadas nos concelhos selecionados, selecionando 5% das escolas. Este passo permitiu obter por NUTS II o número e lista de escolas por ano de escolaridade onde foi aplicado o instrumento. Para terminar, e na posse da lista de escolas, os autores procederam à definição do número de turmas necessárias por escola. Foi usado o pressuposto conservador de que por cada turma seriam recolhidos 15 questionários, considerando o número mínimo de alunos necessários para a amostra por NUTS II e ano de escolaridade. A descrição da amostra teve por objetivo valorizar e abranger a diversidade do universo dos alunos que frequentavam esses anos de escolaridade.

A amostra final foi constituída por 1089 alunos, provenientes do ensino regular, designadamente, do 6º ano (25.7%), 7º ano (31.7%), 9º ano (26.6%) e 10º ano (16.0%) distribuídos por 45 estabelecimentos de ensino público do território de Portugal Continental. As idades variam dos 10 aos 25 anos

(13.4 e DP=1.7; Mdn=13), sendo que 41.4% têm idades entre os 10 e os 12 anos, 46.8% entre os 13 e os 15 anos, e 11.8% têm idades superiores a 15 anos. Esta amostra é constituída por alunos, na sua grande maioria (95.9%), de nacionalidade portuguesa, sendo que 52% são do género feminino.

INSTRUMENTO

A escala foi desenvolvida por uma equipa multidisciplinar, seguindo várias fases. A construção de itens foi baseada em investigação prévia (Brookhart, 2008; Hattie, 2009; Valente et al., 2009) e os itens formulados na forma de afirmações, tendo os respondentes de se posicionar numa escala do tipo Likert de quatro pontos, ancorada semanticamente nos extremos (Sempre=3; Nunca=0). Os autores (Carvalho et al., 2014) respeitaram as preocupações relacionadas com a elaboração e ordenação dos itens (Haynes, Richard, & Kubany, 1995), havendo um cuidado particular no sentido de evitar: (a) utilizar termos que influenciassem e/ou induzissem as respostas; (b) usar termos ambíguos cujo significado não fosse percecionado da mesma forma por todos os inquiridos; (c) formular questões duplas; d) utilizar linguagem técnica dificilmente descodificável pelos inquiridos; (e) o desequilíbrio nas hipóteses de resposta. Relativamente à ordenação dos itens, a principal preocupação residiu no "efeito de halo", ordenando-se os itens de forma a tentar garantir que a sua sequência não permitisse que determinados itens influenciassem as respostas dos seguintes (Tavares, 2007). No final, a escala principal integrava 14 itens onde se pretendeu aceder à perceção dos alunos sobre as práticas de *feedback* dos seus professores. Assim, os alunos deveriam responder até que ponto consideram que afirmações como "As formas de avaliação na disciplina são apresentados de forma clara" ou "Os comentários do professor mostram falta de respeito pelos alunos", descrevem a realidade das suas aulas. A fim de contextualizar as respostas, cada item foi apresentado com a instrução, "Pensa numa disciplina de que GOSTAS e responde sempre a pensar na mesma". O questionário também incluiu uma seção sociodemográfica e uma seção respeitante às trajetórias escolares do aluno (Carvalho et al., 2014).

PROCEDIMENTOS

A recolha de dados foi autorizada pelo Departamento de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Após contacto telefónico, foi enviada para as escolas, via correio, a documentação (instruções para as Direções das escolas, pedidos de autorização para os encarregados de educação, instruções para os Diretores de Turma lerem às suas turmas, questionários e envelope com franquia para devolução dos questionários).

A base de dados foi dividida, aleatoriamente, ao meio para efetuar as análises exploratórias e confirmatórias. Nos dois subgrupos resultantes foram removidos os casos com dados omissos. Em primeiro lugar realizou-se a Análise Fatorial Exploratória (AFE) que os autores designaram por Estudo 1, seguido da Análise Fatorial Confirmatória (AFC), o Estudo 2. A realização da AFC visa testar o modelo estrutural proposto para descrever a dimensionalidade da escala. Para realização das análises estatísticas recorremos ao software SPSS 22.0 e AMOS 22.0.

ESTUDO 1: CONSTRUÇÃO E ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA

MÉTODO

Participantes

A amostra foi constituída por 354 alunos, provenientes do ensino regular, designadamente, do 6º ano (24.0%), 7º ano (33.1%), 9º ano (26.6%) e 10º ano (16.4%). As idades variavam dos 11 aos 25 anos (M=13.4 e DP=1.7; Mdn=13), sendo que 39.9% tinham entre os 10 e os 12 anos, 49.0% entre os 13 e os 15 anos, e 11.1% apresentavam idades superiores a 15 anos. Esta amostra foi constituída por alunos, na sua grande maioria (97.4%), de nacionalidade portuguesa, sendo que 55% são do género feminino.

Procedimentos

Em primeiro lugar recodificaram-se os itens negativamente conotados, prosseguindo com a análise das correlações item-total da escala para efeitos de depuração. De seguida, os itens foram submetidos à AFE com extração de fatores pela técnica dos componentes principais e rotação ortogonal (varimax), obrigando-os a uma associação exclusiva a um fator. Como critério de exclusão foi definido o peso fatorial de .30 como o mínimo para a aceitação de um item. Na análise da consistência interna (alpha de Cronbach) das subescalas que operacionalizavam os fatores, excluíram-se os itens cuja correlação, com o total da sua subescala, fosse inferior a .20.

RESULTADOS:

Após análise da correlação item-total da escala, foi excluído um item que apresentava uma fraca correlação ($r \leq .20$). Os restantes 13 itens foram submetidos a uma AFE, com rotação varimax e usando o critério de término

de Kaiser, que resultou na extração de dois fatores, que explicavam 47.5% da variância total dos resultados. Na Tabela 1 encontra-se os loadings dos itens em F1e F2.

Em F1 ficaram agregados nove itens, designados como "Perceção de Feedback eficaz" (PFe), com um α=.82. Os restantes quatro itens compõem a F2 e foram designados como "Perceção de Feedback não eficaz" (PFne). Este fator apresentou um α=.75. Os autores encontraram uma correlação moderada e estatisticamente significativa entre PFe e PFne (r=-.36, p<.001).

TABELA 1. PESOS FATORIAIS DOS ITENS NOS DOIS FATORES (ROTAÇÃO VARIMAX)

Item	PFe	PFne
1. O professor faz comentários específicos para nos ajudar nos trabalhos que vamos fazendo	**.74**	.19
2. O tom de voz e a cara do professor mostram que acredita que vamos conseguir melhorar	**.70**	.19
3. Quando fazemos um trabalho, o professor descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorar	**.66**	.15
4. O professor explica o que é esperado aprendermos na disciplina	**.65**	.25
5. O professor dá-nos oportunidades para melhorarmos os nossos trabalhos	**.64**	.10
6. O professor faz perguntas que nos ajudam a refletir sobre a qualidade do nosso trabalho	**.63**	.04
7. As classificações são comunicadas e explicadas a cada aluno	**.62**	.09
8. As formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara	**.60**	.23
9. São utilizadas diferentes formas de avaliação (não apenas testes escritos)	**.47**	-.10
10. Os comentários do professor mostram falta de respeito pelos alunos	.09	**.79**
11. Na comunicação das classificações, o professor faz comentários desagradáveis	.14	**.77**
12. O professor diz para fazermos melhor, mas não diz como	.16	**.73**
13. O professor comenta mais sobre a nossa maneira de ser do que sobre o nosso trabalho	.08	**.69**

Nota. A negrito estão indicados os *loadings* mais elevados de cada item (Retirado de Carvalho et al., 2014).

ESTUDO 2: ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA

MÉTODO

Participantes

A amostra foi constituída por 388 alunos, provenientes do ensino regular, designadamente, do 6º ano (22.9%), 7º ano (27.6%), 9º ano (28.1%) e 10º ano (21.4%). As idades variavam entre os 11 e os 17 anos (M=13.5 e DP=1.6; Mdn=14), sendo que 38.0% tinham idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, 49.0% entre os 13 e os 15 anos, e 13.0% apresentavam idades superiores a 15 anos. A segunda subamostra foi constituída por alunos, na sua grande maioria (96.1%), de nacionalidade portuguesa, sendo que 55% eram do género feminino.

Procedimentos

Nesta análise foi considerado um modelo hipotético bidimensional, constituído por duas variáveis latentes (PFe e PFne) e respetivas variáveis observadas/itens. Desta forma, os autores (Carvalho et al., 2014) procuravam averiguar a adequabilidade do modelo teórico aos dados empíricos e para testar a identidade do modelo teórico recorreram à estatística do Qui-quadrado ($\chi 2$) e aos índices de adequabilidade do ajustamento CFI, RMSEA e PNFI. O $\chi 2$ permitiu encontrar o ajuste do modelo, avaliando a magnitude da discrepância entre a matriz de covariância dos dados observados na amostra e a matriz de covariância implícita do modelo proposto. Os autores alertam que por se tratar de um teste de significância estatística, o tamanho da amostra deve ser ponderado. Para contornar as limitações do $\chi 2$ recorreram à interpretação do índice de aderência CFI (*comparative fit índex*, Bentler, 1990), que compara o modelo hipotético com o modelo independente (que considera um cenário onde não há nenhuma correlação entre qualquer par das variáveis observadas). Para os autores da escala, a utilização do CFI foi justificada pelo facto de este ser um dos índices menos sensíveis ao tamanho da amostra, sendo que valores superiores a .90 revelam um bom ajuste do modelo (Hu & Bentler, 1999). Reconhecido como um dos critérios mais informativos sobre modelação de equações em estruturas de covariância, o RMSEA (*root mean square of approximation*, Steiger & Lind, 1980, citado por Steiger, 1990) tem em consideração o erro de aproximação na população, sendo que valores inferiores a .6 indicam um bom ajuste do modelo (Hu & Bentler, 1999). Uma outra característica relevante do RMSEA diz respeito à estimação de intervalos de confiança (IC) calculados para o valor do índice, cujo limite inferior será próximo de 0 e o limite superior deverá ser

menor que .08 (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Pilati & Laros, 2007). Finalmente, o PNFI (*parcimonious normed-fit índex*, Mulaik et al., 1989) fornece informações sobre o ajuste do modelo por meio da relação entre o número de parâmetros estimados e a sua qualidade de aproximação na população. Trata-se de um índice que penaliza a complexidade do modelo, o que resulta em valores consideravelmente mais baixos em comparação a outros índices de ajuste do modelo. Mulaik et al. (1989) referem a possibilidade de obtenção de valores que rondam .50 como correspondendo a um bom ajuste do modelo. Como base empírica para a melhoria de ajuste dos modelos teóricos a partir do seu reajuste, se necessário, foi considerada a inspeção dos índices de modificação. Esta estratégia permite excluir os itens cujo erro de mensuração se correlaciona com o de outros itens, considerando o número de inter-relações e a sua contribuição para o decréscimo do $\chi 2$ (Diniz & Almeida, 2005).

Os autores do instrumento tiveram ainda em consideração a relação entre a variância dos itens associada à variância do respetivo fator (R2) e a variância dos itens que surge associada ao seu erro. Assim, sempre que o R2 obtido para um dado item foi muito baixo (≤.15) este foi eliminado por ser pouco preciso. Para o estabelecimento da unidade de mensuração dos fatores de primeira ordem do modelo, o coeficiente de regressão não-estandardizado de um dos seus itens foi igualizado a um (1.00), passando a escala dos fatores a ser a mesma da dos itens. Finalmente, procederam à análise da consistência interna (alpha de Cronbach) das sub-escalas (Cortina, 1993; Sijtsma, 2009). Para efeitos de investigação, os valores acima de .60 ou .70 são considerados adequados (Clark & Watson, 1995).

RESULTADOS

O teste do modelo bidimensional hierárquico revelou que a solução encontrada não era admissível. Presumindo tratar-se de um problema de especificação do modelo, os autores procederam à inspeção dos índices de modificação do modelo fornecidos pelo programa, verificando que o item 2 tinha o seu erro de mensuração intercorrelacionado com o do item 6 [decréscimo esperado de 21.4 no $\chi^2(64, n=388)=151.20, p<.01$]. Os autores decidiram pelo estabelecimento desta relação, justificando-a pelo facto de serem dois itens pertencentes ao mesmo constructo, verificando ainda que a precisão do item 9 era muito baixa ($R^2=.09$), pelo que foi eliminado. O novo teste realizado ao modelo voltou a revelar a sua rejeição. Os autores prosseguiram com a análise aos índices de modificação, verificando-se que o item 4 tinha o seu erro de mensuração intercorrelacionado com o do item 8 [decréscimo esperado de 12.2 no $\chi^2(52, n=388)=100.03, p<.01$]. Como estes dois itens também pertenciam ao mesmo constructo, decidiram pelo estabelecimento desta relação. Apesar do CFI>.95 e da

probabilidade do RMSEA<.05 ser >.05, com o limite inferior do IC próximo de 0 e o superior do IC inferior a .08 (.026 e .057 respetivamente), o valor do χ^2 ainda era significativo, indicando a rejeição do modelo.

Após análise da matriz de resíduos estandardizados, verificaram que o item 13 tinha o seu erro de mensuração intercorrelacionado com o de sete outros itens. O item 13 estava assim a contribuir bastante para o desajuste do modelo, sendo que apenas uma das sete covariâncias era substantivamente justificada ao nível dos fatores de primeira ordem. Por este motivo excluiu-se o item 13, testando novamente o modelo. O novo teste demonstrou que a solução era admissível e aceitável, como se observa na Figura 1 (Carvalho et. al., 2014). O facto do valor χ2 não ser significativo (p>.05), do CFI>.95, do vetor que representa o limite inferior do intervalo de 90% do RMSEA passar pela origem (0.0) e da probabilidade do RMSEA<.05 ser >.05, indicam um bom ajuste deste modelo aos dados empíricos.

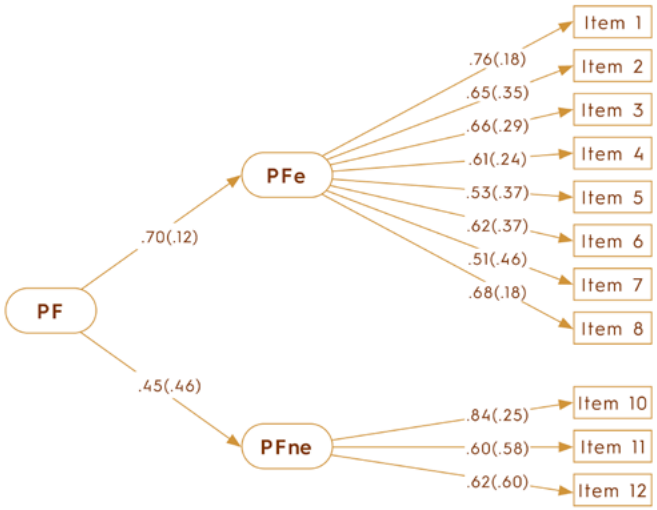

Figura 1. Estrutura factorial bidimensional hierárquica

Nota. Carga fatorial estandardizada (Variância do erro); Correlação do erro de mensuração entre os itens 2 e 6 =.26; Correlação do erro de mensuração entre os itens 4 e 8 =.23; $\chi^2(41, N=388)=55.81$, $p=.061$; CFI=.99, PNFI=.71, RMSEA=.031, IC de 90%=0.0; .049, p(RMSEA<.05)=.96.

O peso fatorial dos itens revelou-se de elevada magnitude (β>.50). O item 1 era o que melhor representava o fator *Feedback* eficaz (R^2=.57), e o item 10 o que melhor representava o *Feedback* não eficaz (R^2=.70). Relativamente à estrutura latente do modelo, verificámos que a perceção de *feedback* eficaz (PFe) era o fator que melhor representava a perceção sobre o Feedback do Professor (R^2=.40), em comparação com o fator que representava o *Feedback* não eficaz (R^2=.20). A sub-escala que operacionaliza a PFe apresenta uma consistência interna de α=.84 e a correlação média interitens de r=.40. O leque das correlações interitens varia entre .26 e .57. Finalmente, a sub-escala que operacionaliza a PFne apresenta

uma consistência interna de α=.71 e uma correlação média interitens de r=.46. O leque das correlações interitens varia entre .35 e .52. Finalmente, verificámos uma correlação fraca, mas estatisticamente significativa, entre PFe e PFne (r=-.25, p<.001).

DISCUSSÃO

O primeiro passo de validação fatorial da escala, a AFE revela uma estrutura bidimensional, sendo que as dimensões distintas explicam 47.5% da variância total. A estrutura reflete o que se encontra na investigação no âmbito do *feedback* em contexto educativo. Ao designar o *feedback* como eficaz, os autores referem-se às informações que se centram na tarefa, nos objetivos que lhe estão associados e nas características das estratégias de resolução apresentadas pelo aluno. Eficaz também, no sentido de conter informação que pode ser usada pelo aluno, que lhe é útil (Brookhart, 2008). Pelo contrário, o *feedback* não eficaz para os autores, e inspirados em William (2011), é o que se foca no aluno, nas suas características pessoais. Para Brookhart (2008), e para os autores da escala apresentada, os comentários de cariz pessoal do professor desviam a atenção dos alunos da aprendizagem. Assim, a designação de *feedback* não eficaz é de um *feedback* vazio, ou seja, sem informação que possa ser utilizada pelos alunos para superar eventuais dificuldades, conduzindo-os mais além do ponto onde se encontram.

De forma a testar a estrutura fatorial resultante da análise exploratória, foi realizada a AFC, através da modelização da equação estrutural proposta para descrever a dimensionalidade da escala e dos erros de mensuração e especificações causais entre as dimensões e os itens. A escala de PFe apresenta boa consistência interna e uma boa homogeneidade. A escala que operacionaliza a PFne apresenta uma consistência interna aceitável e uma boa homogeneidade. Assim, quer a AFE, quer a AFC, deram origem a uma solução bidimensional que, como já referido, encontra apoio teórico na literatura. A constatação de que a utilização desadequada de *feedback* pelos professores é uma ocorrência comum, e de que o *feedback* é frequentemente utilizado para julgar, acusar e punir (Valente et al., 2009) é consistente com a observação da estrutura bidimensional encontrada no presente trabalho e com a natureza das subdimensões reveladas. As duas dimensões podem também ser comparadas aos dois gumes de uma faca, como referem Kluger e DeNisi (1996). O valor obtido para a correlação entre as dimensões PFe e PFne poderá indicar que, do ponto de vista do aluno, mesmo se o professor, nalgumas situações, age apropriadamente em termos da operacionalização de *feedback*, o

aluno pode encontrar aspetos menos positivos no comportamento do professor relativamente a essa mesma operacionalização. Como refere Brookhart (2008), o *feedback* providenciado pelo professor é filtrado pela perceção do aluno, influenciada pelo seu conhecimento prévio de outras situações semelhantes adquiridas no decurso do seu trajeto escolar e a sua motivação no momento.

Os autores sugerem que futuras investigações deverão analisar o comportamento da escala, recorrendo a outros itens e/ou diferentes escalas de resposta. No entanto, acreditam que apesar de se obter outros resultados, estes devem ser análogos no que concerne à estrutura latente do modelo apresentado, recomendando assim, que nesses estudos haja outras técnicas que permitam analisar a validade convergente, divergente e preditiva da escala. É importante o desenvolvimento de novas investigações que permitam, por um lado, confirmar os resultados obtidos e, por outro, dar seguimento ao processo de validação da escala de perceção dos alunos sobre o *feedback* eficaz e o *feedback* não eficaz dos professores.

CONCLUSÕES

A literatura educacional é clara na importância de continuar a estudar a problemática do *feedback* do professor pelo impacto que tem na vida escolar dos alunos, e não apenas durante a escolaridade obrigatória, mas também durante o ensino superior. Ter instrumentos que possam ajudar os professores a tomar decisões com base em evidências pode ser uma mais valia. De facto, a diversidade de alunos e de contextos de aprendizagem alerta-nos para que um *feedback* eficaz num contexto e para um aluno não pode ser assumido como tendo o mesmo efeito noutros contextos e com outros alunos. Por outras palavras, a reflexão do professor sobre o contexto de aprendizagem e sobre o que é esperado os alunos realizarem não pode ser desvalorizada. No entanto, encontramos consensos na literatura sobre o que é considerado um *feedback* eficaz. Alguns exemplos podem servir de ilustrações que induzam os professores a pensar colaborativamente como os vivem nas suas salas de aula, e é nesse sentido que os referimos. Partir de um comportamento ou resposta que observámos e explorar com o aluno alternativas rumo a respostas ou aprendizagens de comportamentos e atitudes mais robustas, seguindo o caminho da autonomia e a sua capacidade de autorregulação, é uma estratégia valorizada na literatura. No mesmo sentido, ser claro e específico, é um *feedback* que os alunos apreciam, preferencialmente, fornecido próximo da concretização da tarefa de forma a ser utilizado numa situação futura semelhante. Deixar o aluno começar por explicar o seu desempenho

é um *feedback* eficaz que possibilita aos alunos refletirem sobre o seu desempenho e, eventualmente, conseguirem novos desempenhos mesmo antes do professor partilhar informações.

Um estudo realizado por Monteiro et al. (2021), onde foi usada a escala apresentada, conclui que os alunos que percecionavam os professores como recorrendo a um *feedback* eficaz apresentavam um maior nível de envolvimento comportamental e de identificação escolar. Um outro facto curioso foi que nas salas de aula desses professores, os alunos tinham perceções de uma sala de aula com um clima de apoio mais positivo, levando a pensar que as práticas de *feedback* dos professores potencializam (ou não) a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e valorizam a diversidade dos alunos. Esta ideia está alinhada com o documento sobre o perfil do aluno onde se refere que sendo a sociedade humana imperfeita e onde as desigualdades estão presentes não se pode adotar uma fórmula única. Bem pelo contrário, a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre cidadãos parece ser o caminho a percorrer.

REFERÊNCIAS

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238- 246. doi: 10.1037/0033-2909.107.2.238

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London: GL Assessment.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College.

Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., Salema, M. H., Fiúza, E., & Gama, A. P. (2014). Feedback, Envolvimento e Identificação Escolares: Propriedades psicométricas de um Questionário sobre Perceção dos Alunos. *Laboratório de Psicologia, 12*(2), 113-124. doi: 10.14417/lp.880

Carvalho, C., Freire, S., Conboy, J., Baptista, M., Freire, A., Azevedo, M., & Oliveira, T. (2011). Student perceptions of secondary science teachers' practices following curricular change. *Journal of Turkish Science Education*, *8*(1), 29-41. Retirado de: http://88j.76d.mywebsitetransfer.com/index.php/tused/article/view/546

Carvalho, C., Santos, N., António, R., & Martins, D. (2020). Supporting students' engagement with teachers' feedback: the role of students' school identification. *Educational Psychology*. doi: 10.1080/01443410.2020.1849564

Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment, 7*(3), 309-319. doi: 10.1037/1040-3590.7.3.309

Cortina, J. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78*(1), 98-104. doi: 10.1037/0021-9010.78.1.98

Despacho n.º 6478/2017. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Diário da República* n.º 143, Série II de 26 de julho de 2017, 15484 – 15484. Retirado de: https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620

Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2005). Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, XXIII, 461-476. doi: 10.14417/ap.562

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hattie, J., & Timperlay, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487

Haynes, S., Richard, D., & Kubany, E. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment, 7*(3), 238-247. doi: 10.1037/1040-3590.7.3.238

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, *6*(1), 53-60. Retirado de: https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1224

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: Historical review, a meta-analysis and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, *119*(2), 254-284. Retirado de: https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254

Marzano, R. J. (2003). Using data: Two wrongs and a right. *Educational Leadership*, *60*(5), 56-60.

Monteiro, V., Carvalho, C., & Santos, N. N. (2021). Creating a Supportive Classroom Environment Through Effective Feedback: Effects on Students' School Identification and Behavioral Engagement. *Frontiers in Education*, 6, 661736. doi: 10.3389/feduc.2021.661736

Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennet, N., Lind, S., & Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, *105*(3), 430-445. doi: 10.1037/0033-2909.105.3.430

Pilati, R., & Laros, J. (2007). Modelos de equações estruturais em psicologia: Conceitos e aplicações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *23*(2), 205-216. doi: 10.1590/S0102-37722007000200011

Schussler, D. (2009). Beyond content: How teachers manage classrooms to facilitate intellectual engagement for disengaged students. *Theory in Practice*, *48*(2), 114-121. doi: 10.1080/00405840902776376

Sendziuk, P. (2010). Sink or swim? Improving student learning through feedback and self-assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *22*(3), 320-330. Retirado de: https://www.isetl.org/ijtlhe/ijtlhe-article-view.php?mid=800

Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika*, 74, 107-120. doi: 10.1007/s11336-008-9101-0

Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification. *Multivariate Behavioral Research*, *25*(2), 173-180. doi: 10.1207/s15327906mbr2502_4

Tavares, D. (2007). *Escola e identidade profissional: O caso dos técnicos de cardiopneumologia.* Lisboa: Colibri / IPL.

Valente, M. O., Conboy, J., & Carvalho, C. (2009, September). Student voices on how engagement is influenced by teacher's communication of evaluation results. Paper presented at the *European Conference on Educational Research*, Vienna, Austria.

William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Education Evaluation*, *37*(1), 3-14. doi: 10.1016/j.stueduc.2011.03.001

Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. Washington, DC: Falmer Press.

Zimmermann, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zimmermann, B. J., & Schunk, D. H. (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. Mahwah (NJ/London): Lawrence Erlbaum.

CAPÍTULO 11

ANÁLISE DISCRIMINANTE DA TAREFA DE PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM EM PORTUGUÊS EUROPEU (TPLING-PE) EM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR COM E SEM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Anabela Cruz-Santos
CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Julia Evans
University of Texas at Dallas, Estados Unidos da América

ANÁLISE DISCRIMINANTE DA TAREFA DE PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM EM PORTUGUÊS EUROPEU (TPLING-PE) EM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR COM E SEM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Anabela Cruz-Santos
CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Julia Evans
University of Texas at Dallas, Estados Unidos da América

INTRODUÇÃO

A investigação internacional indica que aproximadamente 7% das crianças em idade pré-escolar e escolar apresentam perturbações do desenvolvimento da linguagem (American Psychiatric Association [APA], 2013). A Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) refere-se a um grupo de crianças que apresenta comprovadas dificuldades na aquisição e uso de algumas ou todas as componentes da linguagem (e.g., léxico, morfologia, sintaxe ou pragmática). Estas dificuldades ocorrem na ausência de qualquer etiologia conhecida como perda auditiva, perda visual, lesões cerebrais, dificuldade intelectual, Trissomia 21, Síndrome de William, ou perturbação do espectro do autismo (APA, 2013).

Este estudo teve como finalidade a adaptação e validação de uma tarefa para o Portugês Europeu de forma a poder contribuir para uma avaliação mais precisa de alunos com estas características. Esta prova, centrada no processamento cognitivolinguístico tal como outras, tem sido descrita na literatura internacional como prova discriminante de crianças em idade escolar com e sem perturbações da linguagem apresentando valores de sensibilidade e especificidade elevados. Esta tarefa tem como objetivo avaliar as competências da linguagem tendo por base duas componentes: armazenamento e processamento ao nível da memória verbal de trabalho, e pretende avaliar a capacidade de reter e rechamar a informação linguística em tempo real. Alguns estudos evidenciaram que as crianças com um baixo desempenho em medidas dependentes de processamento têm uma probabilidade maior de também apresentarem perturbações da linguagem (Conti-Ramsden, 2003; Dollaghan, 2007; Ellis Weismer, Evans, & Hesketh, 1999). A relação entre o processamento da linguagem e a memória verbal de trabalho (*verbal working memory*) tem sido estudada de forma significativa durante a última década (Dollaghan, 2007; Santos, 2009). Diversos estudos têm sublinhado a importância da memória verbal

de trabalho em inúmeras competências linguísticas, nomeadamente ao nível da produção e da compreensão da linguagem (e.g., repetição de palavras, contagem de palavras, compreensão lexical). Estudos nacionais e internacionais evidenciaram a capacidade e a necessidade de armazenamento temporário e manipulação da informação linguística durante o processamento da linguagem (MainelaArnold & Evans, 2005; Santos, 2009). Este fenómeno tem sido abordado através de vários modelos, mas dois modelos de processamento têm suscitado particular interesse relativamente às perturbações da linguagem uma vez que mostraram existir diferenças entre crianças com PDL e seus pares com desenvolvimento típico, nomeadamente o modelo de memória de trabalho de Baddeley (Baddeley, 1986; Baddeley & Hitch, 1974) e o modelo da teoria da capacidade de compreensão (*Theory of Comprehension Capacity)* de Just e Carpenter (1992). Ambos os modelos compartilham construções teóricas comuns, como a capacidade de processamento, o conjunto fixo de recursos operacionais e sistema executivo central, embora esses constructos sejam operacionalizados de maneira diferente em cada um dos modelos.

Os objetivos do estudo consistiram em: a) adaptar e validar a Tarefa de Processamento da Linguagem em Português Europeu - TPLing-PE; b) comparar o desempenho das crianças portuguesas em idade escolar com PDL e crianças de desenvolvimento típico, c) analisar a prova TPLing-PE como potencial marcador para a PDL.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Os participantes deste estudo foram 150 crianças, dos 7 aos 11 anos de idade, do 2º ao 5º ano do Ensino Básico: 75 crianças identificadas com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) e 75 pares aleatórios com desenvolvimento típico (DT) da mesma idade cronológica e género. A aplicação da prova decorreu em 17 escolas da rede pública em contextos urbanos, suburbanos e rurais da Região Norte pelo investigador principal deste estudo. Os participantes do estudo foram selecionados de acordo com os seguintes critérios de inclusão com base em observações existentes, entrevistas, listas de verificação de desenvolvimento informal, portefólios, relatórios escolares e avaliações fornecidas por pais e professores de forma a serem recrutados para o grupo de PDL e para o grupo de alunos com DT. Os pais foram informados do objetivo do estudo e todos deram consentimento para que os seus filhos participassem. Todas

as crianças com PDL foram avaliadas por psicólogos escolares com o teste WISC-III (2003) padronizado para a população portuguesa europeia.

INSTRUMENTO

O instrumento utilizado neste estudo consistiu na Tarefa de Processamento da Linguagem- TPLing-PE, uma versão adaptada de *Competing Language Processing Task* (CLPT; Gaulin & Campbell, 1994) adaptada à realidade portuguesa e analisada em termos psicométricos. A TPLing-PE é constituída por 42 frases verdadeiras e falsas igualmente distribuídas ao longo da tarefa. As frases são distribuídas por seis níveis de dificuldade; cada nível tem dois grupos. A tarefa requer que as crianças analisem e verifiquem semanticamente a veracidade das frases enquanto "retêm" a última palavra de cada frase para serem rechamadas verbalmente no final de cada grupo. A exigência de uma resposta: verdadeira/falsa garante que as crianças compreendam as frases e evita que se concentrem apenas na parte da tarefa de evocação de palavras: por exemplo, para cada grupo no nível 1, os participantes devem compreender uma frase e relembrar a última palavra de uma frase (por exemplo, "Árvores têm folhas"). O número de frases em cada grupo aumenta em um em cada nível, chegando a um total de seis frases para serem compreendidas e seis palavras para serem relembradas. Ao atingirem o nível 6, os participantes devem compreender as seis frases e relembrar as últimas palavras das seis frases. Consequentemente, é alocada uma exigência superior nos últimos níveis, pois eles têm mais palavras para reter do que nos primeiros níveis, ou seja, as últimas palavras para reter no nível 1 mostram que este será o nível mais fácil e o nível 6 o mais difícil da tarefa. O processo de adaptação da tarefa considerou o mesmo significado semântico dos itens originais, no entanto foram realizadas adaptações ao nível da sintaxe e morfologia de acordo com o português europeu. Assim, 10 itens permaneceram como frases de três palavras enquanto 32 foram transformados em frases de quatro palavras.

PROCEDIMENTOS

Na administração da tarefa os pais foram informados acerca do objetivo da investigação, da sua confidencialidade e todos deram consentimento para a participação do seu educando neste estudo. O desempenho das provas foi gravado em áudio tendo sido previamente autorizado pelos pais e pela direção de cada escola. Esta tarefa foi administrada individualmente num local isolado e tranquilo com uma acústica razoável, de forma a que a criança consiga escutar e percecionar corretamente os itens da prova. Esta tarefa poderá ser administrada a crianças e jovens dos 6 aos 18 anos

e a sua aplicação demora em média vinte minutos. A cotação da tarefa é composta por três componentes que deverão ser cotadas e interpretadas: 1) número de palavras produzidas verbalmente (cada resposta correta vale 1 ponto; resposta incorreta vale zero pontos) e os resultados brutos totais da tarefa podem variar entre zero e 42 para esta componente da prova; 2) número de frases analisadas corretamente em termos de veracidade (cada resposta pode ser analisada como verdadeira ou falsa, sendo que cada resposta correta vale 1 ponto) e os resultados totais da tarefa podem variar entre zero e 42 para esta componente da prova; e 3) nível atingido em termos de '*Span*'; para que a cotação seja atribuída é necessário que a resposta à veracidade das frases seja correta (componente 2 da tarefa), e só então o número de palavras produzidas será analisado e cotado. O resultado total do '*Span*' da tarefa pode variar entre zero e 6.

Os procedimentos de pontuação da prova por nível crescente de dificuldade foram: i) a pontuação total é dada para o nível mais alto para o qual as crianças rechamarem corretamente as últimas palavras, e julgarem com precisão a veracidade das frases (verdadeira/falsa); cada nível é composto por dois grupos, portanto, a rechamada obtida em apenas um grupo do nível resultará numa pontuação 0,5 menor que o número do nível (e.g., Nível 3, rechamada com precisão num só grupo, a pontuação será 2,5); ii) quando as crianças apenas verbalizam um grupo de frases num nível, não importa qual o grupo (1º ou 2º grupo do nível alvo) recebem 0,5 créditos (e.g., Nível 3, rechamada correta do grupo 2, a pontuação será 2,5); iii) todos os níveis inferiores devem ser concluídos com precisão para receber a pontuação; e iv) se uma palavra for rechamada corretamente, mas não for produzida no plural não será considerada correta, mesmo que as restantes palavras desse grupo estejam corretas. Portanto, a pontuação será atribuída ao nível mais elevado que tenha ambos os grupos corretamente respondidos.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram analisadas três componentes da tarefa: a) TPLing-PE-Verd/Falsa, b) TPLing-PE -Palavras Rechamadas, c) TPLing-PE -Nível *Span*. Os resultados serão enquadrados nas medidas de precisão do teste diagnóstico: (a) análise da razão de verossimilhança (tabelas 1, 2, e 3), (b) sensibilidade do teste e especificidade do teste (tabelas 4, 5 e 6), e (c) curva ROC para as três componentes da TPLing-PE (tabela 7). Todas as análises foram realizadas no software estatístico - SPSS. Os resultados obtidos na análise inferencial permitem concluir que: i) crianças com PDL diferem

de crianças de desenvolvimento típico no número de respostas corretas das frases (verdadeira/falsa) *F* (1,147) =26.64, p<.001; ii) crianças com PDL diferem de crianças de desenvolvimento típico no número de rechamada das últimas palavras de cada frase *F* (1, 147)=125.10, p<.001; iii) crianças com PDL diferem de crianças de desenvolvimento típico no Nível de *Span*, *F* (1, 147)=41.05, p<.001.

TABELA 1. LIKELIHOOD RATIO DA TPLING-PE – VERDADEIRA/FALSA

	PDL	(N=75)	DT	(N=75)	
Verdadeiro/Falso	N	Proporção	N	Proporção	Likelihood ratio (LR)
≤ 88	12	.160	1	.013	**12.30**
90 - 96	38	.506	26	.346	1.44
≥ 97	25	.333	48	.640	.52

TABELA 2. LIKELIHOOD RATIO DA TPLING-PE – RECHAMADA DA PALAVRA

	PDL	(N=75)	DT	(N=75)	
Rechamada da palavra	N	Proporção	N	Proporção	Likelihood ratio (LR)
≤ 24	28	.373	1	.013	**28.04**
25-45	37	.493	34	.453	1.08
≥ 46	10	.133	40	.533	.24

TABELA 3. LIKELIHOOD RATIO DA TPLING-PE – NÍVEL SPAN

	PDL	(N=75)	DT	(N=75)	
Nível *Span*	N	Proporção	N	Proporção	Likelihood ratio (LR)
≤1.0	36	.48	10	.13	3.69
1.5-2.0	34	.45	44	.85	.52
≥ 2.5	5	.06	21	.28	.21

TABELA 4. SENSIBILIDADE E ESPECIFICIDADE DA TPLING-PE – VERDADEIRA/FALSA

Pontos de corte	Sensibilidade	Especificidade
88	.20	.98
97	.70	.40

TABELA 5. SENSIBILIDADE E ESPECIFICIDADE DA TPLING-PE – RECHAMADA

Pontos de corte	Sensibilidade	Especificidade
29	.20	.96
57	.98	.88

TABELA 6. SENSIBILIDADE E ESPECIFICIDADE DA TPLING-PE – NIVEL SPAN

Pontos de corte	Sensibilidade	Especificidade
1.0	.50	.86
2.5	.93	.72

O ponto de corte de 88% nas respostas TPLing-PE- Verdadeira/Falsa ilustra uma excelente especificidade, que é consistente com o alto valor da análise LR para um teste positivo. Portanto, usar este ponto de corte pode garantir que uma alta percentagem de crianças com desempenho abaixo desse ponto de corte tenha comprometimento na linguagem, embora algumas crianças ainda não sejam identificadas. Este ponto de corte pode, portanto, ainda ser útil na identificação de crianças com perturbações de linguagem porque ainda poderíamos excluir crianças com competências típicas com mais confiança. Por outro lado, o ponto de corte de 97% para a TPLing-PE Verdadeira/Falsa revela uma boa sensibilidade e uma modesta especificidade. Além de determinar a sensibilidade e a especificidade das medidas em relação à condição PDL, foi mensurada a área sob a curva ROC. O objetivo das análises foi verificar com que precisão cada medida diferenciaria crianças com e sem PDL (ver tabela 7).

Quanto maior for a área sob a curva, melhor será a sensibilidade e especificidade da medida. Os resultados indicam a área TPLing-PE -Verdadeira / Falsa sob a curva é de .703. Isso indica que a probabilidade de obtenção de um diagnóstico positivo verdadeiro de PDL e a probabilidade de uma determinação de um falso positivo pela medida TPLing-PE- Verdadeira / Falsa tem um nível de precisão de razoável (0,70 - 0,80 é razoável, de acordo com Katz, 2001).

TABELA 7. CURVAS ROC PARA AS TRÊS COMPONENTES DA TAREFA DE PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM (TPLING-PE)

Tarefa de Processamento da Linguagem (TPLing-PE)	**Área sob curva ROC**	**Erro Padrão**	**Intervalo Confiança 95%**
Componente 1) TPLing –Verdadeira./Falsa	**.703**	.043	.620 – .787
Componente 2) TPLing –Rechamada da palavra	**.826**	.034	.760 – .892
Componente 3) TPLing –Nível *Span*	**.726**	.041	.645 – .806

Os resultados indicam a área TPLing-PE – Rechamada da palavra sob a curva é de 0,826, e a área TPLing-PE – Nível *Span* sob a curva é de .726. Isso indica que a probabilidade de obtenção de um diagnóstico verdadeiro positivo de PDL e a probabilidade de uma determinação de um falso positivo pela TPLing-PE – Rechamada da palavra tem um nível de precisão bom, sendo igualmente a componente que mais discrimina os alunos com e sem PDL (0,80 - 0,90 é considerado bom, segundo Katz, 2001). Os dados apresentados e analisados nesta população-alvo pretendem contribuir para uma identificação válida e atempada de forma a proporcionar uma intervenção eficaz de acordo com as necessidades destes alunos.

CONCLUSÕES

Os resultados deste estudo indicam-nos que as provas dependentes do processamento cognitivo-linguístico demonstram ser apropriadas para diferenciar crianças portuguesas com PDL de crianças de desenvolvimento típico. Podemos também concluir pela análise psicométrica que os resultados combinados desta prova demonstram robustez na sua fidelidade e validade na identificação de crianças com Perturbações da Linguagem. A componente dois da TPLing –Rechamada da palavra (a medida de processamento da linguagem em que os alunos terão de rechamar e verbalizar as últimas palavras de cada frase) revelou ser a medida com maior poder discriminativo e, consequentemente, com maior potencial de identificação de crianças com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (ROC=.826) em idade escolar. Pretende-se com os resultados deste estudo contribuir para uma identificação válida de forma a garantir uma intervenção e monitorização eficazes num contexto de educação inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5™). (5th Edition). Washington: American Psychiatric Association.

Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. New York: Oxford University Press.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *Recent advances in learning and motivation* (Vol. VIII, pp. 47-90). New York: Academic press.

ContiRamsden, G. (2003). Processing and linguistic markers in young children with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *46*(5), 10291037. doi: 10.1044/1092-4388(2003/082)

Dollaghan, C. (2007). *The handbook for evidencebased practice in communication disorders*. Baltimore: Brookes.

Ellis Weismer, S., Evans, J., & Hesketh, L. (1999). An examination of verbal working memory capacity in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *42*(5), 12491260. doi: 10.1044/jslhr.4205.1249

Gaulin, C., & Campbell, T. (1994). Procedure for assessing verbal working memory in normal schoolage children: some preliminary data. *Perceptual and Motor Skills*, *79*(1), 5564. doi: 10.2466/pms.1994.79.1.55

Just, M., & Carpenter, P. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, *99*(1), 122149. doi: 10.1037/0033-295X.99.1.122

Katz, D. (2001). *Clinical epidemiology and evidencebased medicine: Fundamental principles of clinical reasoning and research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

MainelaArnold, E., & Evans, J. L. (2005). Beyond capacity limitations: Determinants of word recall performance on verbal working memory span tasks in children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *48*(4), 897909. doi: 10.1044/1092-4388(2005/062)

Santos, A. C. (2009). *Cognitive-linguistic processing markers for the identification of European Portuguese speaking school-age children with specific language impairment.* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9219

ANEXO A

Tarefa de Processamento da Linguagem (TPLing-PE)

FICHA DE REGISTO

Avaliador _____ Data _____

Nome da criança/código _____ Data de nascimento da criança _____

		Resposta correta	Resposta da criança	Rechamada da palavra
	ITEMS PARA PRATICAR			
I Grupo A	As crianças jogam.	S	**S N**	
	As maçãs são pretas.	N	**S N**	
II Grupo B	O gelo é quente.	N	**S N**	
	Os ratos comem queijo.	S	**S N**	
	ITEMS DO TESTE			
II. NÍVEL 1				
III Grupo 1	As árvores têm folhas.	S	**S N**	
Grupo 2	Os comboios voam.	N	**S N**	
III. NÍVEL 2				
Grupo 1	As abóboras são roxas.	N	**S N**	
	As camionetas têm rodas.	S	**S N**	
Grupo 2	Os meninos comem.	S	**S N**	
	As bananas são azuis.	N	**S N**	
III. NÍVEL 3				
Grupo 1	As cenouras dançam.	N	**S N**	
	A água é seca.	N	**S N**	
	O açúcar é doce.	S	**S N**	
Grupo 2	Os baldes contam piadas.	N	**S N**	
	Os cavalos têm caudas.	S	**S N**	
	O leite é branco.	S	**S N**	
III. NÍVEL 4				
Grupo 1	As penas fazem cócegas.	S	**S N**	
	Os bebés conduzem tratores.	N	**S N**	
	Os pássaros voam.	S	**S N**	
	Os carros constroem pontes.	N	**S N**	
Grupo 2	Os caracóis têm conchas.	S	**S N**	
	As cadeiras comem bolo.	N	**S N**	
	Os gigantes são pequenos.	N	**S N**	
	Os balões flutuam.	S	**S N**	

III. NÍVEL 5			
Grupo 1	Os sapatos têm ouvidos.	N	**S N**
	O fogo queima papel.	S	**S N**
	Os pássaros comem minhocas.	S	**S N**
	Os carros fazem corridas.	S	**S N**
	Os cachorros-quentes ladram.	N	**S N**
Grupo 2	Os cavalos têm patas.	S	**S N**
	Os pratos assobiam.	N	**S N**
	Os peixes puxam vagões.	N	**S N**
	As rosas têm espinhos.	S	**S N**
	Os gatos falam.	N	**S N**
III. NÍVEL 6			
Grupo 1	As maçãs são quadradas.	N	**S N**
	Os coelhos leem livros.	N	**S N**
	As casas saltam.	N	**S N**
	Os lápis comem doces.	N	**S N**
	Os aviões voam.	S	**S N**
	As bolas são redondas.	S	**S N**
Grupo 2	Os peixes nadam.	S	**S N**
	As nuvens usam chinelos.	N	**S N**
	As ovelhas comem leões.	N	**S N**
	As pessoas têm olhos.	S	**S N**
	Os cães correm.	S	**S N**
	Os limões são amarelos.	S	**S N**

Resultados:

*Total correto:*_____ *Percentagem correta (___/42)*

Verdadeira _____ *Falsa* _____

Rechamada

Copyright 2009© Anabela Cruz-Santos. **Tarefa de Processamento da Linguagem (TPLing-PE).** Adaptado de Gaulin e Campbell (1994). Autorizado o uso clínico e educacional.

Como citar esta prova: Cruz-Santos, A. (2009). *Tarefa de Processamento da Linguagem (TPLing-PE)*. Instrumento não publicado. Instituto de Educação. Universidade do Minho.

CAPÍTULO 12

A AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA QUEROLÓGICA DE ALUNOS SURDOS

Marta Pratas
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Isabel Correia
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal

Sofia Santos
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

A AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA QUEROLÓGICA DE ALUNOS SURDOS

Marta Pratas
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Isabel Correia
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal

Sofia Santos
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

INTRODUÇÃO

A intervenção com as pessoas surdas tem vindo a alterar o seu paradigma (Lane, 2006), também no contexto educativo, realçando-se o crescente interesse no processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas, com a introdução da língua gestual (Carmo, Martins, Morgado, & Estanqueiro, 2007) em detrimento da exclusividade da linguagem oral. A Língua Gestual Portuguesa (LGP) está reconhecida na Constituição da República Portuguesa para a equiparação de oportunidades (alínea h, nº2, artigo 74.º, Assembleia da República, 1997) e, como língua natural das crianças surdas portuguesas, é a única que permite aceder a um *input* linguístico e comunicativo, promovendo o desenvolvimento da sua linguagem. As línguas gestuais são línguas naturais, espontaneamente, criadas pelo Homem e que obedecem a universais linguísticos (Correia, 2014) sendo necessário que o gestuante dê atenção ao significado e ao significante. Embora a terminologia ainda não seja consensual, a esta habilidade atribui-se o nome de consciência querológica (Capovilla, 2011), definida enquanto capacidade de refletir, analisar e manipular os segmentos mínimos que constituem um gesto (Karnopp, 1997).

Stokoe (1960) considerou a mão o elemento essencial na produção dos gestos, sugerindo os termos de querologia para o estudo das unidades discretas (grego *khiros*=mão); e de queremas para as unidades significantes distintivas das línguas gestuais (equivale aos fonemas – sons, nas línguas orais), que determinam o significado global dos gestos. Um signo ou gesto é constituído por partes discretas e arbitrárias, ou seja, unidades discretas – queremas – que definirão o seu significado (Correia, 2009): **a) configuração da mão** – forma que a mão assume na execução de um

gesto**; b) orientação da palma da mão** – direção que a palma da mão assume; **c) local de articulação** – local do corpo onde é executado o gesto; **d) movimento** – trajetória do gesto; **e) componente não manual** – expressão facial e/ou corporal. O treino da consciência querológica inicia-se com a utilização das grandes unidades (gestos) e, só numa fase posterior, a criança começa a ter consciência do uso e da existência das unidades mínimas de um gesto (queremas – Pratas, Correia, & Santos, 2019). Essa evolução irá depender, necessariamente, da exposição à língua natural, dos estímulos linguísticos exteriores, e, ainda, da motricidade fina que a criança adquira e desenvolva (Karnopp, 1999). Além disso, por norma, quando as crianças experimentam os primeiros gestos, fazem-no com modificações nos queremas, alterando as configurações ou produzindo movimentos inadequados, correspondendo à execução de gestos mais simples (Carmo et al., 2007).

Os estudos são escassos no âmbito da consciência querológica, destacando-se os realizados na American Sign Language (ASL) e, pontualmente, na LIBRAS (Siedlecki & Bonvillian, 1993), onde é estabelecida a ordem da sua aquisição, sendo o local de articulação o primeiro a ser adquirido, seguindo-se o movimento e configuração de mão. As evidências apontam correlações significativas ($r=.47$, $p<.01$) entre a consciência querológica da ASL e o desempenho da leitura de uma língua segunda (McQuarrie & Abbott, 2013), indiciando o seu impacto na proficiência da leitura e do código alfabético, de uma segunda língua (Cruz, 2018), e nas competências de uma língua escrita (Dubuisson, Parisot, & Vercaigne-Menard, 2008). Parece fundamental considerar a avaliação da aquisição da consciência querológica como uma etapa no ensino-aprendizagem, pois a exposição tardia à língua natural das crianças surdas, e consequente falta de consciência querológica, poderá revelar-se num prejuízo na aquisição da linguagem (Cruz, 2018). Os professores de ASL exploram a consciência querológica como estratégia na promoção da alfabetização de seus alunos (Crume, 2013). O Decreto-Lei n.º 54/2018 salvaguarda o direito dos alunos surdos a uma educação bilingue, onde visem o domínio da LGP (como primeira língua), do português escrito (como segunda língua) e, eventualmente, falado. À escola compete contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos. Um currículo bilingue implica a sistemática monitorização do processo de aquisição e desenvolvimento educativo (Haug, 2005).

O desempenho querológico melhora com o período de exposição linguística (Costa, 2012; Cruz & Lamprecht, 2008), idade (Enns & Herman, 2011), experiência linguística (Corina & Welch, 2014; Cruz, 2016), qualidade e quantidade do estímulo linguístico (Guimarães & Campello, 2018). Os poucos testes existentes revelam informações insuficientes sobre a sua análise métrica, colocando em causa a validade e a fiabilidade dos resultados, e a sua utilização para efeitos de avaliação, havendo necessidade de

análises psicométricas mais robustas (Haug et al., 2016). A escassez de instrumentos desta natureza limita a avaliação dos alunos surdos relativamente ao desenvolvimento de linguagem, dificultando a identificação das competências e relações entre habilidades cognitivas e desenvolvimento da linguagem (Anderson & Reilly, 2002). Dada a inexistência de instrumentos na área a nível nacional, foi criado o *Instrumento de Avaliação da Consciência Querológica da Língua Gestual Portuguesa* (IACQ-LGP) e analisadas as propriedades psicométricas do mesmo.

MÉTODO

AMOSTRA

A amostra deste estudo é composta por 23 crianças surdas que comunicam através da LGP, entre os 5 e os 12 anos (9.09±1.92), 17 do género masculino (73,9%) e 6 do género feminino (26,1%), sendo a faixa etária mais prevalente a dos 9 e 10 anos (n=14, 60.8%) e o ano de escolaridade o 3º (n=8; 34.8%). Os participantes frequentavam 4 escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (Caldas da Rainha, Évora, Lisboa e Região Autónoma dos Açores), e a maioria nasceu surdo (n=16; 69.6%) e apenas com um primeiro contacto com a LGP a partir dos 3 anos (n=9; 39.1%), idade com que iniciaram o ensino pré-escolar, corroborando o contacto formal com a língua natural (n=20; 87%). A maioria dos cuidadores dos participantes não tem domínio da LGP (n=20; 87%), apesar de 22 (95.7%) a aceitar.

INSTRUMENTO

O IACQ-LGP foi elaborado para avaliar a consciência querológica de crianças surdas, entre os 5 e 12 anos que comuniquem através da LGP, de acordo com as diretrizes internacionais (Haug et al., 2016), e é constituído por itens de avaliação da consciência querológica recetiva (subteste 1) e expressiva (subteste 2, 3, 4 e 5 - Hermans, Knoors, & Verhoeven, 2010):

1. **Avaliação da execução de 10 gestos (Figura 1):** a avaliação das unidades mínimas é de caráter somático, quantificando o conhecimento dos avaliados na execução dos gestos solicitados, através de 10 itens; o avaliado observa uma imagem (com o respetivo significado em português e o seu alfabeto manual), de cada vez, e procede à execução do gesto, sendo requerida a execução dos gestos: ÁGUA, CAVALO, LEITE, AMARELO, CASA, CARRO, ANANÁS, FACA e PÁSSARO. O registo da execução de cada gesto é registado (Figura 2) e cotado com: 1

ponto – realiza corretamente os queremas; 0 pontos – não realiza / realiza incorretamente os queremas.

Figura 1. Exemplo do teste da avaliação das unidades mínimas: Configuração da mão, Movimento e Local de Articulação

Grelhas de registos da avaliação

Subteste 1: Avaliação das unidades mínimas (configuração da mão movimento e local de articulação).

Data de avaliação: ____ / ____ / ____

Gesto	Avaliação das unidades mínimas (Configuração, Movimento e local de articulação)								
	Configuração			Movimento			Local de articulação		
	1 ponto	0 pontos	Observações	1 ponto	0 pontos	Observações	1 ponto	0 pontos	Observações
Água	1	0		1	0		1	0	
Cavalo	1	0		1	0		1	0	
Leite	1	0		1	0		1	0	
Amarelo	1	0		1	0		1	0	
Casa	1	0		1	0		1	0	
Carro	1	0		1	0		1	0	
Ananás	1	0		1	0		1	0	
Faca	1	0		1	0		1	0	
Árvore	1	0		1	0		1	0	
Pássaro	1	0		1	0		1	0	
TOTAL									
Sumatório									

Legenda: 1 ponto – realiza corretamente ; **0 pontos** – não realiza/realiza incorretamente

Figura 2. Grelhas de registos de avaliação

2. **Avaliação da unidade mínima local de articulação (Figura 3):** quantifica o conhecimento relativamente ao parâmetro local de articulação, tendo o avaliado de selecionar a opção correta entre as várias apresentadas havendo 5 itens e 2 itens exemplos (não contabilizam na avaliação): primeiro apresenta-se um gesto realizado com determinado local de articulação (queixo, testa, bochecha, zona neutra e peito) e 3 opções de escolha (A, B e C) com gestos distintos, e o avaliado deverá escolher o/a gesto/opção que apresenta o mesmo local de articulação do gesto apresentado. As respostas dos subtestes 2 a 5 são registadas (figura 4).

Figura 3. Exemplo do teste da unidade mínima - Local de Articulação

Instrumento de Avaliação da Consciência Querológica da Lingua Gestual Portuguesa (IACQ-LGP)

| Configuração da mão, movimento e local de articulação |

Nome: _____ Data da avaliação ____/____/_____

Avaliador: _____

Subteste 2: Local de Articulação

Item	Resposta (Assiná-la com um X a resposta correta)		
	A	B	C
Exemplo 1	X		
Exemplo 2		X	
Item 1			
Item 2			
Item 3			
Item 4			
Item 5			

Subteste 3: Movimento

Item	Resposta (Assiná-la com um X a resposta correta)		
	A	B	C
Exemplo 1	X		
Exemplo 2			X
Item 1			
Item 2			
Item 3			
Item 4			
Item 5			

Figura 4. Grelhas de registos de avaliação

3. **Avaliação da unidade mínima do movimento:** quantifica o conhecimento relativamente ao movimento: friccionar; para a frente; abrir e fechar; circular para a frente e circular.

4. **Avaliação da unidade mínima da configuração da mão:** letra "R"; "Indicar"; "Bico de pato fechado" e letra "C".

5. **Discriminação de pares mínimos (Figura 5):** devendo os avaliados distinguir os 2 gestos do par apresentado, identificando qual o gesto correto conforme a imagem apresentada; este subteste é constituído por 5 itens com 2 itens exemplos, sendo apresentada uma imagem e dois gestos (A e B) que apresentam um par mínimo, devendo o

avaliado escolher o gesto correspondente; o avaliado deve registar a resposta na folha de registo. Os pares mínimos e parónimos a serem descriminados neste subteste são: CASA/SÁBADO, VERDE/CASTANHO, PÊSSEGO/AMEIXA, AMIGO/BONECA e BOLACHA/HOMEM. Depois de aplicados os subtestes 2, 3, 4 e 5, a pontuação é registada (Figura 6). Quanto maior a pontuação, melhor o desempenho.

Figura 5. Exemplo do teste discriminação de pares mínimos

Subteste 2: Local de Articulação

Data da avaliação: ___/___/_____

Item	Cotação		Observações
	1 ponto	0 pontos	
Exemplo 1			
Exemplo 2			
Item 1	1	0	
Item 2	1	0	
Item 3	1	0	
Item 4	1	0	
Item 5	1	0	
TOTAL			

Legenda: 1 ponto – Escolhe a opção correta ; **0 pontos –** não responde/escolhe a opção errada.

Figura 6. Exemplo grelha registo de avaliação do subteste 2

PROCEDIMENTOS

Todos os procedimentos éticos intrínsecos a uma investigação desta natureza foram assegurados e em consonância com as diretrizes da Declaração de Helsínquia. Inicialmente estabeleceu-se contacto com as direções das diferentes instituições no sentido de aplicar o IACQ-LGP e depois da sua

autorização, foram entregues consentimentos aos professores, encarregados de educação e respetivos educandos. A recolha destes documentos assinados permitiu a aplicação do teste no respetivo estabelecimento escolar maioritariamente aplicados pela investigadora principal e/ou docentes de LGP a quem foi dada formação. Cada aplicação teve uma duração média de 25 minutos. A versão 25 do software IBM *Statistical Package of Social Sciences* (SPSS) foi utilizada para o tratamento dos dados.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A construção do IACQ-LGP baseou-se em outros testes já existentes (Costa, 2012; Cruz & Lamprecht, 2008; Rodrigues, 2017) e assentou nas linhas de orientação para o desenvolvimento, avaliação e utilização de testes de língua gestual, considerando-se as evidências mais atuais, as características da LGP (Haug et al., 2016) e as tarefas mais relevantes para esta avaliação: identificação das configurações da mão, locais de articulação e movimentos com caráter distintivo (Karnopp, 1999), através da comparação entre pares mínimos ou identificação de gestos com unidades mínimas iguais. A orientação da palma da mão não foi incluída uma vez que é discutível a independência deste parâmetro em relação à configuração da mão, bem como a expressão não manual, por ser um querema bastante complexo, adotando funções linguísticas e gramaticais, promovendo a entoação (Correia, 2009) e a estruturação morfológica dos gestos (Morais, Jardim, Silva, & Mineiro, 2011), e estando eventualmente relacionada com o querema do movimento (Rathmann, 2005). A organização dos subtestes 2, 3 e 4, seguiu a ordem nivelada por Siedlecki e Bonvillian (1993): local de articulação, movimento e configuração de mão; e no subteste 2 a ordem de Karnopp (1997): 1º) espaço neutro, tronco, queixo e testa; 2º) mão e bochecha; 3º) meio da cara, pulso, pescoço, cabeça; 4º) antebraço; 5º) parte superior do braço. A ordem do movimento e configuração da mão (Carmo, 2010) também foram considerados. A seleção do vocabulário incluiu os campos semânticos apreendidos mais facilmente pelas crianças (Carmo et al., 2007), sendo gestos simples e compostos. As imagens contemplaram itens lexicais pertinentes ao léxico infantil, tendo sido priorizadas imagens coloridas e sem muitos estímulos (Costa, 2012).

A análise das propriedades métricas implica o estudo da validade (conteúdo, critério e constructo) e fiabilidade (Haug, 2005; Haug et al., 2016). A **validade de conteúdo** envolve a avaliação da representatividade dos indicadores (itens - Yaghmaei, 2003), e foi analisada por uma dupla abordagem: qualitativa com a revisão extensiva da literatura e quantitativa pela avaliação de 7 peritos (pessoas surdas, professores de LGP, doutorados na

área das metodologias de validação de instrumentos), que classificaram os itens de acordo com a sua relevância, clareza, simplicidade e ambiguidade. Os índices de validade de conteúdo (IVC – tabela 1), proporção de acordo entre peritos (tabela 2) e o Kappa de Kohen (tabela 3) foram calculados.

TABELA 1. ÍNDICE DE VALIDADE DE CONTEÚDO DOS ITENS (IVC) DO IACQ-LGP

		Relevância	Clareza	Simplicidade	Ambiguidade
Subteste 1	Item 1 a item 10	1	1	1	1
Subteste 2	Exemplo 1	.86	.86	.86	.86
	Exemplo 2	1	1	1	1
	Item 1	1	1	.86	**.71**
	Item 2	1	1	1	.86
	Item 3	1	.86	**.71**	.86
	Item 4 a 5	1	1	1	1
Subteste 3	Exemplo 1	1	1	1	1
	Exemplo 2	1	.86	.86	.86
	Item 1	1	.86	.86	1
	Item 2	.86	**.71**	**.71**	**.71**
	Item 3	1	.86	**.71**	**.71**
	Item 4	1	1	.86	.86
	Item 5	1	1	1	1
Subteste 4	Exemplo 1	1	1	1	1
	Exemplo 2	1	1	1	1
	Item 1	.86	.86	.86	.86
	Item 2 a 5	1	1	1	1
Subteste 5	Exemplo 1 a item 2	1	1	1	1
	Item 3	1	1	1	**.71**
	Item 4	1	.86	1	.86
	Item 5	1	1	1	1
AU/IVC-E		.99	.96	.95	.94
M/IVC-E		.99	.96	.95	.94

Todos os itens foram considerados representativos (IVC>.80), exceção aos cinco itens (subtestes 2, 3 e 5), que necessitaram de algumas reformulações. Os valores do Kappa de Cohen reportam a tendências para acordos perfeitos (k>.84, Wynd, Schmidt, & Schaefer, 2003). A versão final do IAQ-LGP foi, então, aplicada a todos os participantes (n=23). A fiabilidade foi analisada pela consistência interna com valores elevados do coeficiente alpha (α>.79) (Noonan, Miller, & Noreau, 2009) e estabilidade temporal (n=15) (técnica do teste-reste com 2-3 semanas de intervalo), e os valores de correlação de Spearman apontaram correlações moderadas a fortes, corroborando Hermans et al. (2010).

TABELA 2. PROPORÇÃO DE ACORDO ENTRE OS PERITOS

	Relevância	Clareza	Simplicidade	Ambiguidade
P1	1	1	.97	.97
P2	1	1	1	1
P3	1	.97	1	1
P4	1	.95	.89	.89
P5	1	1	1	.97
P6	1	.97	.97	.95
P7	.92	.84	.84	.82

Legenda: P=perito

TABELA 3. VALORES KAPPA COHEN (IACQ-LGP)

Peritos	1	2	3	4	5	6	7
1	1						
2	.99	1					
3	.98	.99	1				
4	.93	.93	.93	1			
5	.98	.99	.99	.93	1		
6	.96	.97	.93	.93	.97	1	
7	.87	.87	.86	.84	.86	.85	1

Apenas o subteste 5 apresentou correlações fracas, mas quando analisados o número de acertos das duas aplicações, constata-se uma evolução do desempenho, inferindo-se que apesar da suposta sensibilidade desde cedo aos queremas (Basso, 2006), a exposição e experiência com a língua gestual é um fator de impacto (Corina, Hafer, & Keaarnean, 2014) no desenvolvimento da consciência querológica e numa melhor proficiência da primeira. O IACQ-LGP é fiável. A validade de critério não foi analisada dada a inexistência de outras medidas. A validade de constructo foi analisada pelas intercorrelações entre os vários itens/domínios (tabela 5) e pela análise fatorial exploratória (AFE) com rotação varimax para investigar a interrelação de um conjunto de variáveis observadas, identificar novos fatores e estabelecer dimensões. As correlações tenderam a moderadas e significativas, indiciando a relevância dos itens/subtestes do IACQ-LGP na avaliação da consciência querológica, decorrente das alterações que tendem a surgir nos queremas quando as crianças surdas expressam os primeiros gestos com configurações alteradas ou movimentos inadequados (Carmo et al., 2007).

TABELA 4. FIABILIDADE ITENS IACQ-LGP

Subtestes e itens IACQ-LGP		r (n=15) (teste-reteste)	*α* (n=23)
1	Item 1	1	.80
	Item 2	.68	.80
	Item 3	.63	.80
	Item 4	.68	.80
	Item 6	.42	.80
	Item 7	.70	.80
	Item 8	.37	.79
	Item 9	.68	.80
	Item 10	.49	.79
2	Item 1 a 5	.32	.80
3	Item 1 a 5	.37	..80
4	Item 1 a 5	.73	.80
5	Item 1 a 5	**.13**	.80

TABELA 5. CORRELAÇÃO ENTRE OS SUBTESTES DO IAQ-LGP

Subtestes IAQ-LGP	**S1**	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**	**Total**
S1_total	1	.44*	.22	.54**	.12	.84**
S2_local articulação		1	.22	.57**	.51*	.69**
S3_Movimento			1	.36	.30	.47*
S4_Configuração				1	.46	.79**
S5_ Pares mínimos					1	.50*
Total						1
*p<.05;**p<.01						

O subteste 1 denota uma correlação moderada com os subtestes 2 e 4, e fraca com os subtestes 3 (movimento) e 5 (discriminação dos pares mínimos) eventualmente pelo subteste 1 estar mais associado à querologia expressiva e os outros (subtestes 3 e 5) à recetiva (Hermans et al., 2010). O subteste 1 (querologia expressiva) não exige a reflexão sobre as unidades mínimas (subtestes 2,3,4 e 5), o que remete à perceção do desenvolvimento querológico- pela progressão de grandes para as pequenas unidades (Carroll, Snowling, Hulme, & Stevenson, 2003). O subteste 2, pelo parâmetro que avalia (local de articulação) parece ser o primeiro a ser adquirido (Siedlecki & Bonvillian, 1993). Apesar da expectativa da estrutura bidimensional (expressiva e recetiva), a matriz obtida parece apontar para uma organização multidimensional com os primeiros quatro fatores (e.g. configuração mão, local articulação, movimento e direção) a explicar 40.8% da variância

e todos os itens tiveram valores superiores a 1.0 e pesos fatoriais de, pelo menos, .40. Inferindo-se a estrutura multidimensional do instrumento, que carece, de uma análise mais aprofundada (e.g.: análise fatorial confirmatória) com uma amostra significativa e representativa. A direção assumida pelo gesto parece acarretar um aspeto morfológico (Carmo, 2010).

Os resultados globais apresentaram correlações moderadas com a idade e ano de escolaridade ($r>.30$; $r=.47$, $p<.01$, respetivamente), voltando a indiciar a sua eventual influência na consciência querológica (Quadros & Cruz, 2011): maior exposição à língua gestual, melhor o desempenho querológico ao nível dos parâmetros gestuais (Stokoe, 1960) e não apenas no significado global de um gesto (Karnopp, 1997). O género não apresenta diferenças no desempenho com correlações fracas a moderadas nos subtestes ($.02>r<.37$), tal como a idade de aquisição da LGP – precoce ou tardia ($.08>r<.30$) com a maioria dos participantes a não ter adquirido a LGP enquanto língua materna. A dificuldade dos avaliados na perceção da execução dos subtestes 2, 3 e 4 pode ser compreendido pelo facto dos pais dos participantes serem ouvintes, atrasando-se o contacto com a língua natural que acontece apenas em contexto escolar formal.

CONCLUSÃO

A sensibilidade intuitiva em relação aos queremas ocorre desde o nascimento, traduzindo-se na capacidade da sua discriminação precoce, ou unidades mínimas de um gesto (Basso, 2006). Embora com diferenças ao nível estrutural querológico (língua visual) e fonológico (língua oral), o processamento deste conhecimento é semelhante (Cruz, 2018), colocando o treino desta habilidade no centro da aprendizagem de uma língua gestual. A sensibilidade querológica inicia-se num nível pré-consciente, revelando-se bastante importante no processo de aquisição e ao desenvolvimento da língua gestual. A aquisição precoce por parte das crianças surdas da sua língua natural é um aspeto a considerar (Corina et al., 2014; Crume, 2013; McQuarrie & Abott, 2013). A influência positiva da consciência querológica na proficiência da leitura de uma segunda língua, enfatizando a relevância da consciência querológica para uma boa proficiência linguística, é apontada também por Cruz (2018).

O IACQ-LGP parece ser um instrumento válido e fiável para a avaliação da consciência querológica, assumindo importância no caminho da equidade entre uma língua gestual e uma língua oral, visando a sua operacionalização com a população a que se destina, e os resultados obtidos pela sua aplicação podem fornecer informação e pistas para a intervenção na área, permitindo a identificação e compreensão das

diferentes etapas da aquisição da LGP. A aplicação do IACQ-LGP deve ser feita em complementaridade com outras informações, para uma recolha de dados mais abrangente ao nível da LGP.

REFERÊNCIAS

Anderson, D., & Reilly, J. (2002). The MacArthur communicative development inventory: Normative data for American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7*(2), 83-106, doi: 10.1093/deafed/7.2.83

Assembleia da República. (1997). Lei Constitucional 1/97, de 20 de setembro que aprova a Quarta Revisão Constitucional da República Portuguesa. *Diário da República* nº 218. Retirado de: https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=11&tabela=leis&nversao

Basso, F. (2006). *A estimulação da consciência fonológica e a sua repercussão no processo de aprendizagem da lecto-escrita.* (Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Brasil (documento não publicado).

Capovilla, C. (2011). Transtornos de aprendizagem- 2: *da análise laboratorial e reabilitação clínica para as políticas públicas de prevenção pela via da educação.* São Paulo: Memnon.

Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2007). *Programa curricular de língua gestual portuguesa educação pré-escolar e ensino básico.* Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Carmo, P. (2010). *Aquisição da língua gestual portuguesa: estudo longitudinal de uma criança surda dos 10 aos 24 meses.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal (documento não publicado).

Carroll, J., Snowling, M., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in pre-school children. *Developmental Psychology, 5*(39), 913-923. doi: 10.1037/0012-1649.39.5.913

Corina, D., Hafer, S., & Welch, K. (2014). Phonological Awareness for American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*(4), 530-545 doi: 10.1093/deafed/enu023

Correia, I. (2009). O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: unidade suprassegmental. *Exedra, Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra,* 1, 57-68. Retirado de: http://exedra.esec.pt/docs/01/57-68.pdf

Correia, I. (2014). Morfologia Derivacional em Língua Gestual Portuguesa: Alguns Exemplos. *Exedra, Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra,* 9, 160-171. Retirado de: http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2015/05/n9-C4.pdf

Costa, R. (2012). *Proposta de Instrumento para a Avaliação Fonológica da Língua Brasileira de Sinais: FONOLIBRAS.* (Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, Ondina, Brasil (documento não publicado).

Crume, K. (2013). Teachers perceptions of promoting sign language phonological awareness in na ASL/English bilingual program. *Journal of deaf studies and deaf education, 18*(4), 464-488. doi: 10.1093/deafed/ent023

Cruz, C. (2016). *Consciência fonológica na língua de sinais brasileira (libras) em crianças e adolescentes surdos com inicio da aquisição da primeira língua (libras) precoce ou tardio.* (Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. doi: 10.13140/RG.2.1.4725.7200

Cruz, C. (2018). Consciência fonológica da língua de sinais: implicações na linguagem e na leitura. *Revel, edição especial,* 15, 63-82. ISSN: 1678-8931.

Cruz, C., & Lamprecht, R. (2008). Proposta de instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro configuração de mão, para crianças surdas utentes da Língua de Sinais Brasileira. *Letras de Hoje, 43*(3), 98-106. Retirado de: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5615

Decreto-Lei n.º 54/2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129 — 6 julho 2018, 2918-2928. Retirado de: https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Dubuisson, C., Parisot, A.-M., & Vercaigne-Menard, A. (2008). Bilingualism and deafness: correlations between deaf students' ability to use space in Quebec Sign Language and their reading comprehension in French. In C. Pust & E. Moralez Lopez (Eds.), *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 51-71). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Enns, C., & Herman, R. (2011). Adapting the assessing British Sign Language development: receptive skilltest Into American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *16*(3), 362-374. doi: 10.1093/deafed/enr004

Guimarães, C., & Campello, A. (2018). "Trocas nos sinais": caracterização de processos fonológicos ocorridos durante a aquisição de Libras por pré-escolares surdos. *Audiology Communication Research*, 23, 1-6. doi: 10.1590/2317-6431-2017-1922

Haug, T. (2005). Review of sign language assessment instruments. *Sign Language & Linguistics*, *8*(1-2), 61-98. doi: 10.1075/sll.8.1.04haug

Haug, T., Mann, W., Boers-Visker, E., Contreras, J., Enns, C., Herman, R., & Rowley, K. (2016). *Guidelines for sign language test development, evaluation, and use.* Unpublished document. Retirado de: http://www.signlang-assessment.info/

Hermans, D., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2010). Assessment of Sign Language Development: The Case of Deaf Children in the Netherlands. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *15*(2), 107-119. doi: 10.1093/deafed/enp030

Karnopp, L. (1997). Aquisição fonológica nas línguas de sinais. *Letras de Hoje, 32*(4), 147-162. Retirado de: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15296/10088h

Karnopp, L. (1999). *Aquisição fonológica da língua brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda.* (Tese de Doutoramento). Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil (não publicada).

Lane, H. (2006). Serão as pessoas surdas deficientes? In M. Bispo et al. (Eds.), *O gesto e a Palavra I.* (pp. 25-55). Lisboa: Editora Caminho.

McQuarrie, L., & Abbott, M. (2013). Bilingual deaf students' phonological awareness in ASL and reading skills in English. *Sign Language Studies*, *14*(1), 80-100. doi: 10.1353/sls.2013.0028

Morais, A., Jardim, J., Silva, A., & Mineiro, A. (2011). Para além das mãos: elementos para o estudo da expressão facial (EF) em Língua Gestual Portuguesa (LGP). *Cadernos de Saúde,* 4(1), 37-42. doi: 10.34632/cadernosdesaude.2011.2812

Noonan, V., Miller, W., & Noreau, L. (2009). A review of instruments assessing participation in persons with spinal cord injury. *Spinal Cord*, 47, 435-446, doi: 10.1038/sc.2008.171

Pratas, M., Correia, I., & Santos, S. (2019). Uma abordagem sobre a pessoa surda e a sua língua natural: a Língua Gestual Portuguesa. *Revista de Educação Especial e Reabilitação,* 26, 26-44.

Quadros, R., & Cruz, C. (2011). *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed.

Rathmann, G. (2005). *Event Structure in American Sign Language*. (Doctoral Dissertation). University of Texas at Austin, United States of America.

Rodrigues, R. (2017). *Compreensão da Língua Gestual Portuguesa em Crianças Surdas Proposta de um Instrumento de Avaliação*. (Dissertação de Mestrado em Educação Especial). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto, Portugal (não publicada).

Siedlecki, T., & Bonvillian, J. (1993). Location, handshape and movement: young children's acquisition of the formational aspects of American sign language. *Sign language studies,* 78, 31-52. Retirado de: https://muse.jhu.edu/issue/27434

Stokoe, W. (1960). *Sign and Culture: A reader for students of American Sign Language*. Silver Spring, MD: Listok Press.

Wynd, C., Schmidt, B., & Schaefer, M. (2003). Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western Journal of Nursing Research*, *25*(5), 508-518. doi: 10.1177/0193945903252998

Yaghmaei, F. (2003). Content validity and its estimation. *Journal of Medical Education*, *3*(1, Spring), 25-27.

CAPÍTULO 13

A AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA NA LEITURA

Sandrina Esteves
Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal

Vítor Cruz
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

A AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA NA LEITURA

Sandrina Esteves
Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal

Vítor Cruz
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

INTRODUÇÃO

À entrada no 1º ano do 1º CEB, a aprendizagem da leitura começa por ser um fim em si mesmo, tornando-se rapidamente numa ferramenta insubstituível na aprendizagem de novos conhecimentos (Cruz, 2005). A fluência na leitura requer que a criança descodifique rapidamente, de forma a permitir que a sua capacidade de atenção se dirija para a compreensão do texto. Contudo, é necessário o treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam ultrapassar o processo moroso da tradução letra-som, para que o reconhecimento visual de palavras seja direto, permitindo, então, o rápido acesso à compreensão do material lido (Freitas & Santos, 2001).

Assim, a fluência na leitura referir-se-á à mestria em três domínios distintos: precisão, velocidade e prosódia. Uma definição para o conceito de fluência na leitura não poderá, à luz do modelo teórico defendido por Hudson, Lane e Pullen (2005), deixar de equacionar então o papel destas três dimensões-chave intrínsecas que lhe assistem, nomeadamente: precisão, velocidade e prosódia (Rasinsky, 2003, 2006, 2009; Rasinsky & Padak, 2008). Começando com uma abordagem à primeira destas três dimensões, a precisão, defende-se que esta se refere à capacidade para reconhecer e descodificar palavras de forma exata e precisa, o que só é possível se houver um pleno domínio do princípio alfabético. A precisão refere-se, então, e nesta linha de ideias, explicitamente à capacidade para descodificar palavras, isto é, converter letras em sons, pelo que um conhecimento profundo do princípio alfabético da língua em que se aprende a ler é condição básica numa leitura precisa, independentemente de em causa estar uma leitura de palavras isoladas ou em contexto (Torgesen & Hudson, 2006). Uma das principais razões para o interesse permanente no processo de reconhecimento de palavras é, assim, o de tentar perceber de que forma o desenvolvimento de uma competência de reconhecimento

eficiente de palavras se encontra associado a uma melhor compreensão do material lido (Rasinsky, 2009).

Todavia, e de maneira a melhor compreender de que forma uma competência em termos de reconhecimento de palavras pode influenciar outros processos, como sejam a compreensão, autores como Calfee e Piontkowski (1981), Herman (1985) e Stanovich (1985), citados no National Reading Panel (2000), referem que o reconhecimento de palavras deve ser equacionado tendo como aliada a velocidade a que tal reconhecimento é efetuado, isto porque em fase inicial de aprendizagem da leitura, o aluno pode ter uma precisão no reconhecimento de palavras, mas a velocidade a que o faz tende a ser desajustada. Uma velocidade na leitura remete, então, para uma leitura eficaz, não só porque precisa, mas sobretudo porque rápida (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2001). Mais ainda, vários estudos têm demonstrado que a velocidade de leitura é uma condição necessária para a compreensão do que se lê, ainda que não seja condição única para tal (Citoler, 1996; Morais, 1997). O pressuposto é o de que uma leitura rápida é reflexo de um reconhecimento de palavras realizado sem esforço (Rasinsky, 2004). Idealmente, os leitores devem, por isso, reconhecer as palavras de forma automática, de preferência sem necessidade de recurso a pistas contextuais, isto porque, quantos mais recursos mentais forem dedicados à análise contextual, no processo de identificação de palavras, menos recursos estarão disponíveis para a compreensão do material lido (Adams, 1990).

No que diz respeito à terceira dimensão-chave equacionada na fluência na leitura, a prosódia, esta é descrita como um termo linguístico que tem em conta aspetos rítmicos e tonais do discurso (Torgesen & Hudson, 2006). Esta tem sido vista, mais recentemente, como a dimensão mais pertinente na conceção de uma fluência na leitura. Na verdade, uma prosódia na leitura parece, pois refletir já uma construção de significado por parte do leitor aquando da leitura de um texto. Como refere Rasinsky (2004), uma leitura expressiva acontece a partir do momento em que determinado grau de automatismo se encontra estabelecido, isto porque: "Quando os leitores incorporam volume, tom, ênfase, e outros elementos apropriados na expressão oral, estão já dando evidências de interpretar ou construir ativamente o significado" (Rasinsky, 2004, p. 4). Um correto uso da prosódia parece então mostrar um nível de compreensão do próprio texto, uma vez que para tal o leitor precisará de saber quais os momentos em que deverá proceder a pausas e conferir expressividade à sua leitura (Rasinsky & Padak, 2008, p. 202). A prosódia, ou os aspetos melódicos da leitura oral, encontram-se, então, intrinsecamente relacionados com o processo de nível superior que é a compreensão, permitindo desde logo, e de acordo com o autor, controlar o processamento do texto a um nível superficial.

Neste sentido, o leitor inicial precisará de adquirir fluência para poder ler sem dificuldade e concentrar sua atenção e memória na compreensão

do que lê. Um aluno fluente será pois aquele que lê com exatidão, cometendo nenhum ou poucos erros, rapidamente e recorrendo a uma prosódia adequada.

Ora, muitas vezes, quando um professor encontra, nas suas turmas, alunos cuja leitura é feita de forma lenta e laboriosa, pouco expressiva e ritmada, não raras vezes coloca-se algumas questões, nomeadamente se estará a utilizar as estratégias adequados no seu ensino da leitura, isto porque uma fluência na leitura deficitária conduzirá, inevitavelmente, a uma compreensão de textos, igualmente deficitária. Por outro lado, é também verdade que tal muitas vezes só acontece com alguns dos alunos que compõem a totalidade da turma, pelo que, nessa situação, as questões que o professor se coloca são de natureza distinta e relacionam-se, sobretudo, com o como sinalizar e como intervir junto desses alunos, no sentido de os conduzir a um desempenho similar ao dos seus colegas (Rasinsky, 2003, 2006, 2009; Rasinsky & Padak, 2008). Então, e sobretudo por isso,

> (...) é difícil perceber como é que um profissional (professor, etc.) pode ter sucesso em identificar, diagnosticar, prescrever tratamentos, ensinar ou recuperar, motivar ou gerar melhorias na vida de um indivíduo com DA sem primeiro ter uma ideia clara e precisa da natureza das DA. (Cruz, 1999, p. 51)

Mais ainda quando são várias as evidências que apontam para o facto de que, perante dificuldades na aprendizagem da leitura é possível verificarem-se progressos, sendo que estes se encontram dependentes de aspetos fundamentais, nomeadamente: (i) uma sinalização precoce; (ii) a realização de diagnósticos precisos; e (iii) programas de intervenção adequados ao tipo de problemática (Fayol, David, Dubois, & Rémond, 2000).

Porém, e quando a tónica é posta em termos da avaliação de uma competência como é a fluência na leitura, a grande questão com que o professor se depara é então a de saber o que e quais os instrumentos que poderá utilizar para tal avaliação, isto porque, e se, num primeiro momento, consegue distinguir entre uma leitura fluente e uma leitura não fluente; num segundo momento encontra-se, muitas vezes, desprovido dos recursos que o possam ajudar na avaliação da disfluência na leitura (Rasinsky, 2009).

É, pois, nesta linha de ideias que se vê legitimada uma avaliação que potenciará a devida intervenção nas situações em que se sinalizarem casos de alunos que apresentem uma leitura disfluente. Será crucial que os professores sejam capazes de medir a eficácia das suas práticas relativas ao incremento de uma fluência na leitura dos seus alunos, de maneira a que os resultados que venham a apurar correspondam de forma confiável às diferentes dimensões intrínsecas a tal competência. Para tal, precisarão de instrumentos específicos para o efeito que lhes permitam compreender

se os seus alunos apresentam, ou não, uma fluência na leitura adequada à sua faixa etária e nível de escolaridade, nomeadamente instrumentos que permitam reunir dados relativos a: precisão, velocidade e prosódia na leitura (Rasinsky, 2004).

Assim, importa que qualquer avaliação feita em termos de fluência na leitura incorpore e equacione tais dimensões e, sobretudo, que tenha um grau de validade e confiabilidade que dê aos professores uma segurança face aos resultados de tal avaliação, pois como refere Rasinsky

> Os avaliadores devem ter certeza de que os resultados obtidos são confiáveis – que os resultados fornecerão medidas consistentes de fluência e não variarão devido a imperfeições na própria avaliação. Deverão, igualmente, ter a certeza de que as avaliações são válidas – que elas realmente medem a fluência de leitura. (2004, p. 5)

Por outro lado, será igualmente através de uma avaliação da fluência na leitura dos seus alunos que os professores estarão em condições de desenhar um plano interventivo mais eficaz, porque atempado, face a um diagnóstico negativo daquela. Uma intervenção assim equacionada potenciará, seguramente, resultados superiores se comparada com outra feita já depois de iniciado o processo da compreensão de textos, pois permitirá atuar diretamente na dimensão da fluência na leitura implicada (precisão, velocidade, prosódia), uma vez que direcionada nesse sentido.

Posto isto, uma preocupação que deve estar subjacente a qualquer avaliação, sobretudo em termos de uma competência como a fluência que incorpora três dimensões distintas, será a da utilização de instrumentos avaliativos passíveis de serem utilizados pelos professores durante as suas aulas, sob pena de estes, em situações em que tal não aconteça, a eles não recorram, por falta de tempo para a sua aplicação.

PARTICIPANTES

A população a que a PAFL diz respeito são aos alunos que frequentaram o 2º ano do 1º CEB, no ano letivo de 2008/2009, no território continental e ilhas. A seleção da amostra para a validação encontra-se ancorada em dados fornecidos pelo Ministério da Educação, disponíveis on-line na página do GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação), que dão conta do número de alunos matriculados por ciclo/ano em cada ano letivo. Partindo da distribuição por Direções Regionais da Educação do território nacional, divisão essa que contempla as Direções Regionais de Educação do Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve, Açores e Madeira, optou-se por contactar a totalidade dos Agrupamentos das referidas Direções Regionais, de modo a conseguir agrupar o número de sujeitos desejável para a constituição da amostra, evitando,

simultaneamente, uma seleção da amostra por conveniência. A referir igualmente que o processo de seleção das escolas foi efetuado pelos próprios Agrupamentos, que seguiram dois critérios: (i) escolas com um mínimo de 50 crianças matriculadas no 2º ano do 1º CEB, numa tentativa de conseguir maximizar as deslocações da equipa de aplicação da prova e minimizar também as interferências no normal funcionamento das aulas (isto porque escolas com um número inferir a 50 crianças por ano de escolaridade conta, muitas vezes com turmas mistas; (ii) concordância da escola selecionada em participar no estudo, pois seria a escola a efetuar, junto dos Encarregados de Educação, o pedido de autorização para participação na prova dos respetivos educandos. Com os contactos estabelecidos, obtiveram-se respostas positivas, respostas negativas (com justificações várias) e alguns casos em que não se obtiveram respostas.

A amostra final contou então com 701 crianças (354 do género masculino e 347 do género feminino) que frequentavam o 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo de 2008/2009, num total de 26 escolas, de 17 Agrupamentos, de 6 Direções Regionais da Educação do território nacional. Participaram na totalidade 60 professores com uma média de idades de 45 anos. Destes, a maioria possuía como habilitações literárias a Licenciatura (46 professores do total de 60), sendo que a média de tempo de serviço era de 21 anos. Entre os meses de maio e junho de 2009, momento em que se procedeu à aplicação da prova, a idade média das crianças era de 8 anos (94 meses), com um desvio-padrão de 7 meses e com um mínimo de 6 anos e 5 meses e um máximo de 10 anos e 8 meses. Das crianças da amostra, 685 (97,7%) foram apontadas pelos professores como não possuindo necessidades educativas especiais (NEE) diagnosticadas formalmente, sendo que 16 (2,3%) foram apontadas pelos professores como se tratando de crianças devidamente sinalizadas, através de relatório. Destas 16 crianças, 4 foram apontadas como tendo perturbações do domínio cognitivo; 3 do domínio da comunicação, fala e linguagem; 3 do domínio emocional e da personalidade; e 6, embora indicadas como sinalizadas com relatório por parte dos professores, estes não especificaram as NEE em causa.

INSTRUMENTO

PAFL – Prova de Avaliação da Fluência na Leitura: da construção do instrumento à validação para a população portuguesa

Ao construir uma prova de avaliação da leitura em fase inicial de aprendizagem e, em particular da fluência na leitura, uma preocupação primeira era que a mesma reunisse duas condições essenciais: por um lado, ser uma prova que se baseasse num quadro conceptual que entendesse a fluência enquanto competência-ponte entre os processos de descodificação e

compreensão; e, por outro, ser uma prova que permitisse traçar percentis de desempenho relativos às dimensões intrínsecas à competência que se entende ser a fluência na leitura, nomeadamente: precisão, velocidade e prosódia. A necessidade de uma prova desta natureza prende-se, sobretudo, com o facto de em Portugal, embora existindo um número significativo de provas que contemplam a avaliação da leitura, não existir, crê-se, nenhuma prova de avaliação que reúna os pressupostos acima mencionados. Assim sendo, e de acordo com a revisão da literatura de especialidade, entendeu-se que o instrumento-piloto construído, para efeitos futuros de validação para a população portuguesa, se deveria estruturar de acordo com o que se entende serem as dimensões subjacentes à competência que é a Fluência, sendo que para tal se construiriam três provas: duas Provas de Leitura de Palavras e uma Prova de Leitura de Textos. Tais provas conduziriam, posteriormente, à construção do instrumento definitivo que se queria estruturado em três dimensões nucleares: *precisão, velocidade e prosódia*; que se julga constitutivas dessa competência-ponte que é a *fluência*.

Com a Prova nº1 de Leitura de Palavras pretendia-se apurar em que medida os alunos, no final de dois anos de ensino explícito e formal da leitura, dominavam o princípio alfabético, nomeadamente as regras de conversão grafema-fonema não unívocas. Esta prova, reunindo 341 itens, pretendia aferir o grau de precisão na leitura de palavras, encontrando-se para tal contemplados todos os grafemas que admitem mais do que um fonema na língua portuguesa. No que se refere à Prova nº2 de Leitura de Palavras, em causa esteve, uma vez mais, a capacidade de leitura precisa, pelo aluno, de todas as palavras apresentadas, num total de 194 itens. De referir que, nas palavras selecionadas para esta prova, houve a preocupação de contemplar, em termos proporcionais à sua taxa de ocorrência, os padrões silábicos em Português Europeu (PE) mais comuns (Andrade & Viana, 1994): CV, CVC, V, CVG, CCV, VC, CVGC, VG, CCVC. De referir também que a seleção das palavras para as duas provas referidas anteriormente teve ainda em conta o Banco de Palavras que resultou do estudo Para a Avaliação do Desempenho da Leitura (Sim-Sim & Viana, 2007), levado a cabo no âmbito do Plano Nacional da Leitura, e que sugere que tais palavras/itens (em termos futuros da continuação do próprio estudo):

> (...) na medida em que já foram testados com crianças portuguesas, julgamos pertinente e útil que esses itens possam constituir o início de um banco de itens que se organizará como o primeiro repositório nacional de material para avaliação da leitura de palavras isoladas. (Sim-Sim & Viana, 2007, p. 51)

Saliente-se, todavia, que as palavras selecionadas não constam, na sua totalidade, do Banco de Palavras pelo facto de este não possuir, em algumas situações, palavras de acordo com os critérios subjacentes à criação daquelas (Prova nº1 e Prova nº 2 de Leitura de Palavras).

Relativamente à Prova de Leitura de Textos, esta contemplou a leitura de quatro textos de tipologia distinta: dois textos poéticos, "O Menino do Contra" de Luísa Ducla Soares e "As Férias Batem à Porta" de António Mota; e dois textos narrativos, "O Tio Inventor" de Mario Sala Gallini e "Cuidado com Estranhos" de Alexandra do Carmo. A opção por duas tipologias de texto distintas pretende-se com o facto de se entender que quer o texto poético, quer o texto narrativo, pelas suas características próprias, se revelam propícios a uma leitura que se deseja ritmada e expressiva. Os textos escolhidos para integrarem o instrumento encontravam-se disponibilizados em manuais do 2º ano do 1º CEB para o ano letivo de 2007/2008 e respeitam, de acordo com o parecer de professoras de 1º CEB auscultadas para o efeito, um grau de exigência em termos de competência leitora adequado a alunos em final do 2º ano do 1º CEB. Houve igualmente a preocupação de contemplar textos que incluíssem passagens dialogadas (no caso dos textos narrativos) e estrutura rimada (no caso dos textos poéticos), por se entender que tal se prestaria à especificidade da avaliação pretendida em termos de ritmo (vacilações, repetições, silabações e fragmentações) e expressividade (respeito pelas características entoacionais de frases, avaliadas através dos sinais de pontuação). Com efeito, esta prova pretendia verificar em que medida os alunos, no final de dois anos de ensino explícito e formal da leitura, levam já a cabo uma leitura prosódica, respeitando um ritmo de leitura adequado ao material a ler, bem como as características entoacionais de tipologias distintas de frases.

O instrumento-piloto constituído pretendeu conduzir à versão definitiva do instrumento que serviu para fins de validação. Nesse sentido, quer o número de palavras apresentadas (535 palavras nas duas provas de leitura de palavras), quer os textos escolhidos (2 textos poéticos e 2 textos narrativos dialogados), conheceram alterações significativas, nomeadamente a redução a cerca de 80% do número de palavras nas provas de leitura de palavras e a redução do número de textos de quatro para dois, em função dos resultados apurados neste primeiro estudo. Tal redução, ainda que pareça, numa primeira análise, demasiado acentuada, prende-se com a necessidade sentida de se criar uma prova única de leitura de palavras cujos itens a validar (as palavras) pudessem ser os mais significativos na avaliação em causa. Assim, tal só se conseguiria se a totalidade dos itens a integrar o instrumento-piloto fosse de tal forma exaustiva que permitisse apurar os itens verdadeiramente pertinentes. Aplicado a 125 crianças (63 do género masculino e 62 do género feminino) que frequentavam o

2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de 14 escolas dos concelhos do Entroncamento e Torres Novas, o instrumento-piloto foi sujeito a uma validação em termos das provas que o constituem, nomeadamente ao nível das análises estatísticas dos itens, a saber: cálculo do poder discriminativo, do índice de dificuldade, e ainda no que se refere às análises estatísticas de suporte à sua fidelidade e validade externa.

Assim, o número de palavras inicial, 535 nas duas provas de leitura de palavras, foi reduzido a 58, selecionando-se apenas itens com poder discriminativo significativo superior a .20, índice de dificuldade Muito Fácil (média de .87 - valor pretendido para efeitos de precisão), alfa de Cronbach superior a .94 e correlações não inferiores a .02. Por sua vez, os textos selecionados, inicialmente 2 poéticos e 2 narrativos dialogados, foram reduzidos a metade, selecionando-se o texto narrativo e o texto poético com valores mais significativos: poder discriminativo significativo superior a .20; índice de dificuldade superior a .80; alfa de Cronbach de .95 e percentagem de concordância entre desempenho dos alunos e perceção dos professores superior a 50%.

A PAFL, que resulta de uma cuidada análise dos dados apurados com a aplicação do instrumento-piloto, organizada à luz do quadro conceptual que entende a fluência numa organização em três dimensões intrínsecas fulcrais: precisão, velocidade e prosódia (Rasinsky, 2009), concentra-se em duas sub-provas: (i) Prova de Leitura de Palavras e (ii) Prova de Leitura de Textos. A Prova de Leitura de Palavras, constituída por 58 itens, procura contemplar, como anteriormente mencionado, os objetivos estipulados inicialmente, uma vez que as palavras selecionadas consideram não só todos os grafemas consonânticos da língua portuguesa com possibilidades únicas de leitura, mas igualmente todos os grafemas que admitem mais do que um fonema, e encontram-se também contemplados os padrões silábicos mais significativos em PE. De referir também que, e ainda que se pudesse apontar como um constrangimento o facto de a prova contemplar apenas 58 itens, julga-se que tal não o será, uma vez que embora sejam apenas 58 itens, estes reúnem tudo o que se julga crucial numa prova desta natureza, por um lado, e, por outro, muitas provas análogas, embora com um maior número de itens, apresentam limite de tempo, levando a que os alunos não leiam aqueles na íntegra. No caso da presente prova, tal nunca acontece, o que nos permite uma visão abrangente das competências dos alunos em termos de domínio do princípio alfabético. Relativamente à Prova de Leitura de Textos esta contempla a leitura de dois textos de tipologia distinta – um texto narrativo e um texto poético. Os textos escolhidos, tal como já referenciado, encontravam-se disponibilizados em manuais do 2º ano do 1º CEB para o ano letivo de 2007/2008 e respeitavam, de acordo com o parecer de professoras de 1º CEB auscultadas para o efeito, um grau de exigência em termos de

competência leitora adequado a alunos em final do 2º ano do 1º CEB. A escolha dos textos a integrarem a prova foi sobretudo no sentido de estes contemplarem passagens dialogadas, por se entender que tal se prestaria à especificidade da avaliação pretendida em termos de ritmo (vacilações, repetições, silabações e fragmentações) e expressividade (respeito pelas características entoacionais de frases, avaliadas através dos sinais de pontuação).

Assim, a dimensão da *precisão na leitura* é apurada com a conjugação dos desempenhos obtidos com a aplicação da Prova de Leitura de Palavras e com a aplicação da Prova de Leitura de Textos. Com efeito, é indiscutível que para ler é necessária uma precisa identificação das palavras, pelo que qualquer avaliação da leitura terá de o ter em conta. Por sua vez, a dimensão da *velocidade na leitura* obtém-se igualmente com a conjugação dos desempenhos obtidos (nº de palavras corretamente lidas por minuto) em ambas as provas de leitura de palavras e leitura de textos. No que diz respeito à componente da *prosódia*, esta é avaliada mediante os dados obtidos com a aplicação da Prova de Leitura de Textos. Tal avaliação compreende dois eixos, nomeadamente a *expressividade*, avaliada pelo respeito, ou não, dos sinais de pontuação presentes em ambos os textos; e o *ritmo*, avaliado pela verificação, ou não, de vacilações, fragmentações, silabações, repetições.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A PAFL, enquanto *Prova de Avaliação da Fluência na Leitura*, agora apresentada, pretende então ser uma prova que permita sinalizar crianças em risco de falharem na aprendizagem inicial da leitura, nomeadamente na transição entre o processos de descodificação e compreensão leitoras, e, de forma mais específica, destina-se a avaliar a *Fluência na Leitura*, mediante a consecução de um percentil de desempenho relativo a crianças em final do 2º ano do 1º CEB, i.e., crianças que tenham sido já submetidas a dois anos de ensino explícito formal da leitura. Falamos de crianças com e sem necessidades educativas especiais, relativamente a outras que se encontram em igual situação. Com a sua aplicação foi possível apurar alguns dados que se revelaram extremamente significativos, tendo em conta o facto de se tratar de uma prova validada para a população portuguesa.

Com efeito, pretendia-se com a PAFL, acima de tudo, delinear uma matriz de percentis correspondente às dimensões relativas à Precisão, Velocidade e Prosódia, dimensões que se defendem constitutivas da competência que é a Fluência. Encontrados tais valores percentílicos, para os grupos

de crianças sem e com NEE, para cada uma das dimensões avaliadas, e porque muitas vezes é o valor médio que serve de base às avaliações dos professores, isto é, quando interessa ao professor situar uma ou outra criança relativamente às demais, aquele toma como valor a média; julgamos por isso de relevância destacar os valores encontrados para o percentil 50, em cada uma das referidas dimensões.

Assim, verificamos que em termos de Precisão na Leitura, o percentil 50 assume uma taxa de 89,7% e 69%, para o grupo de crianças sem e com NEE, respetivamente, em situação de leitura isolada de palavras. Em situação de leitura de texto, os valores obtidos para a Precisão na Leitura aumentam consideravelmente, assumindo uma taxa de 100%, independentemente do grupo de crianças ter ou não NEE, e independentemente da tipologia textual (texto narrativo ou texto poético). Por sua vez, e no que diz respeito à dimensão da Velocidade na Leitura, o percentil 50 referente ao número de palavras corretamente lidas por minuto, no grupo de crianças sem NEE, é de 26,6 palavras e no grupo de crianças com NEE o valor é de 9,1 palavras corretamente lidas por minuto; isto em situação de leitura isolada de palavras. Em situação de leitura de texto, o número de palavras corretamente lidas por minuto aumenta consideravelmente, assumindo um valor de 56,5 e 65,5 palavras corretamente lidas por minuto pelo grupo de crianças sem NEE, e 28,8 e 35 palavras corretamente lidas pelo grupo de crianças com NEE, isto para cada um dos textos nº 1 e 2 respetivamente. Por outro lado, e relativamente à dimensão da Prosódia, verifica-se que o percentil 50 para o eixo do Ritmo apresenta um valor de 55 itens avaliados positivamente e para o eixo da Expressividade um valor de 215 itens avaliados positivamente, isto para o grupo de crianças sem NEE. No grupo de crianças com NEE, tais valores conhecem um decréscimo significativo, apresentando os valores de 33 e 89 itens avaliados positivamente nos eixos do Ritmo e Expressividade, respetivamente.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objectivo-chave que norteou o presente estudo prendeu-se com a construção de uma prova de avaliação da fluência na leitura que pudesse determinar um percentil de desempenho relativo a alunos que tivessem sido submetidos a dois anos de ensino explícito da leitura. Pretendeu-se, sobretudo, que tal prova permitisse situar qualquer criança em final de 2º ano de escolaridade, com e sem necessidades educativas especiais, relativamente a outras em igual situação, pois entende-se que uma sinalização precoce de possíveis dificuldades na aprendizagem inicial da leitura torna possível uma intervenção mais consistente, porque consciente. Tal

sinalização ajudará, crê-se, os professores numa intervenção mais eficaz, porque atempada.

Como apontado, desde início, as normas e os resultados ao nível da fluência na leitura, sobretudo porque convertidos em percentis de desempenho, revelam-se de extrema importância para os profissionais em educação, podendo ser utilizados para diferentes propósitos: despiste precoce de dificuldades na aprendizagem da leitura, sinalização de dificuldades na aprendizagem da leitura, monitorização e acompanhamento da evolução dos alunos e avaliação da aquisição de competências que possibilitam aprendizagens ulteriores dependentes do complexo processo que é a leitura (Hasbrouck & Tindal, 2006).

Posto isto, julga-se ainda pertinente evidenciar a necessidade de um trabalho constante e continuado, em estreita colaboração com os professores e outros técnicos, no sentido de maximizar os desempenhos de alunos em fase final de aprendizagem da leitura, digamos, no 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Defende-se que se for possível sinalizar, desde cedo, de forma clara e objetiva quais os alunos que necessitam de apoio específico, bem como quais as dimensões em que tal apoio se deverá mover, será possível melhorar de forma significativa os desempenhos dos alunos. A destacar igualmente que a possibilidade de acompanhar o desempenho dos alunos se revela crucial para o tipo de acompanhamento que lhe venha a ser proporcionado, permitindo ajustar estratégias em função das melhorias evidenciadas por aqueles. Como referido por Cruz (2005, p.521):

> não temos de esperar para ver, isto é, não é preciso esperar que a criança falhe na aprendizagem da leitura para intervir, pois podemos antecipar eventuais dificuldades e intervir de modo ajustado para evitar dificuldades na leitura mais severas e difíceis de ultrapassar

Assim, e tendo presente o atrás exposto, entende-se que a PAFL poderá contribuir de forma positiva não só para uma avaliação da fluência na leitura de alunos em final do 2º ano do 1º CEB, como também potenciar a sinalização precoce de alunos em risco de falharem na aprendizagem inicial da leitura, isto porque permite, de forma clara e diferenciada, avaliar as dimensões intrínsecas a essa competência-ponte que é a fluência. Aferindo qual ou quais as dimensões, precisão, velocidade, prosódia, em que o aluno apresenta défices, poderá o professor ou técnico intervir, desde logo, delineando e estruturando estratégias eficazes porque ajustadas. Por outro lado, e disponibilizando percentis de desempenho, a PAFL permite igualmente ao professor saber quais os desempenhos esperados para o 2º ano de escolaridade, em termos de fluência na leitura, evitando assim que os seus alunos iniciem o 3º ano de escolaridade, à partida dedicado ao ensino da compreensão, sem serem ainda leitores fluentes.

REFERÊNCIAS

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* Cambridge, MA: Mit Press.

Andrade, E., & Viana, M. C. (1994). Sinérese, diérese e estrutura silábica. In *Actas do IX Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 31-42). Lisboa: APL/Colibri.

Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read. Kindergarten through grade 3.* Washington, DC: National Institute for Literacy.

Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem.* Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2005). *Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Intervenção.* (Tese de Doutoramento, Documento não publicado). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

Fayol, M., David, J., Dubois, D., & Rémond, M. (2000). *Maîtriser la lecture poursuivre L'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans.* Centre National de Documentation Pédagogique. Paris : Éditions Odile Jacob.

Freitas, M. J., & Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas.* Lisboa: Edições Colibri.

Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher, 59*(7),636-644.

Hudson, R., Lane, H., & Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher,* 58(8), 702-714.

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura.* Lisboa: Edições Cosmos.

National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: An EvidenceBased Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction.* National Institute for Literacy.

Rasinski, T. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension.* New York: Scholastic.

Rasinski, T. (2004). *Assessing reading fluency.* Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.

Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher, 59*(7), 704-706. doi: 10.1598/RT.59.7.10

Rasinsky, T. (2009). Teaching reading fluency artfully. In R. Fink & S. J. Samuels (Eds.), *Inspiring reading success: Interest and motivation in an age of high-stakes testing* (pp. 117-140). Newark, DE: International Reading Association.

Rasinski, T., & Padak, N. (2008). *From Phonics to Fluency – Effective Teaching of Decoding and Reading Fluency in the Elementary School.* Boston: Pearson Education, Inc.

Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de Leitura.* Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Torgesen, J. K., & Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 130-158). Newark, DE: International Reading Association.

CAPÍTULO 14

DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: ONDE ESTAMOS E PARA ONDE QUEREMOS IR

David Rodrigues
Conselheiro Nacional de Educação, Portugal

DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: ONDE ESTAMOS E PARA ONDE QUEREMOS IR

David Rodrigues
Conselheiro Nacional de Educação, Portugal

> Quero sublinhar aqui que uma das grandes lições da minha vida é deixar de acreditar na perenidade do presente, na continuidade do devir, na previsibilidade do futuro.
> Edgar Morin, 2021, p. 40

A descoberta que fizemos quando a escola assumiu que a sua missão era a de não excluir ninguém, não foi a diversidade. A diversidade sempre foi inerente à condição humana e não precisava de ser descoberta. A verdadeira descoberta foi que a diversidade não existe para que seja transformada em uniformidade e em homogeneidade. E não é uma descoberta irrelevante. Durante muito tempo a escola e a educação foram concebidas como sistemas disciplinadores e homogeneizadores. As crianças e os jovens chegavam diferentes à escola, mas esperava-se que à saída ficassem bem mais parecidos uns com os outros do que aquilo que entraram. Assim, reconhecer a diversidade podia ser só o primeiro e necessário passo para identificar as diferenças que precisavam de ser anuladas. Desta forma, conhecer a diferença não conduz inevitavelmente à sua aceitação e pode mesmo ser usada para legitimar a segregação, a incomunicação e o entendimento entre os humanos. A história da ciência está repleta de casos em que as diferenças humanas foram estudadas não para entender a humanidade como um todo e na sua diversidade, mas sim para justificar o traçado das linhas de separação e de fronteiras entre humanos.

É, pois, muito importante uma vigilância ética sobre para que serve o conhecimento das diferenças. Hoje, ao entrar no segundo quartel do século XXI, os documentos produzidos por agências internacionais (nomeadamente a OCDE e a UNESCO) e o pensamento pedagógico dominante, dão ao conhecimento educacional uma função central de promoção da equidade. Quando referimos "promoção da equidade" queremos dizer também combate à desigualdade. A desigualdade tem-se

constituído como um dos (senão "o") aspetos maiores de injustiça social. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 postula no seu artigo 1º que *"Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos(...)"*. Mas se é certo que nascem nesta condição, é igualmente certo que as condições sociais em que vivem vão rapidamente criar e aprofundar uma enorme desigualdade entre eles. Estas condições sociais, ainda que com diferenças entre as diversas culturas, continuam a beneficiar ou penalizar seres humanos em função do seu género, orientação sexual, origem sócio – cultural, sócio económica, nacionalidade, etc.. Todas estas características têm um enorme impacto na vida de cada pessoa, mas quem as sofre ou delas beneficia não fez nada para merecer isso. Por isso dizemos que a desigualdade se constitui como uma injustiça porque as origens das pessoas as colocam em condições absolutamente desiguais. Quando chegam ao jardim de infância ou à escola, estas desigualdades estão já bem presentes através de diferenças de atitudes, de comportamento, de linguagem, de motivação e até de condições básicas para a aprendizagem e para a socialização. Estas diferenças entre as pessoas são diferenças que provêm da desigualdade e não de uma diversidade atribuível ao fenótipo de cada um.

E regressamos à questão: e que fazer com esta desigualdade? Se a escola tomar estas desigualdades como inerentes, inevitáveis e inultrapassáveis o que fará é simplesmente sancionar e legitimar as desigualdades. Estes discursos foram já muito usados: os alunos que têm ou não têm "jeito para os estudos", os alunos que logo à partida recolhem expectativas positivas ou negativas que condicionam – ainda mais – a sua vida escolar. É certamente aqui que reside um dos *"ethos"* principais da Educação do séc. XXI – fazer chegar, a todos, os instrumentos essenciais para poderem participar numa sociedade complexa, imprevisível e mutável como aquela em que vivemos. Hoje a complexidade da sociedade tem implicações na liberdade. Sem o conjunto alargado de conhecimentos, atitudes e competências não é possível intervir, participar e usufruir com liberdade da vida em sociedade. A ilusão neoliberal que se pode ser livre sem estes instrumentos é isso mesmo: uma ilusão.

Para que a educação cumpra o seu desiderato de educar todos (mesmo aqueles que há poucos anos se pensava que deviam estar fora da escola ou em escolas "especiais") tem de se modificar. Para acolher todos, para que todos sintam que pertencem, para que todos tenham sucesso, a educação tem de se diversificar e diferenciar. Esta diferenciação é reconhecida ao nível da legislação nacional (Decreto-Lei n.º 55/2018) e ao nível internacional (vide: https://www.oecd.org/education/adapting-curriculum-to-bridge-equity-gaps-6b49e118-en.html). Trata-se, sem dúvida de uma mudança difícil. A formação dos professores, a organização da escola, as expectativas da sociedade e das famílias são fatores que aproximam

mais a Educação do seu caráter conservador e homogeneizador do que desta necessária inovação e diferenciação. A mudança é, no entanto, fundamental para que a Educação deixe de legitimar as desigualdades, mas que, pelo contrário, se constitua como uma alavanca decisiva na promoção da equidade. Estamos no presente, longe de estar no grau zero deste percurso: muito caminho tem sido feito por muitas escolas e existem em Portugal bons exemplos de conceções e práticas em que a Educação "vai buscar o aluno onde ele está" para construir percursos de sucesso com ele e com a comunidade a que ele pertence.

Este livro é, na minha visão, um contributo para aprofundar esta desejável diferenciação. Todos os projetos humanos progridem pela reflexão e pela avaliação do que é feito e a Educação não é uma exceção. O processo de avaliação é essencial para o progresso da Educação: sem ela andaríamos às cegas ou conduzidos por "estados de alma" impermeáveis à realidade. Precisamos assim de uma avaliação que contribua para dispormos de sistemas educativos mais eficazes na promoção da "presença, participação e aprendizagem" de todos os alunos.

Assim, para aprofundar a diferenciação precisamos de processos de avaliação que sejam também diversos e holísticos. E conhecemos algumas dificuldades em realizar estes processos. Falaremos brevemente de 3 delas: antes de mais, a avaliação é frequentemente concebida no "histórico" modelo de diagnóstico-prescrição, isto é, na ilusão que se encontramos um diagnóstico saberemos sem muita margem para dúvida o que é preciso fazer em termos educacionais. Como se fosse uma receita para uma doença. Em segundo lugar, a conceção que o problema está na criança ou no jovem e é preciso encontrá-lo e resolvê-lo aí mesmo. Em terceiro lugar, que a escola é imutável e está (quase sempre) correta em lugar de concebermos a escola como adaptável, suscetível de um leque quase infindável de estratégias, recursos e ambientes.

Para criarmos ambientes educativos inclusivos precisamos de conhecer os pontos de partida e precisamos de regular e sistematicamente ir conhecendo as indicações que nos são dadas pelos percursos. Conhecer as competências e os comportamentos das crianças e dos jovens, sobretudo os que parecem ter maior relevância para a participação e para a aprendizagem, tem uma importância fundamental para desenvolvermos processos educativos de sucesso.

O livro que este texto encerra é uma valiosa contribuição para conhecermos melhor a extraordinária diversidade humana. Uma diversidade que precisa de ser entendida, encorajada e apoiada. Na verdade, os humanos são mais veículos de "todo-o-terreno" que podem progredir em condições de terreno muito diversas, do que carruagens de comboios que devem ser rebocadas em trilhos pré-existentes.

Como escreve Edgar Morin na frase que antecede este texto, vivemos sem a certeza da continuidade e previsibilidade do futuro. Estamos ainda com muitas interrogações de como será possível transformar a escola de forma que possamos aproveitar em toda a sua plenitude a decisiva força de progresso que é a diversidade humana. Hoje, mais do que antes, é sobejamente evidente que a diversidade nos trouxe enquanto Humanidade até aqui e é essencial para avançarmos. Sem esta diversidade (e começando pela Educação) teremos muitas dificuldades em criar sociedades progressivas, sustentáveis e justas. Teremos, como sempre, de confiar na reflexão, no multilateralismo, na investigação para encontrar estas pontes entre o "ser" e o "tornar-se"; entre o "be" e o "become". É este o contributo que este livro nos oferece: pensar numa avaliação que seja mais um degrau para a compreensão da complexidade e diversidade dos humanos.

REFERÊNCIAS

Decreto-Lei n.º 55/2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 – 2943. Retirado de: https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962

Morin, E. (2021). *Leçons d'un siècle de vie*. Paris: Denoël.

OECD (2021). *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps. Towards an Inclusive Curriculum*. Paris : OECD Publishing. doi: 10.1787/6b49e118-en

UN (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Proclaimed by the General Assembly, resolution 217 A (III), A/RES/3/217 A, 10 December 1948.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO
Diversidade e Educação Inclusiva:
Instrumentos validados

COORDENADORA
Sofia Santos

PREFÁCIO
Leandro S. Almeida

COLEÇÃO
Forças de Mudança em Educação

EDIÇÃO
© Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
www.ie.ulisboa.pt

PROJETO GRÁFICO E PAGINAÇÃO
Francisca José

ISBN
978-989-8753-70-0

2022

FORMA DE REFERENCIAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Santos, S. (Coord.) (2022). *Diversidade e Educação Inclusiva: Instrumentos validados.* (Coleção Forças de Mudança em Educação). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa [ebook]

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ULISBOA

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

REPÚBLICA PORTUGUESA

Este livro é financiado por fundos nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito da UIDEF — Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Referência UIDB/04107/2020.

INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
—
ULISBOA

FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

REPÚBLICA
PORTUGUESA

Este livro é financiado por fundos nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito da UIDEF — Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Referência UIDB/04107/2020.