

# INÉDITOS IDECCA

INVESTIGAÇÃO DESENVOLVIMENTAL, EDUCACIONAL E CLÍNICA, COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

**Coordenação Marina Serra de Lemos**

**Instrumentos de Investigação Desenvolvidos, Adaptados  
ou Usados pelo Grupo de Investigação Desenvolvidos,  
Educativa e Clínica com Crianças e Adolescentes**

**Marina S. Lemos**

**Ana M. Gamelas**

**José A. Lima**



## TÍTULO

Instrumentos de investigação desenvolvidos, adaptados ou usados pelo Grupo de Investigação Desenvolvimental, Educacional e Clínica com Crianças e Adolescentes [Research Instruments Developed, Adapted or Used by the Developmental, Educational and Clinical Research with Children and Adolescents Group]

## EDIÇÃO

*Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – 2013*  
*Marina S. Lemos, Ana M. Gamelas, & José A. Lima (Eds.)*

## ISBN

978-989-97744-1-4



*Centro de Psicologia da Universidade do Porto*





# **Colecção Inéditos Idecca**

Coordenada por Marina Serra de Lemos

A colecção INÉDITOS IDECCA foi concebida como um espaço de difusão ágil dos resultados de trabalhos e investigações realizados no âmbito do grupo IDECCA, facultando à comunidade científica informação que não está disponível sob outro formato e que pode assim ser mais facilmente localizada. Visa divulgar resultados de estudos e projectos de forma mais rápida do que a literatura convencional que, em regra, está sujeita a processos de publicação mais demorada. Não seguindo as regras estandardizadas das publicações, como livros e revistas, os assuntos podem ser apresentados de forma concisa, incidindo directamente no conteúdo da questão tratada, como é o caso de documentos técnicos e relatórios. Contudo, estes Inéditos contêm informação valiosa, rigorosa e única e remetem para informação importante localizada noutras fontes.

The collection INÉDITOS IDECCA was meant to provide a space of rapid and flexible dissemination of research and intervention projects conducted within IDECCA, offering to the scientific community results and materials that cannot be found easily through conventional channels such as publishers. Unbounded to the more standardized publication rules of books and journals, the themes can be presented in a concise way, directly concentrating on the topic of interest, as is the case of research summaries, reports, working papers or preprints. However, it contains original, rigorous, and valuable information, and refers to other important sources of information.



## **COLEÇÃO INÉDITOS IDECCA**

Coordenada por Marina Serra de Lemos

N.º 1 Desenvolvimento, Contextos Familiares e Educativos: Resumo de Projetos [Development, Family and Educational Contexts: Summaries of Studies] (2009)

*Joaquim Bairrão e colaboradores*

N.º 2 Instrumentos de investigação desenvolvidos, adaptados ou usados pelo Grupo de Investigação Desenvolvimental, Educacional e Clínica com Crianças e Adolescentes [Research Instruments Developed, Adapted or Used by the Developmental, Educational and Clinical Research with Children and Adolescents Group] (2013)

*Marina S. Lemos, Ana M. Gamelas, & José A. Lima (Eds.)*



# Índice

- 15 Introdução | Introduction
- Avaliação dos Contextos Educativos**
- 21 ITERS-R | Escala de Avaliação do Ambiente de Creche  
— Edição Revista  
*Sílvia Barros*
- 23 ECERS-R | Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância  
— Edição Revista  
*Isabel Abreu-Lima, Cecília Aguiar, Ana M. Gamelas, Teresa Leal e Ana I. Pinto*
- 25 CLASS | Sistema de Observação das Interações na Sala de Aula  
*Joana Cadima e Teresa Leal*
- 27 TSRS | Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino  
*Ana I. Pinto, Cecília Aguiar e Catarina Grande*
- 29 ACIRI | Inventário de Leitura Interativa Adulto-Criança  
*Carla Peixoto e Teresa Leal*
- 31 ELLCO | Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos  
*Ana M. Gamelas*
- 33 PLPC | Ideias e Práticas de Literacia no Jardim de Infância  
*Ana M. Gamelas*
- 35 CIS | Escala das Interações do Prestador de Cuidados  
*Joana Cadima e Teresa Leal*
- 37 QUESME | Questionário de Educação Sexual em Meio Escolar  
*Carla Serrão e Maria Barbosa-Ducharne*
- 41 PCIS | Escala de Envolvimento dos Pais/Prestadores de Cuidados  
*Ana I. Pinto, Isabel Novais, Isabel S. Lemos, Teresa Gregó,  
Cecília Aguiar e Joaquim Bairrão*
- 43 PS | Escala Parental  
*Orlanda Cruz e Isabel Abreu-Lima*
- 45 MRS | Escala de Avaliação da Responsividade Materna  
*Tiago Ferreira e Isabel Abreu-Lima*
- 47 TSRS(M) | Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino (Mães)  
*Orlanda Cruz, Cecília Aguiar e Sílvia Barros*

### **Aptidões e Habilidades**

- 51 BTBC | Teste Bohem de Conceitos Básicos  
*Isabel Abreu-Lima*
- 53 KIDS | Inventário de Competências de Desenvolvimento para Crianças  
*Isabel Abreu-Lima e Nuna Tormenta*
- 55 CBI | Inventário de Comportamentos na Sala  
*Isabel Abreu-Lima, Joana Cadima e Tânia Rocha*
- 57 SSRS: k-6 (P; Imp) | Social Skills Rating System: K-6  
(Parent Form; Importance scale) – Versão Portuguesa  
*Helena I. Meneses e Marina S. Lemos*
- 59 SCRS | Escala de Avaliação do Auto-Controlo  
*Orlanda Cruz*
- 61 ACES | Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional  
*Diana Alves e Orlanda Cruz*
- 63 SCSi | Schoolagers' Coping Strategies Inventory  
– Versão Portuguesa  
*Lígia Lima, Marina Guerra e Marina S. Lemos*
- 67 CHIC | Coping Health Inventory for Children – Versão Portuguesa  
*Lígia Lima, Marina S. Lemos e Marina Guerra*

### **Atitudes, Valores e Interesses**

- 71 PRBI | Crenças Parentais sobre leitura  
*Carla Peixoto e Teresa Leal*
- 73 CHECK II | Registo do Envolvimento do Grupo  
*Maria P. Mascarenhas, Ana I. Pinto e Joaquim Bairrão*
- 75 E-Qual III | Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento III  
*Ana I. Pinto, Cecília Aguiar, Sílvia Barros, Orlanda Cruz e Joaquim Bairrão*
- 77 CEQ | Questionário de Envolvimento da Criança  
*Ana I. Pinto*
- 79 EEmp | Escala de Empenho  
*Isabel Roque e Marina S. Lemos*
- 81 SPCSM | Escala de Perceção de Competência na Matemática  
*Cátia Castro e Isabel Abreu-Lima*
- 83 CAMI | Questionário de Crenças de Controlo  
*Marina S. Lemos e Teresa Gonçalves*

- 87 CAMI: M | Questionário de Crenças de Controlo: Matemática  
*Teresa Gonçalves, Rui Carvalho e Marina S. Lemos*
- 89 PRM | Matriz de Objetivos Pessoais  
*Ricardo Luís e Marina S. Lemos*
- 91 PAGO | Questionário de Objetivos de Realização  
*Teresa Gonçalves, Marina S. Lemos, e Luís P. Rodrigues*
- 95 SIQ | Questionário de Interesse pelo Estudo  
*Marina S. Lemos*
- 97 EEM | Entrevista sobre Estratégias de Motivação em Contexto de Sala de Aula  
*Marina S. Lemos e Cristina Almeida*
- 99 EADG | Escala de Avaliação da Dinâmica do Grupo  
*Oriana M. Fernandes e Orlanda Cruz*
- 101 BPS | Escala Ser Mãe/Pai  
*Orlanda Cruz e Isabel Abreu-Lima*
- 103 PSS | Escala de Stress Parental  
*Carla Susano e Orlanda Cruz*
- 105 EARCFP | Entrevista de Avaliação das Representações das Crianças acerca das Figuras Parentais  
*Orlanda Cruz e Susana Custódio*
- 107 PSDQ | Questionário de Estilos Parentais  
*Susana Santos e Orlanda Cruz*
- 111 GUIA | Guião de Entrevista— Interação e Acessibilidade  
*José A. Lima, Rui G. Serôdio e Orlanda Cruz*
- 113 ERP-Pai | Escala de Responsabilidade Parental — Versão Pai  
*José A. Lima, Rui G. Serôdio e Orlanda Cruz*
- 115 ESEP-Pai | Escala de Satisfação com o Envolvimento Parental — Versão Pai  
*José A. Lima, Rui G. Serôdio e Orlanda Cruz*
- 117 GISQ | Guião de Entrevista de Solidariedade Intergeracional  
*Maria Barbosa-Ducharne, Isabel Queirós e Teresa Domingos*
- 121 EPA | Entrevista sobre o Processo de Adoção  
*Maria Barbosa-Ducharne, Alexandra Moreira, Ana F. Silva, Joana Monteiro e Joana Soares*
- 127 ECAA | Entrevista a Crianças e Adolescentes sobre Adoção  
*Maria Barbosa-Ducharne, Joana Soares, Joana Ferreira e Joana Monteiro*

131 EARI | Entrevista sobre a Adoção e Relações de Intimidade  
*Maria Barbosa-Ducharne, M. Emília Costa e Emilie Nicolas*

135 EAEA | Entrevista a Adultos Emergentes sobre Adoção  
*Maria Barbosa-Ducharne e Sara Berény*

#### **Avaliação da Qualidade de Vida e do Bem-estar**

139 DUT | Diário de Uso do Tempo  
*Vítor Teixeira e Orlanda Cruz*

141 SWBS: AS | Escala de Bem-Estar Escolar: Afeto na Escola  
*Marina S. Lemos e Cristina Coelho*

143 SVS | Escala de Vitalidade Subjetiva  
*Marina S. Lemos, Teresa Gonçalves e Cristina Coelho*

#### **Avaliação da Personalidade**

147 CPS | Escala de Personalidade da Criança  
*Ana I. Pinto, Orlanda Cruz, e Joaquim Bairrão*

149 KRISP | Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers  
– Versão Portuguesa  
*Orlanda Cruz*

151 SATI | School-Age Temperament Inventory  
– Versão Portuguesa  
*Lígia Lima, Marina S. Lemos e Marina Guerra*

#### **Avaliação Clínica e da Psicopatologia**

155 FBT | Tarefa de Crenças Falsas  
*Luísa Martins e Orlanda Cruz*

157 RICOS | Representações e Impacto dos Comportamentos Suicidários  
– Questionário, Versão para Médicos e Psicólogos  
*Inês A. Rothes e Margarida R. Henriques*

159 ASQ: SE | Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional  
– Versão Portuguesa  
*Linda Candeias e Margarida R. Henriques*

163 CMTS | Escala de Motivação para a Terapia  
*Luísa Soares e Marina S. Lemos*

165 HCCQ: Psi | Questionário de Perceção do Ambiente Terapêutico: Psicoterapia  
*Luísa Soares e Marina S. Lemos*

167 HCCQ: H-D | Questionário de Perceção do Ambiente Terapêutico: Saúde – Diabetes  
*Marina S. Lemos e Sofia A. Garrett*

- 169 TSQR: H-D | Questionário de Autorregulação: Saúde-Diabetes  
*Marina S. Lemos e Sofia A. Garrett*
- 171 PCS: H-D | Escala de Competência Percebida: Saúde-Diabetes  
*Marina S. Lemos e Sofia A. Garrett*
- 173 SCCI: S-D | Sistema de Categorização de Conceções Infantis de Saúde e Doença  
*Lígia Lima e Marina S. Lemos*
- 175 CD: H | Child Drawing: Hospital— Versão Portuguesa  
*Lígia Lima e Marina S. Lemos*
- 177 Anexo 1



## Introdução

Ao longo de cerca de 30 anos, o grupo de Investigação Desenvolvimental, Educacional e Clínica com Crianças e Adolescentes (Idecca) desenvolveu, adaptou e testou um conjunto de instrumentos de avaliação relevantes para a investigação nas áreas da psicologia do desenvolvimento, da educação e da saúde de crianças e adolescentes.

O segundo número da Coleção Inéditos pretende divulgar este conjunto de instrumentos contribuindo assim para o desenvolvimento da investigação psicológica e da prática da avaliação psicológica em Portugal.

Este volume apresenta mais de 60 instrumentos, compreendendo questionários, sistemas de observação e entrevistas, que avaliam características e processos psicológicos e dimensões dos contextos relevantes para o funcionamento e adaptação psicológica. Em relação a cada instrumento de avaliação fornecem-se informações úteis e precisas, incluindo o que avalia, a população-alvo, características psicométricas (quando disponíveis) e instruções de codificação ou cotação. Para além disso, são fornecidas orientações para a interpretação dos resultados, tais como o significado das escalas e subescalas, as relações entre as várias subescalas e o significado de cotações baixas ou elevadas. Incluem-se também, para cada instrumento, ligações que remetem para outros documentos com informação complementar.

Algumas das utilizações mais importantes dos instrumentos de avaliação psicológica reunidos neste volume são a descrição do funcionamento habitual do indivíduo, a avaliação da gravidade de uma perturbação ou do nível de adaptação ou de bem-estar, bem como da qualidade dos contextos de vida das crianças e adolescentes. Estes instrumentos podem também servir para monitorizar a eficácia de uma intervenção.

É importante salientar que os dados de avaliação psicológica podem ser inadequadamente apresentados ou interpretados. Dada a complexidade da avaliação psicológica, este tipo de instrumentos pode mesmo ser usado contrariamente ao interesse dos indivíduos, questão particularmente sensível no caso das crianças e dos adolescentes. Por esta razão o presente volume contém também a indicação do tipo e nível de formação requeridos para a utilização de cada um dos instrumentos apresentados.

Caso pretenda usar algum destes instrumentos (ou partes deles) por favor contacte com os respetivos autores para que o seu feedback ou possivelmente os seus dados possam ser utilizados em futuros desenvolvimentos do instrumento. Os autores poderão também fornecer informações adicionais, versões mais recentes e resultados de outros estudos entretanto realizados ou em curso.



## Introduction

The group of Developmental, Educational and Clinical Research with Children and Adolescents (Idecca) has about 30 years of experience developing, adapting, and testing Portuguese language assessment instruments relevant for clinical practice and for research on children and adolescents' development, education, health and wellbeing.

The purpose of the second volume of the collection *Inéditos* is to disseminate some of those instruments, thus contributing to the development of psychological research, and of the practice of psychological assessment in Portugal or other Portuguese speaking countries.

This volume lists over 60 assessment instruments, including tests, observational methods, and interviews for the assessment of psychological characteristics or processes and of contextual dimensions relevant for psychological functioning and adaptation. It provides a summary review of the main features of each instrument, including what the instrument measures, the target population, properties (if available), and coding and scoring instructions. It also provides guidelines for interpretation, such as the meaning of different scales, significant relations between scales, and the meaning of high or low scores. Moreover, it contains links to further information about each instrument.

One of the most important uses of the psychological assessment instruments collected in this volume is describing current functioning like cognitive abilities, severity of disturbance, adjustment and wellbeing, as well as describing the quality of educational, clinical, health, and leisure child and adolescent contexts. They may be also used in the assessment of the effectiveness of interventions.

Despite its usefulness, psychological assessment instruments are also open to a number of misuses. Psychological assessment can be misrepresented and misinterpreted. Considering the complexities of psychological assessment, results of these instruments may be misused to the disadvantage of individuals, specially children and adolescents. For this reason, this volume includes a classification of each instrument, relative to the type and level of training required for its use.

If you would like to make use of any part or all of any of the instruments presented in this volume, you may contact the instrument's authors. The authors can usually provide additional background information, latest versions and further research results or ongoing research about (or with) the instrument. Also, your feedback and possibly your data can be used for further development of the instruments.



---

# Avaliação dos Contextos Educativos

---

## Avaliação dos Contextos – Escola

ITERS-R – Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – Edição Revista  
*Sílvia Barros*

ECERS-R – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância  
– Edição Revista

*Isabel Abreu-Lima, Cecília Aguiar, Ana M. Gamelas,  
Teresa Leal e Ana I. Pinto*

CLASS – Sistema de Observação das Interações na Sala de Aula  
*Joana Cadima e Teresa Leal*

TSRS – Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino  
*Ana I. Pinto, Cecília Aguiar e Catarina Grande*

ACIRI – Inventário de Leitura Interativa Adulto-Criança  
*Carla Peixoto e Teresa Leal*

ELLCO – Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos  
*Ana M. Gamelas*

PLPC – Ideias e Práticas de Literacia no Jardim de Infância  
*Ana M. Gamelas*

CIS – Escala das Interações do Prestador de Cuidados  
*Joana Cadima e Teresa Leal*

QUESME – Questionário de Educação Sexual em Meio Escolar  
*Carla Serrão e Maria Barbosa-Ducharne*

---

## Avaliação dos Contextos – Família

PCIS – Escala de Envolvimento dos Pais/Prestadores de Cuidados  
*Ana I. Pinto, Isabel Novais, Isabel S. Lemos, Teresa Grego,  
Cecília Aguiar e Joaquim Bairrão*

PS – Escala Parental  
*Orlanda Cruz e Isabel Abreu-Lima*

MRS – Escala de Avaliação da Responsividade Materna  
*Tiago Ferreira e Isabel Abreu-Lima*

TSRS(M) – Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino (Mães)  
*Orlanda Cruz, Cecília Aguiar e Sílvia Barros*



## ITERS-R

### Escala de Avaliação do Ambiente de Creche

#### — Edição Revista

**Autor(es):** T. Harms, D. Cryer e R. Clifford

**Adaptação:** S. Barros<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Sistema de observação

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Salas de creche

**Tempo de Aplicação:** 4 h

**Material:** Manual e Folha de Registo

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

A versão portuguesa da ITERS-R é uma adaptação da Infant/Toddler Environment Rating Scale — Revised Edition (ITERS-R; Harms et al., 2003).

A ITERS-R é uma edição revista da ITERS<sup>2</sup> (Harms, Cryer, & Clifford, 1990) e permite efetuar uma avaliação global da qualidade de centros educativos para crianças com menos de 30 meses de idade, o que, em Portugal, equivale às creches. Esta escala é constituída por 39 itens, que se encontram agrupados em sete áreas ou subescalas, definidas em termos concetuais: Espaço e mobiliário, Rotinas de cuidados pessoais, Escuta e conversação, Atividades, Interação, Estrutura do programa e Pais e pessoal.

A ITERS-R foi traduzida por Sílvia Barros (2004), com supervisão do Professor Doutor Joaquim Bairrão, e utilizada no âmbito da investigação de doutoramento — Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas (Barros, 2007).

A adaptação portuguesa atualmente disponível incluiu a tradução e a análise da validade e da fidelidade dos dados. Os resultados revelaram que a ITERS-R permite a obtenção de dados fidedignos e válidos (e.g., Barros, 2007; Barros & Aguiar, 2010; Barros, Aguiar, & Bairrão, 2006; Barros & Leal, 2011).

Para o estudo deste instrumento, foram observadas e avaliadas 160 salas de creche do distrito do Porto. Foi verificado o acordo interobservadores em 27.5% das salas participantes, tendo sido obtidos os seguintes valores: a) percentagem média de acordo com um ponto de diferença = 96.4% ( $DP = 4.42$ ), b) kappa ponderado médio = .72 ( $DP = .23$ ) e c) Coeficiente de Correlação Intraclassas médio = .79 ( $DP = .24$ ).

O valor do coeficiente alfa de Cronbach foi de .83, numa análise efetuada com 34 dos 39 itens. Nas sete subescalas o valor do coeficiente alfa de Cronbach variou entre .18 na subescala Estrutura do Programa (excluindo o item 32) e .76 na subescala Interação. Estes resultados, inferiores aos encontrados pelos autores do instrumento (Harms et al., 2003), sugerem precaução quando se efetuam análises ao nível das subescalas.

Uma análise de componentes principais (Barros, 2007) encontrou uma solução de três componentes, que explicam 33.23% da variância total: 1) Interação-Linguagem (itens relacionados com a promoção da compreensão e utilização da linguagem e com as relações estabelecidas na creche); 2) Atividades-Rotinas (itens relacionados com as atividades desenvolvidas, sua organização e materiais utilizados e com algumas rotinas de cuidados pessoais); 3) Espaço-Adultos (itens relacionados com

1 Endereço para contacto: silviabarros@ese.ipp.pt

2 A ITERS-R foi traduzida para a língua Portuguesa em 1996 por Ana I. Pinto e Teresa Grego (endereço para contacto ana@fpce.up.pt).

as condições físicas da instituição e aspetos relativos às condições para os profissionais e para os pais). O coeficiente alfa de Cronbach foi de .81 para a dimensão Interação-Linguagem, .76 para a dimensão Atividades-Rotinas e .65 para a dimensão Espaço-Adultos.

Para se analisar a validade de conteúdo, solicitou-se a 110 pais e 110 responsáveis (educadores de infância ou auxiliares) por salas de creche do distrito do Porto que classificassem a importância dos itens da ITERS-R, através de um questionário elaborado para o efeito (Barros, 2007). Os resultados permitiram verificar que os pais e os responsáveis pelas salas de creche atribuem elevada importância aos critérios incluídos na ITERS-R. Um estudo qualitativo acerca de critérios valorizados por 20 educadores e 20 pais permitiu igualmente verificar que os aspetos mais valorizados estão incluídos na escala (Barros, 2007). Para além destes resultados, é importante salientar que a edição anterior deste instrumento (ITERS; Harms et al., 1990) foi utilizada pelo Instituto da Segurança Social (2005; s.d.) como uma das referências para a elaboração de um conjunto de documentos com orientações para as creches.

A tradução da edição mais recente da ITERS-R (Harms, Cryer, & Clifford, 2006) está a ser preparada para publicação por Sílvia Barros<sup>3</sup>, Ana Isabel Pinto<sup>4</sup>, Carla Peixoto<sup>5</sup> e Manuela Pessanha<sup>6</sup>.

### Referências

- Barros, S. A. (2007). *Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas* (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 527–535.
- Barros, S., Aguiar, C., & Bairrão, J. (2006). Escala de Avaliação do Ambiente de Creche— Edição Revisita. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Vol. XI*, 689–697.
- Barros, S., & Leal, T. (2011). Dimensões da qualidade das salas de creche do distrito do Porto. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 19*(2), 117–133.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (1990). *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale— Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scale— Revised Edition*, Updated. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2004). *Escala de Avaliação do Ambiente de Creche— Edição Revista* (S. Barros, Trad.). Tradução não publicada (Obra original publicada em 2003).
- Instituto da Segurança Social (2005). *Modelo de avaliação da qualidade: Creche*. Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Instituto da Segurança Social (s.d.). *Manual de processos-chave. Creche* (2.<sup>a</sup> edição). Retirado de [http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs\\_creche\\_processos-chave](http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave)

3 Centro de Psicologia da Universidade do Porto — Investigação Educacional, Desenvolvimento e Clínica com Crianças e Adolescentes e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

4 Centro de Psicologia da Universidade do Porto — Investigação Educacional, Desenvolvimento e Clínica com Crianças e Adolescentes e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

5 Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

6 Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

**ECERS-R****Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância  
— Edição Revista****Autores:** T. Harms, R. Clifford e D. Cryer**Adaptação:** I. Abreu-Lima<sup>1</sup>, C. Aguiar, A. M. Gamelas, T. Leal e A. I. Pinto**Tipo de instrumento:** Sistema de observação**Versão:** n. a.**População-alvo:** Contextos de educação pré-escolar**Tempo de Aplicação:** 3h**Material:** Manual técnico e Folha de resposta**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

A ECERS-R é um instrumento de observação para avaliar a qualidade do ambiente em contextos educativos para crianças em idade pré-escolar (Harms, Clifford & Cryer, 1998, 2008). Corresponde à revisão da ECERS (Harms & Clifford, 1980) mantendo a mesma definição alargada de ambiente onde estão incluídas características de natureza estrutural e processual. As escalas ECERS têm vindo a ser amplamente utilizadas na investigação sobre educação e desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar desde os anos 1980.

A escala é constituída por 43 itens organizados em 7 subescalas: Espaço e mobiliário; Rotinas e cuidados pessoais; Linguagem e raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do programa; Pais e pessoal. Ao longo da escala estão incorporados indicadores e exemplos para que a escala possa avaliar contextos inclusivos e culturalmente diversificados. Os itens são cotados numa escala de sete pontos com descritores para 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente). A cotação é sobretudo baseada na observação, tendo ainda em conta informação recolhida por entrevista, realizada com a educadora responsável, sobre aspetos que não foi possível observar.

A adaptação portuguesa incluiu a tradução e a reflexão falada. Alguns estudos em Portugal têm revelado indicadores de fidelidade, adequados, dos dados obtidos com a ECERS-R sendo referenciados o acordo interobservadores, através do cálculo da percentagem de acordo com a diferença de 1, o coeficiente de correlação de Pearson e o Kappa ponderado; a consistência interna, através do cálculo do coeficiente alfa de Cronbach (Abreu Lima & Nunes, 2006; Fernandes, 2009; Gamelas, 2010). Correlações obtidas entre a nota global da ECERS-R e nota global da ELLCO Observação1 (Smith, Dickinson, Sangeorge, & Anastasopoulos, 2002) apoiam a existência de validade de constructo (Gamelas & Leal, 2008).

Acrescenta-se ainda que uma análise de conteúdo sobre os itens da escala permitiu verificar a correspondência entre os itens da escala e os conteúdos das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, a nível da organização do ambiente educativo e a nível das áreas de conteúdo (Bairrão, Abreu-Lima, Leal, Gamelas, Aguiar, & Cadima, 2006).

Salienta-se a utilização da escala em estudos recentes como o Estudo Longitudinal do Envolvimento e Adaptação da Criança (e. g. Pinto, Pessanha, & Aguiar, 2012). O Estudo Contextos e Transição: Competências de Literacia e Numeracia em crianças dos 4 aos 7 anos (e. g. Abreu-Lima, Leal, Cadima, & Gamelas, 2012) e o estudo encomendado pelo Ministério da Educação, Monitorização e Acompanhamento do Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-escolar. Estudos de caso (Bairrão et al, 2006).

1 Email de contacto: isabelmpinto@fpce.up.pt

No âmbito de dois Mestrados em Temas de Psicologia foram ainda avaliadas 27 salas de educação pré-escolar localizadas no distrito de Viseu (Fernandes, 2009) e 20 no distrito de Bragança (Geraldes, 2009).

### Referências

- Abreu-Lima, I., Leal, T., Cadima, J., & Gamelas, A. M. (2012). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education*. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0120-y>
- Abreu-Lima, I., & Nunes, C. (2006). A escala de avaliação do ambiente em educação de infância. Versão revista (ECERS-R). *XI Conferência Internacional. Avaliação Psicologia: formas e contextos*. Atas (pp. 633–643). Braga: Psiquilibrios.
- Bairrão, J., Abreu-Lima, I., Leal, T., Gamelas, A. M., Aguiar, C., Cadima, J. (2006). *Monitorização e Acompanhamento do Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escolar. Estudos de Caso (Relatório final apresentado ao Ministério da Educação/DGIDC)*. Porto, Portugal: Universidade do Porto, Centro de Psicologia.
- Gamelas, A. M. (2010). *Literacia e Qualidade em Contextos Pré-Escolares Inclusivos*. (Tese de doutoramento não publicada), Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Gamelas, A. M. & Leal T. (2008). Ambiente de Literacia. Apresentação da Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos— ELLCO. In A.P. Noronha, C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (org.). *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* [CD] Braga: Psiquilibrios.
- Fernandes, R. (2009). *Avaliar a qualidade em educação pré-escolar: um estudo integrador* (Dissertação de mestrado não publicada), Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Geraldes, S. (2009). *Estudo sobre a qualidade dos jardins de infância inclusivos do distrito de Bragança* (Dissertação de mestrado não publicada), Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2008). Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Edição Revista (Centro de Psicologia da Universidade do Porto— *Investigação Desenvolvidora, Educacional e Clínica em Crianças e Adolescentes*, Trad.). Porto: Livpsic/Legis Editora. (Obra original publicada em 1998)
- Leal T., Gamelas, A.M., Abreu-Lima, I., Cadima, J. & Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar. *Psicologia XXIII*(2), 43–54.
- Pinto, A. I., et al. Effects of home environment and center-based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* (2012). Retirado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.001>
- Smith, M.W., Dickinson, D.K., Sangeorge, A., & Anastasopoulos, L. (2002), *Early Language & Literacy Classroom Observation*. Baltimore: Paul H. Brookes.

## CLASS

### Sistema de Observação das Interações na Sala de Aula

**Autores:** R. Pianta, K. La Paro e B. Hamre

**Adaptação:** J. Cadima e T. Leal<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Sistema de observação

**Versão:** 1.º CEB

**População-alvo:** Salas e professores do 1.º CEB

**Tempo de Aplicação:** 2 horas

**Material:** Manual Técnico, Folha de Registo

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

O Sistema de Observação das Interações na Sala de Aula (CLASS; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008) é uma escala de observação que avalia a qualidade das interações sociais entre os professores e os alunos no contexto de sala de aula que a investigação tem evidenciado mais contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem. As interações são operacionalizadas através de 10 dimensões, agrupadas em 3 domínios: a) o Apoio Emocional, que contempla aspetos relacionados com o estabelecimento de relações positivas; b) a Organização da Sala, que diz respeito à gestão do comportamento e das atividades da sala que fomentam o envolvimento dos alunos e c) o Apoio a Nível da Instrução, que incide sobre as interações que facilitam o desenvolvimento cognitivo e linguístico. A sua cotação é realizada por observadores com treino específico. No contexto da sala de aula, os cotadores observam as interações por períodos de 20 minutos e atribuem de seguida uma cotação a cada dimensão, que varia entre 1 e 7. De forma a ajudar o observador a efetuar um julgamento, são oferecidos exemplos e fornecidos indicadores que descrevem as interações para cada dimensão.

A adaptação portuguesa incluiu a tradução, análise da validade e da fidelidade, tendo os resultados revelado uma estrutura com índices de ajustamento adequados e compatível com a da escala original e com os conceitos em que se baseia, bem como boa consistência interna e valores adequados de acordo interobservadores (Cadima & Leal, 2008; Cadima, Leal, & Burchinal, 2010).

Foi conduzida uma análise fatorial confirmatória, com o recurso ao programa AMOS 7.0 usando o método de estimação da máxima verosimilhança (Maximum Likelihood Estimation). Os coeficientes de cada dimensão da escala (loadings) no fator indicaram validade convergente, sendo considerados razoáveis, assim como os valores de comunalidade. Os valores de consistência interna obtidos através do coeficiente alpha de Cronbach foram, respetivamente,  $\alpha = .91$  para o Clima Emocional,  $\alpha = .79$  para a Organização da Sala e  $\alpha = .95$  para o Apoio a nível da Instrução, o que revela uma consistência interna razoável para a Organização da Sala e muito elevada para os restantes fatores (Cadima & Leal, 2008).

Este instrumento pode ser ainda utilizado para efeitos de formação profissional (Cadima, Leal, & Cancela, 2011).

#### Referências

Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology, 48*, 457-482.

1 tleal@fpce.up.pt

- Cadima, J. & Leal, T. (2008). Observação dos processos interativos em salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In A.P. Noronha, C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (org.). *Atas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* [CD] Braga: Psiquilibrios.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24, 7-34.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system: Manual k-3 version*. Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing.

## TSRS

### Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino

**Autores:** R.A. McWilliam, R. A. Zulli, e R. E. L. de Kruif

**Adaptação:** A. I. Pinto<sup>1</sup>, C. Aguiar e C. Grande

**Tipo de instrumento:** Sistema de observação

**Versão:** n. a.

**População Alvo:** Educadores e auxiliares de crianças em idade de creche e em idade pré-escolar

**Tempo de Aplicação:** Quatro sessões de 15 minutos, em quatro dias diferentes

**Material:** Manual Técnico e Folha de Registo

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

A Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino (EAEE) foi desenvolvida para captar comportamentos de ensino e dimensões do afeto dos educadores de infância, de forma a definir o perfil educativo do educador. Esta escala resulta da adaptação da Teaching Styles Rating Scale (TSRS; McWilliam, Scarborough, Bagby, & Sweeney, 1998), realizada no âmbito do projeto “A qualidade das interações da criança em contexto familiar e creche e o seu impacto no desenvolvimento sociocognitivo da criança”, desenvolvido no Centro de Psicologia da Universidade do Porto (CPUP) e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Referência POCTI/PSI/35207/2000).

A EAEE contempla dois aspetos básicos do ensino: comportamentos de interação específicos (redirecionar, elaborar, introduzir, informar, seguir, reconhecer e elogiar) e afeto geral (expressão positiva, responsividade, tom, nível de actividade, expressão negativa, envolvimento visual, contacto físico, concistência das interações, diretividade, inclusão e adequação desenvolvimental). Os comportamentos interativos são medidos através de sete itens numa escala de Likert de 7 pontos, enquanto os comportamentos de afeto incluem 13 itens numa escala de 5 pontos. Esta escala implica a realização de múltiplas observações de cada educador. As cotações baseiam-se na observação e devem refletir a proporção de tempo passado pela educadora em cada comportamento de interação.

De forma a examinar a fidelidade dos dados na utilização deste instrumento foi calculado o acordo interobservadores através da percentagem de concordância exata e com um ponto de diferença entre cada par de observadores para 18 itens, bem como o Coeficiente Weighted Kappa para cada item da EAEE.

No estudo “O Envolvimento da Criança em Contexto de Creche: os Efeitos de Características da Criança, da Qualidade do Contexto e das Interações Educativas” (Pinto, 2006) foi realizado treino com 10 sessões de 15 minutos com equipa alargada, com obtenção de 85% de acordo interobservadores. Este procedimento de prática de observação permitiu uma discussão dos critérios de codificação e uma definição mais clara e precisa de alguns dos seus aspetos. Os 3 elementos da equipa que participaram no procedimento de cotação dos dados do estudo realizaram 16 sessões de treino de 15 minutos, com obtenção de percentagens de acordo entre 65% e 100% nos 18 itens da escala (quando consideradas diferenças de 1 valor entre cotações — acordo “within one”), e uma percentagem média global de 89%.

As codificações dos comportamentos de ensino e das características afetivas dos educadores através da aplicação da Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino (EAEE), foram realizadas com base em registos vídeo (num total de 120 sessões de 15 minutos). O acordo interobservadores foi verificado ao longo do processo de recolha de dados, pelos três observadores treinados que efetuaram as cotações dos comportamentos interativos dos educadores. Vinte e cinco por cento do total

1 Endereço para contacto: ana@fpce.up.pt

de sessões foram duplamente cotadas, num total de 30 sessões de acordo. Os valores do acordo variam entre 77% e 93% nos 7 itens da escala de comportamentos interativos (quando consideradas diferenças de 1 valor entre cotações – acordo “within one”), sendo a percentagem de acordo para a dimensão do Afeto de 89% e a média global de 85%. O coeficiente Weighted Kappa foi igualmente calculado, com recurso ao software Analyse-it, tendo os valores nos 18 itens da escala variado entre .14 (ligeiro) e .47 (moderado); com uma média de .34, considerado por Landis e Koch (1977) um valor de fidelidade razoável.

No Estudo *“Impacto das interações educadora-criança no Envolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais em contexto de creche e de jardim de infância”* (Grande, 2010; Grande & Pinto, 2009) foi utilizada a versão portuguesa da escala— Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino (EAEE). Neste estudos três observadores da equipa de recolha de dados foram treinados na codificação da Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino (EAEE) com recurso a registos em vídeo e através de cotação ao vivo de comportamentos de ensino de educadoras da educação especial não pertencentes à amostra. Com base nos registos em vídeo a percentagem de acordo, nos itens da EAEE, variou entre 86% e 100%, com uma média de 91.7% (quando consideradas diferenças de 1 valor entre cotações – acordo “within one”). Foram ainda duplamente cotadas 5 situações de interação ao vivo com crianças com Necessidades Educativas Especiais, não pertencentes à amostra do estudo, sendo que, nos itens, a percentagem de acordo (“within one”) variou entre 80% e 100%, com uma média de 96%.

O acordo interobservadores foi igualmente verificado ao longo do processo de recolha de dados. Vinte e cinco por cento do total das sessões foram duplamente cotadas, por dois observadores num total de 50 sessões. Os valores relativos ao acordo interobservadores (“within one”) variaram entre 90% e 100% nos sete itens da escala, sendo a percentagem média de acordo para a dimensão do Afeto de 92% e a média global de 99%. Foi ainda calculado o Coeficiente Weighted Kappa para cada item da EAEE, tendo os valores variado entre .30 e 1.0, com uma média de .69, correspondendo a um valor substancial de acordo, segundo Landis e Koch (1977).

## Referências

- Grande, C. (2010). *Estudo do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim de infância*. (Tese de doutoramento não publicada), Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Grande, C., Pinto, A.I. (2009). Caracterização dos Estilos Interativos das Educadoras do Ensino Especial. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2 (4), 547–559.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159–174.
- McWilliam, R. A., Scarborough, A., Bagby, J., & Sweeney, A. (1998). *Teaching Styles Rating Scale (TSRS)*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: Os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto, Portugal.

## ACIRI

### Inventário de Leitura Interativa Adulto-Criança

**Autor(es):** A. DeBruin-Parecki

**Adaptação:** C. Peixoto e T. Leal<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Sistema de observação

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Adultos e crianças em idade pré-escolar

**Tempo de Aplicação:** 20 min.; variável, dependendo da duração da situação de leitura conjunta

**Material:** Manual Técnico e Folha de Registo

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

O Inventário de Leitura Interativa Adulto-Criança é resultado da tradução do Adult/Child Interactive Reading Inventory (DeBruin-Parecki, 1999, 2007). A versão de 1999 foi traduzida no âmbito do projeto Contributos para o Desenvolvimento da Literacia em Crianças de Idade Pré-Escolar desenvolvido no Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Em 2008, no âmbito do projeto de investigação para Tese de Doutoramento de C. Peixoto Contributos para o Estudo da Literacia Familiar em Portugal (FPCEUP), realizou-se a tradução de todos os itens e respetivas notas de clarificação da versão mais recente do instrumento, divulgada em 2007.

O Inventário de Leitura Interativa Adulto-Criança é um instrumento de observação que avalia separadamente comportamentos do adulto e comportamentos da criança em situação de leitura conjunta a nível de três categorias:

- I) Manter a atenção sobre o livro;
- II) Promover a leitura interativa e apoiar a compreensão;
- III) Utilizar estratégias de literacia.

Cada uma destas categorias incluiu quatro comportamentos, para um total de 12 Comportamentos do adulto e 12 Comportamentos da criança. O observador deve cotar cada um dos comportamentos com base numa escala de 4 pontos, sendo que 0 indica “ausência de comportamento”, 1 indica que o comportamento ocorre “raramente”, 2 indica que o comportamento ocorre “algumas vezes” e o 3 indica que o comportamento ocorre “a maior parte das vezes”. Os comportamentos dos adultos e das crianças são indicados separadamente por um valor individual para cada item, um valor médio para cada uma das três categorias e um valor médio total. Além do registo quantitativo, o sistema de codificação deste instrumento permite o registo qualitativo, fornecendo dados mais compreensivos acerca das situações de leitura observadas.

O acordo interobservadores no Inventário de Leitura Interativa Adulto-Criança foi verificado no decurso do projeto de investigação acima referido, num total de 14 sessões (25% do total das sessões de codificação das situações de leitura conjunta). Foram calculadas duas medidas de acordo: a percentagem de acordo within one (acordo com diferença de um valor) entre observadores; e o coeficiente Weighted Kappa. Assim, relativamente aos 12 itens que compõem a escala Comportamentos do adulto, a percentagem média de acordo obtida foi de 99.4%, variando entre 93% e 100%. Por sua vez, o coeficiente Weighted Kappa variou entre .36 e .89, com uma média de .70. Na escala Comportamentos da criança, a percentagem média de acordo obtida foi de 100%. Os valores do coeficiente Weighted Kappa variaram entre .39 e 1.00, com uma média de .72 (Peixoto, Leal, & Cadima, 2008).

Relativamente à consistência interna dos dados, os alfas de Cronbach dos valores totais das

1 Endereço para contacto: tleal@fpce.up.pt

escalas Comportamentos do adulto e Comportamentos da criança ( $\alpha = .85$ ) foram considerados adequados, podendo ser utilizados como medidas consistentes da qualidade da leitura interativa adulto-criança. Relativamente aos valores das categorias de cada uma das escalas do instrumento, estes revelaram valores mais baixos de consistência, variando entre .66 e .74, resultados consistentes com os encontrados pela autora do instrumento (DeBruin-Parecki, 2007) (Peixoto, Leal, & Cadima, 2008).

### Referências

- DeBruin-Parecki, A. (1999). *zs. University of Michigan, Ann Arbor: Center for the Improvement of Early Reading Achievement*. Retirado de <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-2/2-004/2-004.pdf>
- DeBruin-Parecki, A. (2007). *Let's Read Together: Improving Literacy Outcomes with the Adult/Child Interactive Reading Inventory (ACIRI)*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Peixoto, C., & Leal, T. (2009). Caracterização dos comportamentos interativos mãe-criança em situação de leitura conjunta. In F.L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 7.º Encontro Nacional 5º Internacional Investigação em Leitura, Literatura Infantil & Ilustração* (pp. 101-117). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho [CD-ROM].
- Peixoto, C., Leal, T., & Cadima, J. (2008). Comportamentos interativos de leitura conjunta adulto-criança. In A.P. Noronha, C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Coords.). *Atas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* [CD] Braga: Psiquilibrios.

## ELLCO

# Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos

**Autores:** M. W. Smith, D.K. Dickinson, A. Sangeorge e L. Anastasopoulos

**Adaptação:** A. M. Gamelas<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Sistema de observação

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Contextos de educação pré-escolar e de 1.º ciclo

**Tempo de Aplicação:** 2h

**Material:** Manual Técnico e Folha de Registo

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

A ELLCO, originalmente desenvolvida nos Estados Unidos, refere-se a um conjunto de instrumentos de observação que tem por objetivo descrever o grau em que as salas de atividades (ou salas de aula) apoiam o desenvolvimento da linguagem e da literacia em crianças dos 3 aos 8 anos de idade. É composta por três instrumentos de investigação interdependentes: Checklist sobre o ambiente de literacia, Observação da sala, Escala de avaliação das atividades de literacia. As três componentes foram construídas para serem utilizadas em conjunto no sentido de obter dados e desenvolver perfis para as salas de atividades (ou salas de aula) (Smith, Dickinson, Sangeorge, & Anastasopoulos, 2002a, 2002b).

### *ELLCO Checklist sobre o ambiente de literacia*

Tem por objetivo familiarizar o observador com a organização e os conteúdos da sala avaliando um conjunto de aspetos organizados em cinco categorias conceptuais: a área dos livros (arranjo e organização); a seleção de livros (o número, a variedade e as condições em que se encontram); a utilização dos livros (a sua colocação e acessibilidade na sala); materiais de escrita (variedade dos instrumentos de escrita disponíveis para as crianças utilizarem); ambiente de escrita na sala (evidências de atividades de escrita, tais como a escrita das crianças e os registos, feitos pelos educadores, de textos ditados por elas) (Smith, et al., 2002a). Os autores (Smith, et al., 2002b) propõem três notas para a análise da Checklist sobre o ambiente de literacia: a nota da subescala Livros, a nota da subescala Escrita e a Nota global. A subescala Livros engloba os itens relativos à área dos livros, à seleção dos livros e à utilização dos livros, num total de 12 itens. A subescala Escrita engloba os itens relativos aos materiais escritos e ao ambiente de escrita, num total de 12 itens. As cotações dadas a cada item são somadas para a obtenção das notas pretendidas (Smith, et al., 2002b).

### *ELLCO Observação da sala*

É utilizada para obter cotações objetivas acerca da qualidade do ambiente e das experiências de linguagem e literacia. É composta por 14 itens conceptualmente agrupados em duas dimensões: Ambiente geral da sala (6 itens); Linguagem, literacia e currículo (8 itens) (Smith, et al., 2002a). A cotação dos itens considera cinco níveis de qualidade, em que o valor mais baixo descreve uma situação insuficiente e o valor mais alto refere-se a condições exemplares no apoio ao desenvolvimento da literacia. Os itens são cotados numa escala de cinco pontos com descritores para 1 (insuficiente), 3 (básico), 5 (exemplar). Os autores propõem três notas para a análise da Observação da sala: a nota da subescala Ambiente geral da sala (6 itens), a nota da subescala Linguagem, literacia e currículo (8 itens) e a Nota global (14 itens). A cotação é sobretudo baseada na observação, tendo ainda em conta informação recolhida por uma possível entrevista, realizada com o profissional responsável

1 Email para contacto: [agamelas@fpce.up.pt](mailto:agamelas@fpce.up.pt)

pela sala observada, sobre aspetos que necessitem de clarificação. Para cada nota são somadas as cotações de cada um dos itens correspondentes e o total é dividido pelo respetivo número de itens obtendo notas médias de qualidade. Estas notas podem ser classificadas de acordo com o nível de qualidade indicado. Uma nota igual ou inferior a 2.5 indica apoio de baixa qualidade, uma nota entre 2.51 e 3.5 indica apoio de qualidade básica, e uma nota entre 3.51 e 5 indica apoio de elevada qualidade (Smith, et al., 2002a, 2002b).

#### *ELLCO Escala de avaliação das atividades de literacia*

Esta escala tem por objetivo obter uma informação sumária acerca da natureza e da duração das atividades de leitura (e.g., número de livros lidos, número de situações de leitura em pequeno grupo) e de escrita (e.g., tentativas de escrita por parte das crianças, ajudas do adulto à escrita das crianças) observadas (Smith, et al., 2002a). São também propostas três notas para a análise dos dados da Escala de avaliação das atividades de literacia (Smith, et al., 2002b): a nota da subescala Leitura de livros (5 itens), a nota da subescala Escrita (4 itens) e a Nota global (9 itens). Estas notas resultam da soma das cotações dadas a cada um dos itens referentes à nota em causa (Smith, et al., 2002a, 2002b).

Para a recolha de informação com os três instrumentos ELLCO é necessário um período de, aproximadamente, 2 horas na sala de atividades, incluindo o tempo de entrevista.

A ELLCO foi traduzida pela primeira vez para a língua portuguesa no âmbito do estudo Literacia e Qualidade em Contextos Pré-Escolares Inclusivos (Gamelas, 2010). Os autores e a editora da escala original foram contactados no sentido de autorizarem a sua tradução e a respetiva utilização. Alguns itens foram revistos por especialistas na área da linguagem e da escrita clarificando a utilização adequada de alguns termos. Uma primeira tradução foi pilotada, pela autora do estudo referido, em três salas de jardins de infância verificando a clareza dos itens e listando possíveis dúvidas. O esclarecimento dos autores da ELLCO contribuiu para ultimar a tradução portuguesa. Um estudo realizado junto de 60 salas de jardim de infância revelou indicadores de fidelidade adequados dos dados obtidos com a ELLCO, sendo referenciados o acordo interobservadores, através do cálculo da percentagem de acordo com a diferença de 1 e o coeficiente de correlação de Pearson; a consistência interna, através do cálculo do coeficiente alfa de Cronbach (Gamelas & Leal, 2008; Gamelas, 2010).

Este instrumento foi ainda utilizado no estudo Ideias e práticas sobre literacia em contextos pré-escolares mistos, realizado no âmbito de um mestrado (Silva, 2008).

#### **Referências**

- Gamelas, A. M. & Leal T. (2008). Ambiente de Literacia. Apresentação da Observação da Linguagem e da Literacia em Contextos Educativos- ELLCO. In A.P. Noronha, C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Coords.). *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* [CD] Braga: Psiquilibrios.
- Gamelas, A. M. (2010). *Literacia e Qualidade em Contextos Pré-Escolares Inclusivos*. (Tese de doutoramento não publicada), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Silva, M. (2008). *Ideias e práticas sobre literacia em contextos pré-escolares mistos*. (Dissertação de mestrado não publicada), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Smith, M.W., Dickinson, D.K., Sangeorge, A., & Anastasopoulos, L. (2002a). *Early Language & Literacy Classroom Observation*. Baltimore: Paul H. Brookes. (A.M. Gamelas, Trad. autorizada).
- Smith, M.W., Dickinson, D.K., Sangeorge, A., & Anastasopoulos, L. (2002b) *User's Guide to the Early Language & Literacy Classroom Observation*. Baltimore: Paul H. Brookes.

## PLPC

### Ideias e Práticas de Literacia no Jardim de Infância

**Autores:** K. Burgess, K. A. Lundgren, J. W. Lloyd e R. C Pianta

**Adaptação:** A. M. Gamelas<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Educadores de infância

**Tempo de Aplicação:** 20 min

**Material:** Folha de Resposta

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

O PLPC é um questionário que tem por objetivo registar as ideias dos educadores de infância sobre o desenvolvimento e práticas de literacia em contextos de educação pré-escolar (Burgess, Lundgren, Lloyd & Pianta, 2003). É composto por um conjunto de questões, de diferentes tipos, organizadas em duas grandes áreas:

- *Características do grupo sobre a leitura de livros.* Identificada como parte A, engloba duas questões, a primeira denominada Comportamento das crianças em relação aos livros e a segunda Estratégias de organização do grupo para a aprendizagem.
- *Abordagem de ensino.* Diz respeito à parte B e inclui oito questões, Perspetiva acerca da abordagem à leitura/escrita em crianças de idade pré-escolar, Importância de estratégias de literacia, Crenças sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, Tempo dedicado a atividades de leitura e linguagem, Número de crianças que leem, Importância atribuída aos objetivos para as atividades de leitura/escrita, Tempo atribuído a diferentes aspetos envolvidos numa atividade de leitura/escrita, Estratégias de envolvimento dos pais no processo de desenvolvimento da literacia das crianças.

A parte B integra as questões chave direcionadas para o registo das ideias dos educadores sobre a temática em causa sendo descritas a seguir.

Perspetiva acerca da abordagem à leitura/escrita em crianças de idade pré-escolar. A questão de escolha múltipla em que as educadoras assinalavam qual de duas afirmações melhor correspondia à sua perspetiva pessoal acerca do desenvolvimento e da abordagem à leitura/escrita em crianças de idade pré-escolar.

Crenças sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Questão de escolha múltipla, composta por 11 alternativas, devendo os educadores assinalar as três frases que melhor correspondem às suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem da leitura/escrita.

Importância atribuída aos objetivos para as atividades de leitura/escrita. Escala composta por 16 itens (e.g. Nomear letras; Reconhecer visualmente palavras básicas; Responder a questões sobre histórias) em que os educadores devem sinalizar, numa escala de quatro pontos, a importância que atribuíam a diferentes objetivos para as atividades de leitura/escrita desenvolvidas na sala de atividades (3 = essencial, 2 = muito importante, 1 = pouco importante, 0 = nada importante). No âmbito de um estudo realizado junto de 60 jardins de infância, (Gamelas, 2010), os itens desta escala foram organizados em duas variáveis compósitas, tendo em conta a sua natureza conceptual Linguagem e Palavras escritas, letras e sons. As pontuações atribuídas pelas educadoras a cada um dos itens que compõem as duas dimensões foram somadas e o total foi dividido pelo número de itens obtendo no-

1 Endereço para contacto: [agamelas@fpce.up.pt](mailto:agamelas@fpce.up.pt)

tas médias globais, nas duas variáveis compósitas, sobre a importância atribuída pelas educadoras àquela dimensão. Os dados obtidos neste estudo revelaram valores de consistência interna adequados nas duas variáveis compósitas (respetivamente,  $\alpha = .76$  e  $\alpha = .84$ ). Estas variáveis compósitas vieram a ser designadas por PLPC Importância Nota Linguagem e PLPC Importância Nota Palavras escritas, letras e sons.

Tempo atribuído a diferentes aspetos envolvidos numa atividade de leitura/escrita. Escala composta por 19 itens devendo os educadores assinalar, numa escala de quatro pontos o tempo dedicado a diferentes aspetos que podem ser incluídos nas atividades de linguagem e/ou leitura (3 = muito, 2 = algum, 1 = pouco, 0 = nenhum). Os itens desta escala foram organizados em duas variáveis compósitas, de acordo com critérios conceptuais: Linguagem, livros e histórias e Palavras escritas, letras e sons (Gamelas, 2010). As pontuações atribuídas pelos educadores a cada um dos itens relativos às duas variáveis compósitas foram somadas e o total dividido pelo número de itens da respetiva dimensão, obtendo notas médias globais, sobre o tempo estimado pelas educadoras para o conjunto de aspetos abordados nessa dimensão. O valor de alfa obtido para a primeira variável foi de .70, indicando uma consistência interna aceitável. Na segunda subescala foi obtido um valor de alfa de .90 o que indica uma boa consistência interna dos dados. Estas variáveis compósitas vieram a ser designadas PLPC Tempo Nota Linguagem, livros e histórias e PLPC Tempo Nota Palavras escritas, letras e sons.

Estratégias de envolvimento dos pais no processo de desenvolvimento da literacia das crianças. Questão de escolha múltipla, composta por sete alternativas, devendo os educadores assinalar as duas frases que melhor correspondem à forma como envolvem os pais no processo de desenvolvimento da literacia nas crianças.

A adaptação portuguesa incluiu a tradução e a reflexão falada. Começou por ser preparada uma primeira versão em português, discutida por um grupo de quatro elementos que incluiu a autora da investigação referida, uma educadora de infância e duas finalistas do curso de Psicologia. Esta versão que foi pilotada junto de 17 educadoras de infância (Tormenta & Martins, 2005). Todas as dúvidas foram registadas servindo de apoio à reformulação dos itens do PLPC. A versão final teve em conta os dados fornecidos por este trabalho procurando a clareza e a exequibilidade do instrumento. Esta versão foi ainda experimentada junto de duas educadoras antes da recolha de dados feita no âmbito do estudo a seguir indicado.

## Referências

- Burgess, K., Lundgren K. A., Lloyd, J. W., & Pianta, R. C (2003). *Preschool teachers' self-reported beliefs and practices about literacy instruction*. Retirado de <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-2/2-012/Report%202-012.html>
- Gamelas, A. M. (2010). *Literacia e Qualidade em Contextos Pré-Escolares Inclusivos*. (Tese de doutoramento não publicada), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Tormenta, N., & Martins, V. (2005). *Pilotagem do instrumento Ideias e Práticas sobre Literacia no Pré-Escolar* (Trabalho de Seminário realizado no âmbito da licenciatura em Psicologia). Manuscrito não publicado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

## CIS

### Escala das Interações do Prestador de Cuidados

**Autor(es):** Arnett (1989)

**Adaptação:** Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-escolar (1992-1996);

**Revisão:** J. Cadima e T. Leal<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Sistema de observação

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Educadores de Infância; Professores do 1.º CEB

**Tempo de Aplicação:** horas

**Material:** Manual Técnico, Folha de Respostas

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

A Escala de Interação do Prestador de Cuidados, na sua versão original, Caregiver Interaction Scale (CIS), desenvolvida por J. Arnett, em 1989, é um sistema de observação que pretende avaliar as práticas de socialização dos prestadores de cuidados nos contextos educativos (Arnett, 1989). É uma escala amplamente usada na investigação e que demonstra captar aspetos importantes de interação. A escala é constituída por 26 itens que pretendem avaliar as interações do prestador de cuidados com as crianças, o seu tom emocional e abordagem para envolver e disciplinar as crianças, em termos de quatro dimensões: Interação Positiva, Punição, Não Envolvimento e Permissividade.

A adaptação portuguesa incluiu a tradução, análise da validade e da fidelidade, tendo os resultados revelado valores adequados (Cadima & Leal, 2011; Cryer, Tietze, Burchinal, Leal, & Palácios, 1999; Tietze, Cryer, Bairrão, Palacios, & Wetzel, 1996). Mais especificamente, no âmbito do projeto de doutoramento Contributos para o estudo da qualidade do ambiente e das interações nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a validade e fidelidade foram examinadas numa amostra de 115 salas de aula do 1.º ano de escolaridade (Cadima & Leal, 2011). Foi conduzida uma análise fatorial exploratória, com o recurso ao método de extração das componentes principais com rotação varimax. Foi encontrada uma solução de 4 fatores, sendo consideradas as subescalas Punição, Interação positiva, Não-envolvimento e Permissividade. Os valores de consistência interna obtidos através do coeficiente alpha de Cronbach foram adequados com valores acima de .70.

#### Referências

- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*, 541- 552.
- Cadima, J. & Leal, T. (2011). *Escala de interação do prestador de cuidados: Manual de aplicação*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palácios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly, 14*, 339–361.
- Tietze, W., Cryer, D., Bairrão, J., Palacios, J., & Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly, 11*, 447–475.

1 Endereço para contacto: tleal@fpce.up.pt



## QUESME

### Questionário de Educação Sexual em Meio Escolar

**Autores:** C. Serrão e M. Barbosa-Ducharne<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário

**Tempo de Aplicação:** 30 min.

**Material:** Folha de Respostas

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

O Questionário de Educação Sexual em Meio Escolar (QUESME) foi construído a partir de dados da literatura sobre fatores individuais (e.g., formação em Educação sexual (E.S.), autoeficácia) que interagem com a prática da educação sexual (Kehily, 2002); de estudos prévios conduzidos que implicaram a realização do Questionário de Opiniões em Educação Sexual— QOES sobre as opiniões dos professores relativamente à educação sexual (Serrão, Barbosa-Ducharne, & Vilar, 2006) e incidiram sobre a avaliação das atitudes dos professores em relação à E.S. (Reis & Vilar, 2006); bem como a partir de informações reunidas no âmbito dos grupos focais realizados com professores dos diferentes níveis de ensino.

É um questionário de autorresposta que pretende avaliar: o grau de conhecimentos dos sujeitos relativos à legislação e orientações ministeriais da educação sexual; o grau de conforto sentido pelos sujeitos em relação a temas de Sexualidade; a motivação (importância, autoeficácia e eficácia de resultado) dos e das docentes no que diz respeito à promoção da educação sexual em contexto formal; e o envolvimento dos e das docentes em práticas de promoção da educação sexual em meio escolar.

O QUESME avalia quatro dimensões:

**Conhecimentos**, que se refere ao grau de conhecimentos dos e das professores/as relativamente à legislação e enquadramento legal existente em Portugal em matéria de E.S.. Esta dimensão foi adaptada de uma das escalas do questionário de Avaliação de Atitudes dos Professores face à Educação Sexual (QAAPES; Reis, 2002). É composta por quinze itens, tendo três possibilidades de resposta: Verdadeiro, Falso, ou Não sei (no instrumento original apenas constam as possibilidades Verdadeiro ou Falso). À escala original foram substituídos dois itens tendo em conta as recentes diretrizes nacionais nesta matéria. A cotação da escala é feita pela soma do número de respostas corretas às perguntas e pode variar entre 0 e 15;

**Conforto**, que permite analisar o conforto sentido pelos/as professores/as na abordagem com os estudantes de temas relativos à Sexualidade. Esta escala foi também adaptada do QAAPES (Reis, 2002) e é constituída por 30 itens que medem o conforto/desconforto dos sujeitos na abordagem de diferentes temas de educação sexual. Cada item é respondido numa escala de tipo Likert com seis pontos (na escala original era de 5 pontos), variando entre 1, Muito Desconfortável e 6, Muito Confortável. A média das pontuações dos 30 itens constitui a nota global de conforto;

**Motivação**: é avaliada a partir de diferentes escalas: Importância, Autoeficácia e Eficácia de resultado. Assim sendo, a Escala de Importância refere-se ao grau de importância atribuída pelos sujeitos às várias atividades que podem ser desenvolvidas com o intuito de promover a educação sexual em meio escolar. É constituída por 19 itens e a resposta é dada numa escala do tipo Lickert, com seis pontos: de 1, Nenhuma Importância a 6, Muita Importância. A nota global é obtida pela média de pontuações da totalidade de itens que compõem esta escala. A Escala de Autoeficácia

1 Endereço para contacto: abarbosa@fpce.up.pt

pretende medir o sentido de eficácia pessoal dos sujeitos, considerado como o juízo do/a professor/a sobre a sua capacidade para executar determinados cursos de ação no âmbito da promoção da E.S.. É uma escala constituída por 19 itens. A resposta é dada numa escala do tipo Likert com seis pontos: de 1, Nada Capaz a 6, Muito Capaz. A média de pontuações dos 19 itens constitui a nota global de autoeficácia. A Escala de Eficácia de Resultado pretende medir as expectativas de resultado, isto é, diz respeito às expectativas que o/a professor/a tem relativamente às consequências da E.S. em meio escolar. É constituída por 8 itens. As respostas são dadas numa escala do tipo Lickert de seis pontos (de 1, Não Acredito a 6, Acredito Muito). Três itens foram formulados em termos invertidos, implicando a correção da cotação de modo a poder-se obter o resultado final da escala. A média de pontuações dos itens constitui a nota global de eficácia de resultado;

Envolvimento: os itens formulados nesta escala constituem descritores de envolvimento dos sujeitos em ações específicas de educação sexual. Foi construída com base nas categorias emergentes nos grupos focais, nos documentos legislativos e orientadores da educação sexual e na revisão da literatura. Pretende avaliar o grau de envolvimento dos/as professores/as na promoção da educação sexual em meio escolar e integra na totalidade 29 itens: 15 itens que remetem para o envolvimento comportamental e 14 itens que remetem para o envolvimento cognitivo. As respostas são dadas numa escala do tipo Lickert, com seis possibilidades de resposta, sendo que o valor 6 indica maior envolvimento.

O QUESME foi adaptado no âmbito do projeto de doutoramento “Práticas de educação sexual em meio escolar: fatores preditores do envolvimento dos professores na promoção da educação sexual”. O estudo psicométrico do questionário incidu nos dados relativos às partes que constituem a operacionalização das variáveis Envolvimento, Conforto e Motivação (importância, autoeficácia e eficácia de resultados).

Neste sentido e com o objetivo de estudar as qualidades métricas dos dados obtidos com o QUESME foram exploradas: (1) a sensibilidade/poder discriminativo dos itens; (2) a validade dos dados, através da análise da estrutura fatorial (validade de conceito ou de constructo); (3) e a fidelidade dos dados, nomeadamente através da consistência interna.

Relativamente à validade de constructo, recorreu-se à análise fatorial exploratória. Assim, os vários itens das diferentes escalas foram submetidos a uma análise de componentes principais.

Os critérios utilizados para a pesquisa da estrutura fatorial, num primeiro momento, consistiram na análise da adequabilidade da matriz de correlações à aplicação de uma análise de componentes principais. Foram considerados três indicadores. O primeiro indicador foi dado pelo teste de esfericidade de Bartlett. O segundo indicador da adequabilidade da matriz de correlações à aplicação de uma análise de componentes principais foi o coeficiente de correlação parcial (índice de adequação de Kaiser-Meyer-Olkin). O terceiro indicador consistiu na análise da adequabilidade da matriz de correlações à aplicação de uma análise de componentes principais.

Assim, em todas as escalas estudadas, foi aplicada a regra de Kaiser (valor próprio  $> 1$  e saturação do item do fator  $> .40$ ), isto é foram excluídos todos os itens que não atingiram o peso da saturação previamente definido ( $> .40$ ).

Com o objetivo de equilibrar a necessidade de encontrar uma solução fatorial com o menor número de fatores e a necessidade de explicar o máximo de variância dos itens, tentaram-se várias soluções fatoriais até encontrar a solução mais satisfatória.

No que se refere ao cálculo da fidelidade, optou-se pelo método do coeficiente de alpha de Cronbach.

Os valores de consistência interna obtidos através do coeficiente alpha de Cronbach foram, respetivamente,  $\alpha = .98$  para o Conforto,  $\alpha = .97$  para a Importância,  $\alpha = .97$  para a Autoeficácia,  $\alpha = .92$  para os Resultados positivos,  $\alpha = .69$  para os Resultados neutros/negativos,  $\alpha = .79$  para o

Envolvimento na prática,  $\alpha = .81$  para o Envolvimento na relação pedagógica,  $\alpha = .73$  para o Envolvimento no papel.

O instrumento tem sido utilizado em diversos estudos (e.g. Serrão & Barbosa, 2010; Serrão, Barbosa, & Vilar, 2010; Serrão, Barbosa-Ducharne, & Vilar, 2008; Serrão, Barbosa, Vilar, & Lemos, 2008; Serrão, Ducharne, & Vilar, 2008).

## Referências

- Kehily, M. J. (2002). Sexing the subject: teachers, pedagogies and sex education. *Sex Education*, 2(3), 215-231.
- Reis, M. H. A. (2002). *A educação sexual nas escolas portuguesas: os professores como atores da sua implementação* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Reis M. H, Vilar, D. (2006). Validity of a scale to measure teachers' attitudes towards sex education. *SexEducation*, 6(2), pp.185-192.
- Serrão, C., & Barbosa, M. A. (2010). Modelo de envolvimento dos professores em práticas de educação sexual em contexto escolar. In I. Leal, J. L. P. Ribeiro, M. Marques, & F. Pimenta, *Atas do 8.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, Sexualidade, Género e Saúde*. Lisboa: ISPA Edições, 150-158.
- Serrão, C., Barbosa, M. A., & Vilar, D. (2010). Envolvimento dos diretores de turma em práticas de educação sexual em meio escolar. In I. Leal, J. L. P. Ribeiro, M. Marques, & F. Pimenta, *Atas do 8.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, Sexualidade, Género e Saúde*. Lisboa: ISPA Edições, 159-167.
- Serrão, C., Barbosa, M. A., Vilar, D., & Lemos, M. S. (2008). Desenvolvimento e estudo do QUESME—Questionário sobre educação sexual em meio escolar: as escalas de motivação. In I. Leal, J. L. P. Ribeiro, I. Silva, & S. Marques, *Atas do 7.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, Intervenção em Psicologia e Saúde*. Lisboa: ISPA Edições, 153-157.
- Serrão, C., Barbosa-Ducharne, M. A., & Vilar, D. (2006). Opiniões dos professores em relação à educação sexual na escola. In N. Machado, M. L. Lima, M. M. Melo, A. Candelas, & A. Calado (Eds.), *VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2-20). Évora: Departamento de Psicologia, Universidade de Évora.
- Serrão, C., Barbosa-Ducharne, M.A., & Vilar, D. (2008). Fatores preditores do envolvimento do professor na educação sexual. *Resumos do 7.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, Psicologia & Doenças*, 9 (S1) 76.
- Serrão, C., Ducharne, M. A., & Vilar, D. (2008). Fatores preditores do envolvimento do professor na educação sexual. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 9 (S1), 119.



## PCIS

### Escala de Envolvimento dos Pais/Prestadores de Cuidados

**Autores:** D. C. Farran, C. Kasari, M. Comfort e S. Jay

**Adaptação:** A. I. Pinto<sup>1</sup>, I. Novais, I. S. Lemos, T. Grego, C. Aguiar, & J. Bairrão

**Tipo de instrumento:** Escala de Observação

**Versão:** n.a

**População alvo:** Crianças dos 0 aos 5 anos

**Tempo de Aplicação:** Sessões de +/- 20 min para cada criança

**Material:** Manual e Folha de Registo

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

A Escala de Envolvimento dos Pais/Prestadores de Cuidados (EEPPC) é resultado da tradução do Parent/Caregiver Involvement Scale (Farran, Kasari, Comfort & Jay, 1986). É um instrumento de observação que avalia, com base numa escala, os comportamentos interativos do adulto com a criança, em situação de jogo livre. Tendo como alvo crianças dos 0 aos 5 anos de idade, pretende fornecer uma avaliação global do envolvimento do prestador de cuidados em interação com a criança. A EEPPC centra-se nos padrões interativos do adulto que são suscetíveis de promover níveis ótimos de desenvolvimento da criança. A escala está organizada em 11 comportamentos que são avaliados em três dimensões: *Quantidade* (o quanto o adulto demonstra cada um dos comportamentos), *Qualidade* (grau de calor e de aceitação) e *Adequação Desenvolvimental*. Cada comportamento é cotado numa escala de 5 pontos, com três descritores relativos a comportamentos específicos, nos números ímpares da escala. Inclui ainda uma última secção, a Impressão Geral, com 5 itens, que permite ao observador refletir, de um modo mais global, sobre a interação entre o prestador de cuidados e a criança.

A EEPPC tem sido utilizada em contextos naturais ou de laboratório e em situação semiestruturada de jogo livre entre o prestador de cuidados e a criança, podendo os observadores utilizar registos em vídeo. Os autores sugerem cerca de 20 minutos de observação das interações entre a criança (Farran, Clark, & Ray, 1990).

Num primeiro estudo de adaptação da versão portuguesa foram observadas 33 crianças (entre 20 e 35 meses) e suas mães tendo-se atingido valores médios aceitáveis de acordo exato interobservadores, para as 3 dimensões da EEPPC: Quantidade— 82,10%, Qualidade— 86,10% e Adequação— 85,55%. O valor médio final ponderado a partir destas 3 subescalas (85%) coincide com o valor do acordo encontrado pela autora da escala (Lemos, 1997; Novais, 2000; Novais & Lemos, 2003).

Num segundo estudo português, foram observadas 120 mães de crianças (14 a 49 meses) em três sessões de observação da interação mãe-criança em dias diferentes, tendo-se obtido um acordo interobservadores, com diferenças de um valor, que variou entre 90% e 100% nos itens que compõem a dimensão Quantidade, entre 87% e 100% nos itens incluídos na subescala Qualidade, entre 92% e 100% nos itens incluídos na subescala Adequação e entre 97% e 100% nos itens que compõem a dimensão Impressão Global. O coeficiente de correlação intraclasses variou entre .53 e .59. A consistência interna da EEPPC total (incluindo os 38 itens que a compõem) foi, nesta amostra, de .95 (Aguiar, 2006; Aguiar, Cadima, Silva & Bairrão, 2004).

1 Endereço para contacto: ana@fpce.up.pt

**Referências**

- Aguiar, C. (2009). *Comportamentos interactivos maternos e envolvimento da criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Aguiar, C. Cadima, J. Silva, P., & Bairrão, J. (2004). Escala de Envolvimento dos Pais/Prestadores de Cuidados: Interações mãe-criança em situação diádica. In C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos— Volume X*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Farran, D., Clark, K., & Ray, A (1990). Measures of parent-child interaction. In E. Gibbs & D. Teti (Eds.), *Interdisciplinary assessment of infants: a Guide for early intervention professionals*. Baltimore: Md: Paul Brooks Publishing.
- Farran, D., Kasari, C., Comfort-Smith, M., & Jay, S. (1986). *Parent/Caregiver Involvement Scale*. *Child Development and Family Relations of School of Human Environmental Sciences*. Greensboro: University of North Carolina.
- Lemos, I. S. (1997). *O envolvimento mãe-criança em situação de jogo: estudo de dois grupos de díades contrastados quanto ao estatuto sócio-económico*. (Dissertação de mestrado não publicada), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Novais, I. (2000). *Estudo do impacto da qualidade das interações adulto-criança no desenvolvimento da criança: implementação de um programa numa população de risco ambiental*. (Dissertação de mestrado não publicada), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Novais, I. M., & Lemos, I. S. (2003). Estudo das interações adulto-criança numa população de risco ambiental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 10, 33–51.

## PS

### Escala Parental

**Autor(es):** D. S. Arnold, S. G. O'Leary, L. S. Wolff e M. M. Acker

**Adaptação:** O. Cruz<sup>1</sup> e I. Abreu-Lima

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Pais e mães de crianças de idade pré-escolar e escolar

**Tempo de aplicação:** 15 min.

**Material:** Folha de respostas

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

A Escala Parental (EP) é a adaptação portuguesa da Parenting Scale (Arnold, O'Leary, Wolff, & Acker, 1993), realizada a partir da tradução feita pelo Triple P (Copyright 1993 pela American Psychological Association, Inc.).

A PS permite avaliar a existência de práticas disciplinares disfuncionais face às situações que são descritas em cada item. É composta por 30 itens a que os pais devem responder utilizando uma escala que varia entre 1 e 7 valores, com descritores específicos nos pontos extremos e específicos de cada item. Os autores da escala original identificaram três dimensões que designaram por: Laxismo (11 itens relacionados com disciplina permissiva), Sobrerreatividade (10 itens relacionados com disciplina coerciva) e Verbosidade (7 itens relacionados com respostas verbais longas e repetitivas). É possível obter uma nota para cada uma destas dimensões, bem como para a escala total, resultante do cálculo da média dos valores obtidos nos itens respetivos. As pontuações baixas são indicativas de práticas disciplinares adequadas e as pontuações elevadas são indicativas de práticas disciplinares disfuncionais.

Existe em português uma outra versão desta escala (Gaspar, 2007).

De acordo com os autores da versão original, a escala revelou os seguintes valores de consistência interna (alfa de Cronbach): .83 para a dimensão Laxismo, .82 para a dimensão Sobrerreatividade, .63 para a dimensão Verbosidade e .84 para a nota total (Arnold et al., 1993).

O estudo da presente adaptação portuguesa foi realizado no âmbito das provas de mestrado de Martins (2009) e de Meneses (2010), com 28 mães de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 13 anos, sinalizadas clinicamente, e 27 mães de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, provenientes de contextos sociais de risco. Neste estudo obtiveram-se os seguintes resultados de consistência interna: .70 para a dimensão Laxismo, .81 para a dimensão Sobrerreatividade (após retirar o item 14) e .30 para a dimensão Verbosidade. Após uma análise dos itens que integram esta última dimensão, foi possível concluir que alguns itens traduzem uma prática negativa, associada à verborreia e ao uso repetitivo de verbalizações de uma forma desajustada em função do comportamento da criança, enquanto outros itens, ao contrário do que seria de esperar, traduzem uma postura positiva de carácter disciplinar indutivo (Meneses, 2010). Torna-se assim necessário rever os itens desta dimensão para que esta traduza uma prática parental consistente.

1 Endereço para contacto: orlanda@fpce.up.pt

**Referências**

- Arnold, D. S., O'Leary, S. G., Wolff, L. S., & Acker, M. M. (1993). The parenting scale: a measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment*, 5, 137–144.
- Gaspar, M. F. (2007). *Escala de estilos parentais de Arnold & O'Leary*. Instrumento não publicado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Coimbra.
- Martins, S (2009). *Estudo das práticas educativas parentais, das dimensões eficácia parental, satisfação parental e expectativas de desenvolvimento numa população de risco social*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Meneses, J. (2010). *Contributos para o estudo da relação entre dimensões da parentalidade e sintomas clínicos na criança*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

## MRS

### Escala de Avaliação da Responsividade Materna

**Autores:** S. Landry, K. Smith, C. Miller-Loncar e P. Swank

**Adaptação:** T. Ferreira e I. M. Abreu-Lima<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Sistema de observação

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Díades mãe-crianças (dos 6 meses aos 2 anos de idade)

**Tempo de Aplicação:** 30 min.

**Material:** Manual técnico, Protocolo de avaliação; Folha de Cotação

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

De acordo com Landry, Smith, Miller-Loncar e Swank (1997) a responsividade materna refere-se à forma como a mãe responde às necessidades da criança, num processo interativo que pressupõe trocas mútuas entre as duas partes.

A Escala de Avaliação da Responsividade Materna (EARM) (Ferreira, 2009; Ferreira & Abreu-Lima, 2010) é uma grelha de observação da interação mãe/criança. Este instrumento permite avaliar a qualidade da responsividade materna e resulta da adaptação da versão americana, tendo sido posteriormente pilotada numa amostra de 30 díades portuguesas.

As alterações feitas à estrutura e conteúdo da escala original passaram pela clarificação e reformulação de certos indicadores e itens, reestruturação e recombinação de indicadores relativamente aos itens originais e elaboração de um novo item para avaliação do suporte verbal materno. Estas alterações foram feitas com base nos resultados da aplicação da primeira versão da EARM (n=4), nas transcrições dos discursos maternos, assim como no conjunto de pressupostos teóricos partilhados pelos autores da versão original da escala.

A aplicação da EARM é feita sobre o registo vídeo de 15 minutos de interação lúdica entre a mãe e a criança, devendo ser efetuada uma cotação por cada cinco minutos consecutivos de observação. A nota final, que corresponde à qualidade da responsividade materna, resulta da média das cotações atribuídas a cada um dos períodos de cinco minutos de observação.

A situação de avaliação está estruturada em quatro momentos sucessivos: contacto inicial; entrevista; observação; e finalização. Inicia-se com uma breve conversa com a mãe, onde deverá ser explicitado que não existem regras para a melhor forma de conduzir a interação com a criança e que será desejável uma situação o mais próximo possível do normal. Com o início da observação propriamente dita, o papel do observador remete-se à tarefa de filmagem. O tempo estimado de implementação deste protocolo de avaliação é de 30 minutos.

A EARM contempla os seguintes itens de análise do comportamento materno: “Manifestação de afeto positivo”, que avalia os diferentes sinais positivos de afeto dados pela mãe à criança ou à sua atividade; “Calor afetivo”, que avalia a medida em que a mãe consegue manter face à criança um estilo de interação relaxado, caloroso e alegre; “Flexibilidade/Responsividade”, que avalia a capacidade materna de reconhecer, aceitar e valorizar os sinais e iniciativas da criança, respondendo-lhe de forma pronta (atempada) e sensível; “Intrusão física”, que avalia a medida em que a mãe adota comportamentos invasivos relativamente à criança ou à sua atividade; “Negatividade”, que avalia a medida em que a mãe utiliza um tom de voz e verbalizações negativas no contexto da interação com a criança; “Demonstração/Ensino físico”, que avalia a utilização de qualquer ação física por parte da mãe no sentido de apoiar a compreensão da criança acerca do uso funcional de objetos e/ou do

1 Endereço para contacto: isabelmpinto@fpce.up.pt

desenvolvimento de atividades; “Conteúdo verbal”, que avalia a riqueza da linguagem materna na interação com a criança; “Suporte Verbal”, que avalia a medida em que as verbalizações maternas acompanham, suportam, desafiam e enriquecem a atividade da criança.

Cada item é apresentado numa uma escala de 5 pontos de tipo Likert e a cotação é feita de acordo com critérios quantitativos e qualitativos relativos à interação diádica registada.

### Estudos Realizados

A Escala de Avaliação da Responsividade Materna foi pilotada e adaptada no âmbito de uma dissertação de mestrado (Ferreira, 2009).

O estudo das características métricas da EARM foi realizado a partir de uma amostra de 30 díades de mães e crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 30 meses. Os resultados constituem bons indicadores em termos da sensibilidade e fidelidade. A análise da consistência interna dos itens da EARM revelou um valor de alpha de Cronbach na ordem de .87. O grau de acordo interobservador foi analisado em 33,3% do total das observações selecionadas aleatoriamente. As percentagens de acordo pela diferença de um valor variaram entre 93,33% e 100% (M = 98,33; DP = 2,52). A qualidade e robustez do acordo, avaliada através do coeficiente de correlação intraclassa (ICC), variou entre .36 e .90 (M = .77; DP = .17).

### Referências

- Ferreira, T. & Abreu-Lima, I. (2010). Responsividade materna: contributo para a avaliação. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampayo & M. C. Taveira (Eds.). *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 255–268). Retirado de <http://www.actassnip2010.com>
- Ferreira, T. (2009). *Responsividade Materna: Contributo para a avaliação*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto.
- Landry, S., Smith, K., Miller-Loncar, C. & Swank, P. (1997). Predicting cognitive-language and social growth curves from early maternal behaviors in children at varying degrees of biological risk. *Developmental Psychology*, 33, pp.1040–1053.

## TSRS(M)

### Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino (Mães)

**Adaptação:** O. Cruz<sup>1</sup>, C. Aguiar e S. Barros

**Tipo de instrumento:** Sistema de observação

**Versão:** Mães

**População-alvo:** Mães, pais ou substitutos parentais de crianças entre os 12 meses e os 10 anos

**Tempo de Aplicação:** 2/3 sessões de 15 min.

**Material:** Caixa de brinquedos (crianças de idade pré-escolar); jogos diádicos e um conjunto de cartões com sentimentos (crianças de idade escolar); máquina de filmar; grelha de cotação dos comportamentos interativos; manual de codificação

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

A Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino (Mães (EAEE (M))) é a adaptação portuguesa (Cruz, Aguiar & Barros, 2004) da Teaching Styles Rating Scale (TSRS; McWilliam, Scarborough, Bagby & Sweeney, 1998). Porém, enquanto a TSRS visa a observação de comportamentos interativos das educadoras, a EAEE(M) foi adaptada para a observação de comportamentos interativos das mães (Cruz et al., 2004).

A TSRS é composta por 18 itens, organizados em duas subescalas: a subescala de comportamentos de ensino (7 itens, avaliados numa escala de resposta com sete pontos e descritores nos valores ímpares) e a subescala dos comportamentos de afeto (11 itens, avaliados numa escala de resposta com cinco pontos e descritores igualmente nos valores ímpares). A utilização da TSRS exige treino sistemático e confirmação do acordo intercodificador.

A EAEE (M) é aplicada a partir de registos videográficos dos comportamentos das mães, realizados em contexto de interação lúdica (jogo livre, no caso das crianças de idade pré-escolar) e lúdica e verbal (jogo diádico de regras e diálogo emocional, no caso das crianças de idade escolar).

A EAEE (M) foi utilizada num estudo longitudinal para observar os comportamentos interativos das mães quando os filhos tinham 1 a 3 anos (Momento 1, M1; n=120), 4 a 6 anos (Momento 2, M2; n= 81 ) e 8 a 10 anos (Momento 3, M3; n= 26<sup>2</sup>). Em M1 foi realizada uma análise de componentes principais, tendo sido identificados dois fatores com boa consistência interna: o fator 1, denominado Responsividade, que é saturado por itens que traduzem comportamentos de afeto positivo e de responsividade, e o fator 2 que integra itens relativos a comportamentos de estimulação ativa da realização da criança e que foi apelidado de Ensino Ativo (Cruz, et al., 2004). Estes dois fatores apresentaram bons coeficientes de consistência interna em M1 (.91 e .87, respetivamente, Cruz & Aguiar, 2008), e foram replicados em M2 (consistência interna de .85 e .83, respetivamente; Santos, 2010) e em M3 (consistência interna de .89 e .86, respetivamente; Lopes, 2010; Sousa, 2011).

Com as 120 mães que participaram em M1 foi possível verificar uma associação positiva entre responsividade e ensino ativo, por um lado, e a qualidade do ambiente familiar (avaliada através da HOME, Caldwell & Bradley, 2003), por outro lado, mesmo após controlo da escolaridade das mães (Cruz & Aguiar, 2008). Ainda em M1 verificou-se que a responsividade tem um efeito negativo no não envolvimento da criança na sala de creche, enquanto que, paradoxalmente, o ensino ativo tem um efeito positivo. A qualidade do ambiente da creche tem um efeito moderador da associação da responsividade com o não envolvimento da criança, revelando que quando a qualidade da creche é baixa, a associação negativa entre responsividade e não envolvimento é mais forte (Cruz & Aguiar, 2009).

1 Endereço para contacto: orlanda@fpce.up.pt

2 Até à data foram analisadas apenas 26 mães participantes em M3.

Em M2 verificou-se uma associação positiva entre o ensino ativo e os anos de escolaridade das mães, por um lado, e entre a responsividade e o quociente de desenvolvimento das crianças, tal como é avaliada através das Escalas de Desenvolvimento Mental de Griffiths (1984; Santos, 2010). Foi realizada uma análise preliminar da estabilidade dos comportamentos interativos, que permitiu alertar para a necessidade de explorar os efeitos moderadores das variáveis sexo da criança, e idade e escolaridade das mães (Lopes, 2010).

### Referências

- Aguiar, C. (2006). *Comportamentos interativos maternos e envolvimento da criança*. Dissertação de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Caldwell, B. M. & Bradley, R. H. (2003). *Home Inventory Administration Manual, Comprehensive Edition*. University of Arkansas, Little Rock, AR.
- Cruz, O., & Aguiar, C. (2008). La consistance de l'intervention éducative parentale: La qualité de l'environnement familial et les comportements interactifs de la mère. *European Review of Applied Psychology*, 58 (3), 177-184.
- Cruz, O., & Aguiar, C. (2009). Mothers' interactive behaviors and child engagement: the moderating effect of child care quality. *Psicologia*, 23, 87-101.
- Cruz, O., Aguiar, C., & Barros, S. (2004). Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino: qualidades psicométricas dos dados. *Psico-USF*, 9, 165-171.
- Griffiths, R. (1984). *The abilities of young children* (Ed.Rev.). Bucks: The Test Agency Limited.
- Lopes, S. (2010). *Comportamentos interativos maternos. Estudo da estabilidade*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Santos, R. M. B. R. (2010). *Comportamentos interativos maternos: relação com o desenvolvimento da criança*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Sousa, M. C. P. C. (2011). *Comportamentos interativos maternos e capacidade intelectual em idade escolar*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.

---

# Aptidões e Habilidades

---

## Académicas

BTBC – Teste Bohem de Conceitos Básicos

*Isabel Abreu-Lima*

KIDS – Inventário de Competências de Desenvolvimento para Crianças

*Isabel Abreu-Lima e Nuna Tormenta*

---

## Sociais e Comportamentais

CBI – Inventário de Comportamentos na Sala

*Isabel Abreu-Lima, Joana Cadima e Tânia Rocha*

SSRS: K-6 (P; Imp) – Social Skills Rating System: K-6 (Parent Form; Importance Scale) – Versão Portuguesa

*Helena I. Meneses e Marina S. Lemos*

SCRS – Escala de Avaliação do Autocontrolo

*Orlanda Cruz*

---

## Emocionais

ACES – Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional

*Diana Alves e Orlanda Cruz*

SCSI – Schoolagers' Coping Strategies Inventory – Versão Portuguesa

*Lígia Lima, Marina Guerra e Marina S. Lemos*

CHIC – Inventário de Coping para Crianças com Problemas de Saúde

*Lígia Lima, Marina S. Lemos e Marina Guerra*



## BTBC

### Teste Bohem de Conceitos Básicos

**Autor:** Ann E. Bohem

**Adaptação:** I. Abreu-Lima<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Teste

**Versão:** Existem duas formas equivalente, A e B. Cada forma é composta por 2 cadernos

**População-alvo:** Crianças dos 5 aos 7 anos

(ultimo ano do jardim de infância e dois primeiros anos do 1.º ciclo)

**Tempo de Aplicação:** 20 min. por caderno, 40 min. por Forma.

**Material:** Manual de instruções, Cadernos de Aplicação (2 para a Forma A e 2 para a Forma B),  
Grelha para apreciação de resultados de uma sala (opcional)

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

A versão portuguesa do Teste Bohem de Conceitos Básicos (TBCB) é uma adaptação do Boehm Test of Basic Concepts, da autoria de A. E. Boehm (1969). Tanto a forma A como a Forma B avaliam o conhecimento de 50 conceitos básicos, pertencentes a quatro categorias: espaço (localização, direção, orientação e dimensões), quantidade (e número), tempo e miscelânea. Cada conceito é representado de forma pictórica, devendo a criança escolher, entre três imagens apresentadas, aquela que corresponde ao conceito desejado. A nota final corresponde ao numero de itens respondido acertadamente.

O TBCB avalia o conhecimento que a criança possui dos conceitos considerados necessários para se atingirem os objetivos dos primeiros anos de escolaridade, sendo por consequência uma prova essencialmente de conhecimento da linguagem e de vocabulário. O domínio dos conceitos básicos é considerado essencial para que a criança possa compreender instruções e procedimentos com os quais se confronta no início das aprendizagens formais. Verifica-se que em muitos casos, a criança não possui um conhecimento de tais conceitos, os quais não são objeto de ensino nem de exploração prévia por parte de professores e educadores, presumindo-se frequentemente que se encontram adquiridos. Este pressuposto, contudo, é questionável, verificando-se que no inicio da escolaridade obrigatória muitas crianças não são capazes de, por exemplo, apontar o extremo direito de uma linha ou de indicar qual a área por baixo de uma mesa. A identificação precoce de atrasos no domínio dos conceitos e da linguagem, muitas vezes relacionados com deficiências nas experiências de aprendizagem ao longo do jardim de infância, poderá ajudar a intervir no sentido de prevenir e remediar esses atrasos iniciais. Uma tal intervenção, por seu turno, contribuirá para que a criança fique equipada com conhecimentos que irão ser postos à prova assim que se iniciam as aprendizagens formais .

O teste permite pois, identificar crianças cujo nível global de domínio de conceitos é fraco, e que necessitam de uma atenção especial. Por outro lado, uma apreciação global dos resultados obtidos por um grupo ou por uma turma de crianças permite identificar os conceitos que não são familiares a um grande número de crianças. Desta forma, o teste é simultaneamente um instrumento de despiste e um instrumento de ensino a ser utilizado pelo professor ou pelo educador para orientar a intervenção e o trabalho a desenvolver na sua sala.

As duas formas avaliam os mesmos conceitos, embora os itens que as compõem sejam distintos. As duas formas são praticamente equivalentes, embora não esteja confirmada a equivalência ao nível dos coeficientes de dificuldade das 2 formas.

A adaptação portuguesa incluiu a tradução e adaptação do manual e dos itens, bem como das

1 Endereço para contacto: isabelmpinto@fpce.up.pt

instruções dadas às crianças. Em alguns casos foi necessário proceder a alguns ajustes nas representações pictóricas, tornando-as adequadas ao contexto cultural português. Não existem normas portuguesas pelo que a nota final corresponde à nota bruta, ou seja, o somatório de itens que foram corretamente identificados. A apreciação dos resultados é por conseguinte um processo de índole essencialmente qualitativo.

O TBCB tem sido utilizado no contexto de vários estudos desenvolvidos no Centro de Psicologia da Universidade do Porto, mais concretamente pelo Grupo Intervenção, Desenvolvimento e Educação de Crianças e Adolescentes, como medida dos conhecimentos linguísticos e de vocabulário.

O teste foi também utilizado no âmbito de uma tese de mestrado (António, 2010). Neste estudo foram avaliadas 208 crianças com a Forma B do teste, com o objetivo de comparar o desempenho de crianças que frequentaram um programa de intervenção no domínio da matemática com um grupo que não frequentou. Os resultados permitiram o cálculo, ainda que provisório, do índice de dificuldade de cada item num grupo de crianças portuguesas de idade pré-escolar.

Este instrumento tem sido utilizado em diversos estudos (e.g., Aguiar, 2001; Cummings, & Nelson, 2001; Kavale, 1982; Spector, 1979; Sucuoglu, Büyüköztürk, & Ünsal, 2008; Uyanik-Balat, 2009, 2010; Uyanik-Balat, & Guven, 2006; Zhou, & Boehm, 2004).

### Referências

- Aguiar, J. S. (2001). Significado do jogo no ensino de conceitos para a leitura e escrita a deficientes mentais com condições de alfabetização. *RIDEP, 11*, 131-151.
- António, J. (2010). *Avaliação de conceitos básicos em crianças do pré-escolar*. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Boehm, A. (1969). *Bohem Test of Basic Concepts*. New York: The Psychological Corporation.
- Cummings, J. A., & Nelson, R. B. (2001). Basic concepts in the oral directions of group achievement test. *The Journal of Education Research, 259-261*.
- Kavale, K. (1982). A comparison of learning disabled and normal children on the Boehm Test of Basic Concepts. *Journal of Learning Disabilities, 15*, 160-161.
- Spector, C. C. (1979) The Boehm Test of Basis Concepts: exploring the results for cognitive deficits. *Journal of Learning of Disabilities, 12*, 66-69.
- Sucuoglu, B., Büyüköztürk, S., & Ünsal, P. (2008). The knowledge of the basic-relational concepts of the turkish children. *Elementary Education Online, 7*, 203-217.
- Uyanik-Balat, G. (2009). The examination of the relation between the Boehm Test Basic Concepts (Boehm-3) and Bracken Basic Concept Scale (BBCS) for preschoolers. *Elementary Education Online, 8*, 935-942.
- Uyanik-Balat, G. (2010). A comparison of concept development and human figure drawings of children who receive preschool education vs those who do not. *Gifted Education International, 26*, 87-95.
- Uyanik-Balat, G., & Guven, Y. (2006). A comparison of the effects of experiencing presschool education and living in an orphanage on basic concepts acquisition. *Educational Sciences: Theory & Practice, 6*, 939-945.
- Zhou, Z., & Boehm, A. E. (2004). American and chinese children's understanding of basic relation concepts in directions. *Psychology in the Schools, 41*, 261-271.

## KIDS

# Inventário de Competências de Desenvolvimento para Crianças

**Autores:** J. L. Fergusson e T. A. Carlson

**Adaptação:** I. Abreu-Lima<sup>1</sup> e N. Tormenta

**Tipo de instrumento:** Teste

**Versão:** n.a

**População-alvo:** Crianças dos 4 anos (0 meses e 0 dias) aos 5 anos (11 meses e 31 dias)

**Tempo de Aplicação:** 40 min.

**Material:** Manual técnico; folhas de resposta. materiais de manipulação.

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

A versão portuguesa do KIDS (Inventário de competências de desenvolvimento para crianças; Abreu-Lima, 1996) é uma adaptação do Missouri Kindergarten Inventory of Development Skills (KIDS – Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 1981; Fergusson & Carlson, 1978). O seu objetivo é o despiste pré-escolar, e nesse sentido permite inventariar competências adquiridas ou emergentes, em crianças de 4 e 5 anos. A vantagem desta escala reside no facto de constituir uma forma sistemática para obter informação acerca do desenvolvimento da criança, num período de crescimento intenso em que as mudanças são muitas e muito rápidas (MDESE, 1981). Apesar do objetivo inicial ser o de identificar precocemente crianças cujo desenvolvimento possa estar em risco ou em que haja suspeita de um problema, este instrumento permite obter informação compreensiva, que pode ajudar pais e professores a conhecer melhor o perfil de competências e de necessidades de uma criança. Sendo assim, possibilita também orientação àqueles que lidam com a criança com vista a uma atualização de todo o potencial que a criança tem para aprender, norteando e intencionalizando a intervenção feita no contexto da sala de aula regular.

A forma alternativa do inventário, na qual se baseou a versão portuguesa, foi desenvolvida a partir de 1980, tendo sido alargada às crianças de 4 anos. As normas constantes na versão americana do manual resultaram da aplicação do inventário a uma amostra de 4.709 crianças com idades compreendidas entre os 48 e os 72 meses do estado do Missouri (MDESE, 1981)

O KIDS é uma bateria de administração individual que avalia seis áreas do desenvolvimento infantil, nomeadamente conceitos numéricos, competências auditivas, conceitos linguísticos, competências grafo-motoras, competências visuais e motricidade global. Adicionalmente, é preenchida pelo examinador uma check-list sobre o comportamento da criança durante a prova. Existe também um questionário que se destina a obter informação relevante sobre o desenvolvimento da criança na perspetiva dos pais (por exemplo, em que idade a criança começou a andar, a falar, etc) e que deve ser preenchido por estes, caso se entenda necessário.

A adaptação portuguesa iniciou-se pela tradução do instrumento, tendo a maior parte dos itens sido traduzidos literalmente. Contudo, nas subescalas conceitos linguísticos e competências auditivas, foi necessário adaptar alguns itens e os respetivos critérios de cotação, por forma a que não se afastassem dos constructos iniciais e respeitassem simultaneamente a especificidade da língua portuguesa. Em alguns casos e face à necessidade de introduzir alterações das palavras-estímulo—por exemplo, para permitir uma rima e assim reproduzir o intuito do item original—houve que alterar alguns dos desenhos apresentados.

Apesar de não existirem normas portuguesas para o inventário KIDS, ele tem vindo a ser usado

1 Endereço para contacto: isabelmpinto@fpce.up.pt

de forma regular e consistente em inúmeros contextos educativos desde a altura em que surgiu a primeira versão, em 1989, e a sua utilização generalizou-se em muitos estabelecimentos de ensino do distrito do Porto. Em 1995 procedeu-se a uma revisão do inventário tendo sido reformulados e adaptados alguns itens e respetivos critérios de cotação, concretamente o item Memória de Frases e Palavras com o mesmo som. Neste processo contou-se com a preciosa colaboração de uma especialista portuguesa na produção de fala, a Prof. Selene Vicente da FPCEUP.

Está em preparação a publicação dos resultados obtidos nesta prova por crianças de 4 e 5 anos do distrito do Porto.

### **Referências**

Abreu-Lima, I. (1996). KIDS. Inventário de competências de desenvolvimento para crianças. *Manual policopiado*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Ferguson, J. L. & Carlson, T. A. (1978). *Missouri Kindergarten Inventory of Development Skills: A Technical Report*. Columbia: University of Missouri-Columbia, Missouri Statewide Testing Service

Missouri Department of Elementary and Secondary Education (1981). *Missouri Kindergarten Inventory of Developmental Skills Guidebook*. Jefferson City, MO: Author.

**CBI****Inventário de Comportamentos na Sala****Autores:** S. E. Schaefer, M. Edgerton e M. Aaronson**Adaptação:** I. Abreu-Lima<sup>1</sup>, J. Cadima e T. Rocha**Tipo de instrumento:** Questionário**Versões:** Pré-escolar e escolar**População-alvo:** Crianças de 4–5 anos e/ou de 6–7 anos**Tempo de Aplicação:** 10 min.**Material:** Folha de resposta**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

As versões portuguesas do Inventário de Comportamentos na Sala (ICS) constituem adaptações das versões americanas do Classroom Behavior Inventory, da autoria de E. Schaefer, M. Edgerton e M. Aaronson (1978). A versão pré-escolar destina-se a crianças de 4 e 5 anos, enquanto a versão escolar se destina a crianças no 1.º ano de escolaridade

Em ambos os casos, avalia-se a percepção de educadores e professores acerca da competência académica e da adaptação/ajustamento sócio-emocional de crianças que frequentam o último ano do jardim de infância e o 1.º ano de escolaridade.

A versão pré-escolar é composta por 60 itens, cada um dos quais produz uma afirmação sobre um determinado comportamento da criança (ex. Está quase sempre bem disposto/a e alegre). É pedido ao educador de infância que avalie, através de uma escala de tipo Likert de 5 pontos (1= Nunca assim; 2= Raramente assim; 3= Às vezes assim; 4= Muitas vezes assim; 5= Sempre assim), o grau em que se observa na criança cada um dos comportamentos descritos.

A versão escolar é constituída por 42 itens, cada um dos quais inclui também uma afirmação sobre comportamentos da criança. O procedimento é idêntico ao anterior, embora neste caso a solicitação de preenchimento seja endereçada ao professor.

As adaptações portuguesas incluíram a tradução dos itens, um estudo exploratório da validade interna através da consulta a peritos, aplicações-piloto e reflexão falada, análise da fidelidade, da validade e da estrutura fatorial. Foram avaliadas com a escala 175 crianças com idades compreendidas entre os 49 e os 78 meses, a frequentar o último ano do jardim de infância (Abreu-Lima & Cadima, 2006), e 286 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos que frequentavam o 1.º ano de escolaridade pela primeira vez (Rocha, 2008).

Os estudos feitos com as duas versões do ICS (Abreu-Lima & Cadima, 2006, Abreu-Lima, Cadima & Silva, 2006; Abreu-Lima, Cadima & Rocha, 2008) revelaram uma estrutura fatorial semelhante, composta por três fatores principais. O fator Competência Académica abrange itens que exprimem interesse pelas atividades da sala, motivação, persistência e autonomia na realização de tarefas, bem como os itens relacionados com a inteligência, a curiosidade e a criatividade. O fator Sociabilidade descreve a criança na sua relação com os outros, quer em termos positivos, (por ex. vontade em estar com outras pessoas, sorrir espontaneamente) quer negativos (por exemplo, tende a isolar-se, prefere passar despercebido). Finalmente, o fator Respeito inclui itens que, apesar da sua natureza essencialmente social, exprimem cuidado e atenção para com o outro, pela positiva (ex. espera a sua vez pacientemente) ou pela negativa (ex. apodera-se do que quer), não implicando necessariamente que a criança deseje ou goste de estar com outras crianças.

---

1 Endereço para contacto: isabelmpinto@fpce.up.pt

Os valores de consistência interna das subescalas oscilaram, na versão pré-escolar, entre .90 e .97, e na versão escolar, entre .89 e .98 (Abreu-Lima & Cadima, 2006; Abreu-Lima, Cadima e Rocha, 2008; Rocha, 2008). Os valores de consistência interna global obtidos foram de .97 em ambas as versões.

### Referências

- Abreu-Lima, I. & Cadima, J. (2006). Comportamentos das crianças na sala de jardim de infância: A importância das competências sociais. In N. R. Santos, M. L. Lima, M. M. Melo, A. A. Candeias, M. L. Grácio & A. A. Calada (Org.), *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* [CD-ROM]. Évora: Departamento de Psicologia da Universidade de Évora.
- Abreu-Lima, I., Cadima, J. & Silva, P. (2006). Inventário de Comportamentos na Sala. In C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos— Volume XI*. [CD]. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Rocha, T. (2008). Estudo e adaptação do Inventário de Comportamentos na Sala— versão escolar. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins e V. Ramalho. (Coord.), *Atas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* [CD-ROM]. Braga: Psiquilíbrios
- Rocha, T. (2008). *Adaptação escolar: uma abordagem integradora das competências sociais e académicas*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

## SSRS: k-6 (P; Imp)

### Social Skills Rating System: K-6 (Parent Form; Importance scale) – Versão Portuguesa

**Autor(es):** F. M. Gresham e S. N. Elliott

**Adaptação:** H. I. Meneses e M. S. Lemos<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** Forma para Pais

**População-alvo:** Nível Elementar (Pré-escola ao 6.º ano)

**Tempo de Aplicação:** 10 min.

**Material:** Folha de Respostas

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

Este instrumento é a adaptação portuguesa (Meneses & Lemos, 2011) da escala de importância para Pais do Social Skills Rating System (SSRS) (Gresham & Elliott, 1990).

Trata-se de uma escala composta por 38 itens que avaliam a importância das habilidades sociais das crianças, distribuídos por quatro subescalas: Cooperação, Assertividade, Autocontrolo e Responsabilidade.

Esta versão é respondida pelos Pais das crianças, que avaliam o grau de importância de cada comportamento para o desenvolvimento do seu filho/a, numa escala de três pontos: Não é Importante, Importante e Muito Importante.

A escala foi traduzida e submetida a um processo de reflexão falada através de entrevistas para testar a compreensão e adequação dos itens, e, posteriormente, a análises estatísticas de validade e de fidelidade (Meneses e Lemos, 2011).

O procedimento de adaptação foi realizado em duas etapas. Na primeira etapa a amostra 1 era formada por 247 pais de estudantes do 5.º (55.5%) e 6.º (44.5%) anos de escolaridade; e na segunda etapa, a amostra 2 era formada por 706 pais de estudantes do 5.º (48.8%) e 6.º (51.2%) anos de escolaridade.

Em ambas as amostras, a variável género distribuiu-se de modo praticamente equitativo, e a média de idades situou-se por volta dos 11,5 anos.

A versão portuguesa revelou 4 subescalas, correspondentes às subescalas originais, mas apenas com 5 itens cada. Enquanto na versão original o item 16 (“Completa as tarefas de casa a tempo”) faz parte da subescala cooperação, na versão portuguesa este item satura claramente na subescala responsabilidade o que parece também mais coerente com a interpretação habitualmente feita na nossa cultura.

Os coeficientes de cada dimensão da escala no fator indicaram validade convergente, sendo considerados bons. Os valores de consistência interna obtidos através do coeficiente alpha de Cronbach foram, para cada amostra, respetivamente,  $\alpha = .76$  e  $\alpha = .77$  para a Cooperação,  $\alpha = .65$  e  $\alpha = .64$  para a Assertividade,  $\alpha = .70$  e  $\alpha = .69$  para o Autocontrolo, e  $\alpha = .54$  e  $\alpha = .67$  para a Responsabilidade. A consistência interna para a escala total, em cada amostra, foi de  $\alpha = .83$  e  $\alpha = .84$ . Estes valores representam uma consistência interna satisfatória e semelhante à da escala original.

Em resumo, a adaptação portuguesa incluiu a tradução, reflexão falada, análise da validade e da fidelidade, tendo os resultados de uma versão reduzida revelado uma estrutura adequada e interpretável de acordo com os constructos que pretende avaliar, bem como uma consistência interna satisfatória, resultados que foram confirmados em duas amostras independentes.

1 Endereço para contacto: marina@fpce.up.pt

### Referências

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Meneses, H., & Lemos, M. S. (2011, julho). *Estudo Psicométrico da Versão Portuguesa do Social Skills Rating System: Forma para Pais— Escala de Valores Parentais*. Comunicação apresentada na XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos , Lisboa, Portugal.

## SCRS

### Escala de Avaliação do Auto-Controlo

**Autor(es):** P. C. Kendall e L. Wilcox

**Adaptação:** O. Cruz<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** Duas versões paralelas, para pais e mães e para educadores

**População-alvo:** Crianças de idade pré-escolar

**Tempo de aplicação:** 5 a 10 min.

**Material:** Folha de resposta

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

A Escala de Avaliação do Auto-Controlo (EAAC) é uma adaptação portuguesa (Cruz, 1996; 1999) da Self-Control Rating Scale (SCRS). A SCRS foi construída por Kendall e Wilcox (1979) com o objetivo de avaliar os comportamentos indicativos de autocontrolo das crianças de idade escolar, na perspetiva dos seus professores. Esta escala permitiu testar a eficácia de programas de treino cognitivo-comportamental em crianças de idade escolar, assinaladas como apresentando problemas de autocontrolo e hiperatividade. Para além da versão aqui apresentada, existe outra versão adaptada portuguesa de Pires e Castanheira (1985).

A presente adaptação foi feita para dar resposta a dois requisitos: (1) ser aplicada a crianças de idade pré-escolar, (2) ser respondida também por pais ou mães. Assim, foram trabalhadas duas formas paralelas da EAAC para crianças de idade pré-escolar — uma para ser respondida pelas educadoras e outra para ser respondida por pais ou mães — que apenas se distinguem na formulação de oito itens.

Foram realizados três estudos-piloto junto de mães e educadoras com o objetivo de verificar a adequação da tradução e tornar os itens mais discriminativos. A versão adaptada da EAAC para crianças de idade pré-escolar é constituída por 30 itens, com uma escala de resposta de cinco pontos.

A EAAC foi utilizada num estudo com 126 crianças, 65 do sexo feminino e 61 do sexo masculino, respetivas mães e educadoras (Cruz, 1996; 1999). Todas as crianças foram consideradas pelas educadoras como apresentando um desenvolvimento normativo, apresentando uma idade cronológica que variava entre 59 e 73 meses. As mães distribuíram-se equitativamente por três níveis de escolaridade (até 6.º ano, 7.º a 12.º e frequência de ensino superior).

A versão para mães da EAAC revelou uma estrutura fatorial com nove fatores, sendo que todos os itens saturaram no primeiro fator, que explicou 21.3% da variância; a consistência interna da EAAC é boa ( $\alpha = .85$ ). A versão para educadoras revelou uma estrutura fatorial com cinco fatores, e à semelhança da versão para mães, também todos os itens saturaram no primeiro fator que explicou 44.6% da variância; a consistência interna desta versão da EAAC é elevada ( $\alpha = .95$ ). Pode assim afirmar-se que as duas versões apresentam estruturas fatoriais distintas, sendo a versão para educadoras mais consistente.

Este estudo revelou ainda uma associação entre os comportamentos disciplinares das mães e o autocontrolo avaliado pelas educadoras. As mães que se caracterizam por um uso mais consistente de comportamentos indutivos têm filhos com níveis superiores de autocontrolo, quando comparados com os filhos de mães punitivas, permissivas e ausentes (Cruz, 1999).

1 Endereço para contacto: orlanda@fpce.up.pt

**Referências**

- Cruz, O (1996). *O autocontrolo nas crianças de 5 anos. Relação com as ideias e com as respostas às situações disciplinares das mães*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cruz, O. (1999). O autocontrolo em crianças de cinco anos: implicações educativas das vivências familiares. *Psicologia. Teoria, Investigação e Prática*, 4, 109–130.
- Kendall, P. C. & Wilcox, L. (1979). Self-control in children: development of a rating scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1020–1029.
- Pires, C. M. L. & Castanheira, L. (1985) Resultados da aplicação da Self-Control Rating Scale (SCRS) a uma amostra da população portuguesa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 19, 341–352.

## ACES

### Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional

**Autor(es):** D. Schultz, C. E. Izard e G. Bear

**Adaptação:** D. Alves e O. Cruz<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n.a.

**População-alvo:** Crianças de 5 a 9 anos

**Tempo de Aplicação:** 15 min.

**Material:** Folha de resposta, conjunto de 20 fotografias

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

#### Descrição

A Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE) é a adaptação portuguesa (Alves, 2006; Alves, Cruz, Duarte & Martins, 2008) da Assessment of Children's Emotion Skills (ACES; Schultz, Izard, & Bear, 2004) e avalia o conhecimento emocional das crianças. É composta por três subescalas: Expressões faciais (20 itens), Situações emocionais (15 itens) e Comportamentos emocionais (15 itens). Em cada uma destas subescalas pretende-se avaliar a capacidade da criança para associar corretamente a cada estímulo (expressão facial, situação ou comportamento) um de cinco sentimentos possíveis: alegria, tristeza, medo, zanga e "normal".

A adaptação portuguesa incluiu a tradução das subescalas Situações Emocionais e Comportamentos Emocionais e a produção de fotografias de expressões faciais de duas crianças de nacionalidade e aparência tipicamente portuguesas (um rapaz e uma rapariga) para a subescala Expressões faciais. Tanto a tradução do texto das subescalas, como as fotografias, foram sujeitas a estudos piloto, com o objetivo de clarificar a formulação dos itens e selecionar as fotografias mais evidentes do ponto de vista das emoções expressas.

São várias as medidas de conhecimento emocional que se podem retirar da administração da EACE: perceção correta de cada um dos cinco sentimentos em cada subescala e ao longo das três subescalas, perceção emocional correta por subescala, e perceção emocional correta total (dos cinco sentimentos ao longo das três escalas; PEC).

A adaptação da EACE foi apresentada em dois estudos. No primeiro participaram 131 crianças (58 raparigas e 73 rapazes), com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, que frequentavam o 3.º ano de escolaridade em escolas públicas do Grande Porto (Alves, 2006). No segundo estudo participaram 101 crianças (50 raparigas e 51 rapazes), com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, que frequentavam o último ano do ensino pré-escolar em instituições situadas na zona do Grande Porto (Duarte, 2008; Martins, 2009). A consistência interna da PEC, calculada através do coeficiente alfa, foi de .74 (5/6 anos) e .70 (8/9 anos). Em ambos os estudos o conhecimento emocional não aparece diferenciado em função do sexo das crianças e verifica-se uma associação positiva com a escolaridade das mães. As crianças mais velhas apresentam valores superiores de conhecimento emocional. Verifica-se ainda uma associação com a competência social (avaliada através das Escalas de Avaliação da Competência Social; Lemos & Meneses, 2002), mais especificamente, a cooperação no caso das crianças mais novas, e as habilidades sociais e a competência académica, no caso das crianças mais velhas.

Posteriormente, a EACE foi utilizada também com crianças de idade pré-escolar, mas mais novas em média sete meses, tendo revelado valores de consistência interna consideravelmente mais

1 Endereço para contacto: orlanda@fpce.up.pt

baixos (Martins, 2010). Nesta amostra verificou-se a existência de associações positivas entre os sentimentos triste e contente e de associações negativas entre os sentimentos triste e zangado, por um lado, e zangado e assustado, por outro lado. Estes dados levaram a concluir que o conhecimento emocional das crianças mais novas, tal como avaliado pela EACE, só se revela consistente relativamente aos sentimentos triste e contente; de facto, a consistência interna dos resultados aumentou consideravelmente (apesar de se considerar ainda baixa,  $\alpha=.56$ ) quando apenas se considerou aquelas duas emoções.

Finalmente, num estudo com 5 crianças institucionalizadas e 21 crianças adotadas de idade pré-escolar e escolar, a PEC revelou um coeficiente de consistência interna baixo (.53), apesar de as três subescalas se interrelacionarem de forma positiva (Prior, 2010).

### Referências

- Alves, D. R. P. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., & Martins, R. (2008). Escala de avaliação do conhecimento emocional. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, Sara Martins & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* [CD]. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Duarte, C. M. R. R. (2008). *Conhecimento emocional e comportamento social em crianças de idade pré-escolar*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lemos, M., & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SRRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 267-274.
- Martins, L. (2010). *Conhecimento emocional, teoria da mente e aceitação pelos pares na idade pré-escolar*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Martins, R. S. P. F. (2009). *Conhecimento emocional e temperamento em crianças de idade pré-escolar: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Prior, F. (2010). *Impacto da institucionalização no comportamento e no desenvolvimento emocional de crianças adotadas. Um estudo longitudinal*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Schultz, D., Izard, C.E., & Bear, G. (2004). Children emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 371-387.

# SCSI

## Schoolagers' Coping Strategies Inventory

### — Versão Portuguesa

**Autor(es):** N. Ryan-Wenger

**Adaptação:** L. Lima<sup>1</sup>, M. Guerra e M. S. Lemos

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n.a.

**População-alvo:** Crianças (8-12 anos)

**Tempo de Aplicação:** 15 min.

**Material:** Folha de Respostas

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

O Schoolager's Coping Strategies Inventory— SCSI (Ryan-Wenger, 1990) é um instrumento que mede a perceção da criança acerca da sua própria utilização de estratégias de coping durante um acontecimento stressante pessoalmente definido pela criança (Ryan-Wenger,1990).

O instrumento demora cerca de 15 minutos a preencher e é constituído por 26 itens com resposta do tipo Likert, numa escala de 0 a 3, que avalia a frequência de utilização de cada estratégia durante a ocorrência de um acontecimento stressante (“Quantas vezes fazes isto?”) e a sua eficácia (“Quanto é que isto te ajuda?”). Relativamente à frequência, as opções de resposta variam entre: o nunca (0) e a maior parte das vezes (3), e quanto à eficácia, as respostas variam entre nunca faço isto (0) e ajuda muito (3).

A cotação do instrumento deverá ser feita separadamente para a escala de frequência e para a escala de eficácia.

Relativamente à escala de frequência, também é possível obter dois tipos de resultados, um chamado de escala de frequência que se calcula através da soma de todas as respostas à pergunta “Quantas vezes fazes isto?” e que pode variar entre 0 e 78 e um outro resultado, que indica o número de diferentes estratégias utilizadas, independentemente da frequência, e que se calcula, subtraindo ao número de itens (26) o número de respostas nunca (0). Neste último índice, os resultados variam entre 0 e 26.

A escala da eficácia dá indicação do grau de eficácia percebida das suas estratégias de coping. O resultado é obtido somando as respostas dos 26 itens à questão “Quanto é que isto te ajuda” e pode variar entre 0 e 78.

A autora da escala adverte ainda para o facto de os resultados de Frequência e Eficácia poderem mascarar diferenças relevantes em estratégias específicas que as crianças utilizam e para ultrapassar esta limitação, recomenda a utilização de técnicas de análise de itens. Segundo Ryan-Wenger (1998), ao analisar os itens individualmente o investigador poderá detetar diferenças entre grupos particulares de crianças, ou descobrir estratégias específicas que funcionam mais eficazmente em determinados grupos. A autora parte do pressuposto de que não existem estratégias mais eficazes ou adaptativas do que outras e que os resultados apenas refletem as perceções das crianças, acerca das seus recursos de coping e a sua capacidade para as gerir na presença de stressores.

Quanto às propriedades psicométricas do SCSI, a fidelidade foi estudada quer através da consistência interna, tendo sido obtido um coeficiente alpha de Cronbach de .79, quer através da método teste-reteste, tendo sido encontrado uma correlação que variava entre .73 e .82 (Ryan-Wenger, 1990).

1 Endereço para contacto: ligia@esenf.pt

A validade de construto, segundo a autora, foi provada através da comparação de resultados entre grupos de crianças que tinham uma ou mais condições stressantes, do tipo de problemas de comportamento, problemas académicos ou dores frequentes, abdominais ou de cabeça e um grupo de controlo, de crianças cujos pais não haviam identificado a presença de nenhuma das condições stressantes anteriormente nomeadas. Os resultados mostraram que as crianças com uma ou mais condições stressantes possuíam índices de coping significativamente menores do que as crianças assintomáticas.

A escala original foi traduzida da língua original— Inglês Americano— para Português e submetida a uma retro-tradução. Foi posteriormente analisada, em termos de equivalência conceptual e linguística, utilizando a reflexão falada.

O instrumento foi aplicado a uma amostra inicial de 291 crianças, distribuídas equitativamente por sexo, e com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos (com uma média de idade de 10,03).

Para estudar a validade de constructo da escala foi realizada uma análise fatorial exploratória, utilizando o método de Análise de Componentes Principais, com rotação oblíqua do SPSS. A análise da consistência interna da escala (alfa de Cronbach) recomendou a não inclusão de alguns itens: 2, 16, 20, 22 e 23.

A baixa consistência interna sugere que a interpretação que as crianças portuguesas fazem destes itens não é suficientemente consistente com a maioria dos outros itens e portanto, há uma probabilidade elevada que não estejam a avaliar o que se pretende. Os itens 2 e 23 referem-se a estratégias que no estudo original foram pouco referidas pelas crianças (por exemplo, relaxamento). Os itens 16 (abandonar o local), 20 (falar com alguém), 22 (tentar esquecer) talvez sejam demasiado exigentes em termos de autorregulação, o que poderá explicar a baixa consistência encontrada. Por outro lado, os itens 16 e 22 pretendiam avaliar um tipo de estratégias de coping (evitamento) que é avaliado por vários outros itens da escala, ficando assim assegurada a inclusão do evitamento na versão portuguesa.

Assim, testou-se uma versão de 21 itens. Realizaram-se duas análises fatoriais da versão final, uma para a escala de Frequência e outra para a de Eficácia. Não foi realizado qualquer estudo para a escala total porque a autora não recomenda a sua utilização (Ryan-Wenger, 1989). Uma solução de 3 fatores tanto para a escala Frequência como para a escala Eficácia revelou-se a mais adequada

O fator 1 é constituído por 10 itens, com saturações entre .688 e .332. Agrupa itens que descrevem estratégias de coping que podemos denominar de distração cognitiva e comportamental: comer ou beber (item 9); andar, correr ou andar de bicicleta (item 24); Entreter-me com algum trabalho em casa (item 7); desenhar, escrever ou ler qualquer coisa (item 8); pensar em coisas boas (item 5); dormir, fazer uma soneca (item 18); jogar um jogo (item 14); ver Tv ou ouvir música (item 25); rezar (item 15); fazer festinhas no meu animal de estimação ou peluche (item 3).

Os itens do fator 2, com saturações entre .759 e .603, descrevem formas de lidar com stressores geralmente designadas como comportamentos de acting out, ou de exteriorização de afetos negativos. Incluem: gritar ou berrar (item 26); ficar furioso (item 11); implicar com alguém (item 13); andar à luta com alguém (item 10); bater, atirar ou partir coisas (item 12).

Já o fator 3 inclui itens com saturações entre .631 e .450, que caracterizam estratégias que podemos denominar de estratégias ativas que incluem formas de lidar com o problema, centradas em recursos próprios, ou seja, coisas que a criança pensa ou faz por si só. Estas estratégias distinguem-se das incluídas no 1.º fator porque a criança se mantém em confronto com o problema, aparentemente buscando uma solução. Já as do fator 1 traduzem um afastamento relativamente à situação stressante. Os itens são os seguintes: falar comigo mesmo (item 19); pensar acerca disso (item 21); fazer alguma coisa para resolver o problema (item 6); chorar ou ficar triste (item 4); ficar sozinho, comigo mesmo (item 1); quando a culpa foi minha, pedir desculpa ou dizer a verdade (item 17). De

entre estas estratégias identificadas como ativas, é possível no entanto considerar dois conjuntos de estratégias que podem ser distinguidos do ponto de vista conceptual, um conjunto de estratégias mais centradas nas emoções e um outro mais do tipo proactivo, de resolução de problemas. O primeiro agrupa os itens 1 e 4, e o segundo os itens 17, 6, 19, 21.

Foi ainda calculada a consistência interna de cada uma das dimensões (fatores) quer para a escala da Frequência (fator 1= .78; fator 2= .78; fator 3 = .53) quer para a escala da Eficácia (fator 1= .78; fator 2 = .72; fator 3= .50), assim como para a escala na sua totalidade (Escala de frequência = .77; Escala de eficácia = .77).

O estudo de Lima, Guerra e Lemos (2002) utilizou ainda a versão adaptada para avaliar as estratégias de coping de crianças e adolescentes portugueses e para fazer estudos diferenciais em função da idade e do sexo.

O instrumento foi já utilizado em estudos com outras amostras escolares (Raimundo & Pinto, 2006), amostras de crianças com doença crónica (Lima, Guerra & Lemos, 2010) e de crianças vítimas de abuso sexual (Barros & Sani, 2010).

### Referências

- Barros, D. & Sani, A. I. (2010). Estratégias de Coping em Crianças Vítimas de Abuso Sexual. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Lima, L., Guerra, M. P. & Lemos, M. S. (2010). The Psychological Adjustment of Children with Asthma: Study of Associated Variables. *Spanish Journal of Psychology*, 3(1), 345-356.
- Lima, L., Lemos, M. S., & Guerra, M. P. (2002). Estudo das qualidades psicométricas do SCSI (Schoolagers—Coping Strategies Inventory) numa população portuguesa. *Análise Psicológica*, 4(XX), 555–570.
- Raimundo, R. & Pinto, M. (2006). Stress e estratégias de coping em crianças e adolescentes em contexto escolar. *Aletheia*, 24, 09-19 [online]. Retirado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942006000300002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000300002&lng=pt&nrm=iso). ISSN 1413-0394.
- Ryan-Wenger, N. (1990). Development and psychometric properties of the schoolagers' coping strategies inventory. *Nursing Research*, 39(6), 344–349.
- Ryan-Wenger, N. M. (1998). *Directions for use of the schoolager's coping strategies inventory (SCSI)*. (Documento fornecido pela autora juntamente com o instrumento original).



## CHIC

### Coping Health Inventory for Children – Versão Portuguesa

**Autor(es):** J. Austin, J. Patterson e T. Huberty  
**Adaptação:** L. Lima<sup>1</sup>, M. S. Lemos e M. Guerra  
**Tipo de instrumento:** Questionário  
**Versão:** n.a.  
**População-alvo:** Crianças (8-12 anos)  
**Tempo de Aplicação:** 5 min.  
**Material:** Folha de Respostas  
**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

O Coping Health Inventory for Children (CHIC; Austin, Patterson, & Huberty, 1991) foi adaptado por Lima, Lemos e Guerra (2009).

O CHIC avalia os padrões de coping de crianças portadoras de doença crónica física e em idade escolar. Mais especificamente avalia cinco padrões, relativamente estáveis, de estratégias que a criança desenvolveu para lidar com as situações relacionadas com a sua doença (Austin et al, 1991): Desenvolve Competência e Otimismo— *Develops Competence and Optimism*; Sente-se Diferente e Retrai-se— *Feels Different and Withdraws*; Fica Irritável, de Mau Humor e Age Negativamente— *Is irritable, Moody and Acts out*; Adere ao Tratamento— *Complies with Treatment*; e Procura Apoio— *Seeks Support*.

Trata-se de um instrumento para ser preenchido por um dos pais ou cuidadores da criança e é composto por 45 itens com resposta do tipo Likert, numa escala de 5 opções que variam desde 1-nunca a 5-sempre.

O instrumento original foi já testado com amostras de pais de crianças com asma ou epilepsia, tendo sido encontrada evidência de boas qualidades psicométricas. Os coeficientes de consistência interna variando entre  $\alpha = .77$  e  $\alpha = .86$  e a correlação teste-reteste entre .68 para as mães e .57 e .87 para os pais (Vinson, 1996).

Austin e colaboradores (1991) realizaram também uma análise fatorial confirmatória que suporta a validade de constructo das 5 subescalas, assim como um estudo das inter-relações entre os diferentes padrões de coping, sugerindo que as crianças com doença crónica, podem revelar um padrão mais adaptativo caracterizado por comportamentos de competência, adesão, procura de suporte e de otimismo, e um outro estilo, não-adaptativo, caracterizado por isolamento, sentimentos de diferença e irritabilidade. Foram ainda analisadas as correlações das 5 subescalas com índices de adaptação psicossocial, que confirmaram que as crianças com padrões de coping mais positivos eram também aquelas que possuíam melhor adaptação e as crianças que apresentavam os padrões de coping não-adaptativos, eram também as que obtinham piores índices psicossociais (Austin et al, 1991).

A adaptação portuguesa foi realizada com uma amostra de 89 crianças que frequentavam as consultas de Imuno-alergologia Pediátrica, com asma do tipo intermitente, persistente ligeiro ou persistente moderada (G.I.N.A., 1995). As crianças da amostra possuíam entre 8 e 12 anos de idade. Cerca de 65% eram do sexo masculino e as restantes do sexo feminino.

A escala foi traduzida da língua original— Inglês Americano para Português e retro-traduzida, após ter sido obtida autorização dos autores para a sua adaptação. Foi posteriormente analisada, em termos de equivalência conceptual e linguística.

1 Endereço para contacto: ligia@esenf.pt

O estudo de adaptação (Lima, Lemos & Guerra, 2009) revelou correlações situadas entre .22 e .67 entre os itens de cada subescala e o respetivo sub-total. A análise da fidelidade das subescalas sugeriu valores de alfa de Cronbach satisfatórios, variando entre .65 e .78, com exceção de uma subescala cujo valor foi apenas de .42. Este último valor diz respeito à subescala “Adere ao tratamento”.

As autoras da adaptação da CHIC realizaram ainda estudos de associação dos resultados das 5 subescalas com medidas ou índices de adaptação psicossocial, procurando desta forma estudar a validade de critério do instrumento. Os padrões considerados positivos apresentaram correlações positivas com índices de qualidade de vida e de habilidades sociais e correlações negativas com a ansiedade/depressão. Relativamente aos padrões de coping negativos, foi encontrada uma associação significativa positiva, entre o padrão “Fica irritável, de mau humor e age negativamente” e a ansiedade/depressão. Este resultados suportam os encontrados em estudos anteriores (Austin et al., 1991).

De uma forma geral os resultados deste estudo são encorajadores e sugerem que o CHIC possui interesse e aplicabilidade nos domínios da investigação e intervenção psicológica junto de crianças com asma.

### Referências

- Austin, J., Patterson, J. & Huberty, T. (1991). Development of the Coping Health Inventory for Children. *Journal of Pediatric Nursing*, 6 (3), 166–174.
- Lima, L., Lemos, M. S., & Guerra, M. (2009). Estudo preliminar da adequação do coping health inventory for children (Austin, Patterson e Huberty, 1991). In S. Silva, T. Pires e Â. Maia (Coord.), *Desafios da saúde e comportamento: atores, contextos e problemáticas: actas do 1.º congresso de saúde e comportamento dos países de língua portuguesa* (pp.557–566).
- Vinson, J.A. (2002). Children with Asthma: Initial Development of the Child Resilience Model. *Pediatric Nursing*, 28(2),149–158.

---

# Atitudes, Valores e Interesses

---

## Escola e aprendizagem

PRBI – Crenças Parentais sobre Leitura  
*Carla Peixoto e Teresa Leal*

---

## Motivação e Envolvimento

CHECKII – Registo do Envolvimento do Grupo  
*Maria P. Mascarenhas, Ana I. Pinto e Joaquim Bairrão*

E-Qual III – Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento III  
*Ana I. Pinto, Cecília Aguiar, Sílvia Barros, Orlanda Cruz e Joaquim Bairrão*

CEQ – Questionário de Envolvimento da Criança  
*Ana I. Pinto*

EEmp – Escala de Empenho  
*Isabel Roque e Marina S. Lemos*

SPCSM – Escala de Perceção de Competência na Matemática  
*Cátia Castro e Isabel Abreu-Lima*

CAMI – Questionário de Crenças de Controlo  
*Marina S. Lemos e Teresa Gonçalves*

CAMI:M – Questionário de Crenças de Controlo: Matemática  
*Teresa Gonçalves, Rui Carvalho e Marina S. Lemos*

PRM – Matriz de Objetivos Pessoais  
*Ricardo Luís e Marina S. Lemos*

PAGO – Questionário de Objetivos de Realização  
*Teresa Gonçalves, Marina S. Lemos, e Luís P. Rodrigues*

SIQ – Questionário de Interesse pelo Estudo  
*Marina S. Lemos*

EEM – Entrevista sobre Estratégias de Motivação, em Contexto de Sala de Aula  
*Marina S. Lemos e Cristina Almeida*

EADG – Escala de Avaliação da Dinâmica do Grupo  
*Oriana M. Fernandes e Orlanda Cruz*

→

---

## Família e Parentalidade

BPS — Escala Ser Mãe/Pai

*Orlanda Cruz e Isabel Abreu-Lima*

PSS — Escala de Stress Parental

*Carla Susano e Orlanda Cruz*

EARCFP — Entrevista de Avaliação das Representações das Crianças acerca das Figuras Parentais

*Orlanda Cruz e Susana Custódio*

PSDQ — Questionário de Estilos Parentais

*Susana Santos e Orlanda Cruz*

GUIA — Guião de Entrevista — Interação e Acessibilidade

*José A. Lima, Rui G. Serôdio e Orlanda Cruz*

ERP-Pai — Escala de Responsabilidade Parental — versão Pai

*José A. Lima, Rui G. Serôdio e Orlanda Cruz*

ESEP-Pai — Escala de Satisfação com o Envolvimento Parental — versão Pai

*José A. Lima, Rui G. Serôdio e Orlanda Cruz*

GISQ — Guião de Entrevista de Solidariedade Intergeracional

*Maria Barbosa-Ducharne, Isabel Queirós e Teresa Domingos*

EPA — Entrevista sobre o Processo de Adoção

*Maria Barbosa-Ducharne, Alexandra Moreira, Ana F.*

*Silva, Joana Monteiro e Joana Soares*

ECAA — Entrevista a Criança e Adolescentes sobre Adoção

*Maria Barbosa-Ducharne, Joana Soares, Joana Ferreira e Joana Monteiro*

EARI — Entrevista sobre Adoção e Relações de Intimidade

*Maria Barbosa-Ducharne, M. Emília Costa e Emilie Nicolas*

EAEA — Entrevista a Adultos Emergentes sobre Adoção

*Maria Barbosa-Ducharne e Sara Berény*

## PRBI

### Crenças Parentais sobre leitura

**Autores:** B. D. DeBaryshe e J. C. Binder

**Adaptação:** C. Peixoto e T. Leal<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Pais de crianças em idade pré-escolar

**Tempo de Aplicação:** 15 minutos

**Material:** Folha de resposta

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

O Inventário das Ideias Parentais acerca da Leitura é o resultado da tradução do Parent Reading Belief Inventory (DeBaryshe & Binder, 1994), desenvolvida em 2008 no âmbito do projeto de investigação para Tese de Doutoramento Contributos para o Estudo da Literacia Familiar em Portugal de C. Peixoto.

O Inventário das Ideias Parentais acerca da Leitura avalia as crenças parentais sobre a leitura com as crianças. É composto por 42 itens divididos, originalmente, em 7 subescalas:

Eficácia de ensino (e.g., “Como mãe, eu desempenho um papel importante no desenvolvimento do (a) meu (minha) filho (a)”);

Afeto positivo (e.g., “Ler com o(a) meu (minha) filho (a) é um momento especial que nós gostamos de partilhar”);

Participação verbal (e.g., “Eu faço muitas perguntas ao (à) meu (minha) filho (a) quando lemos em conjunto”);

Ensino da leitura (e.g., “Eu leio com o (a) meu (minha) filho (a) para que ele (a) aprenda as letras e a ler palavras simples”);

Fonte de conhecimento (e.g., “O (A) meu (minha) filho (a) aprende lições e a moral da história a partir das histórias que lemos em conjunto”);

Recursos (e.g., “Eu não leio para o (a) meu (minha) filho (a) porque não temos nada para ler”);

Estimulação do ambiente (e.g., “As crianças herdaram as capacidades de linguagem dos pais, elas estão nos seus genes”).

Cada um dos itens é cotado numa escala tipo Likert de 4 pontos (de 1 = discordo totalmente a 4 = concordo totalmente).

Este instrumento permite obter um score total, cujo valor pode variar entre 42 e 168, sendo que um score alto reflete crenças adequadas ao desenvolvimento, tais como: os pais são professores importantes das crianças; as crianças devem ser participantes ativas das sessões de leitura; os objetivos da leitura são o divertimento, o conhecimento e o desenvolvimento da linguagem; a falta de tempo e de recursos não representam obstáculos aos momentos de leitura conjunta; o desenvolvimento da linguagem é influenciado pela estimulação do ambiente.

Este instrumento tem sido amplamente utilizado em estudos desenvolvidos nos Estados Unidos da América (e.g., Curenton & Justice, 2008; Weigel et al., 2006), bem como noutros países, como por exemplo, na Ilha Formosa (e.g., Wu & Honig, 2008), ainda que com adaptações. Têm sido documentadas boas qualidades psicométricas para os dados obtidos com base no PRBI. Numa amostra de 155 pais de crianças africo-americanas e caucasianas de idade pré-escolar, os autores do instrumento avaliaram a fidelidade teste-reteste, tendo obtido o valor de .79 com um intervalo de 2 a 3 semanas.

1 Endereço para contacto: leal@fpce.up.pt

Os autores verificaram ainda a evidência de validade de critério do instrumento ao encontrarem correlações positivas e significativas entre o valor total do PRBI e um conjunto de variáveis relacionadas com as práticas de literacia familiar (e.g., frequência de leitura dos pais, exposição das crianças a situações de leitura conjunta, estratégias de leitura dos pais), mesmo depois de controlado o nível de escolaridade e o rendimento económico dos pais. A consistência interna variou entre .50 e .85 para as subescalas (DeBaryshe & Binder, 1994).

Depois de contactada a autora para pedido de autorização de tradução em língua portuguesa e utilização para fins de investigação, a investigadora responsável projeto de investigação acima referido realizou a tradução do instrumento e a devida aplicação piloto num grupo de famílias que não faziam parte da amostra do estudo. No âmbito desta investigação foi calculado o Alfa de Cronbach para determinar a consistência interna dos dados obtidos com o Inventário das Ideias Parentais acerca da Leitura numa amostra de 60 mães com diferentes níveis de escolaridade. A escala total apresentou um bom índice de consistência interna ( $\alpha = .92$ ), indicando que este inventário mede, com grande probabilidade, um único constructo (para mais informação consultar Peixoto & Leal, no prelo).

### Referências

- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of maternal education and mothers' beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development, 19*, 261-283.
- DeBaryshe, B. D., & Binder, J. C. (1994). Development of an instrument to measure parents' beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills, 78*, 1303-1311.
- Peixoto, C., & Leal, L. (no prelo). Crenças maternas sobre leitura conjunta: Estudo do inventário de crenças parentais acerca da leitura. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Orgs.), *Atas da XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições [CD-ROM].
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and preschool children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy, 6* (2), 191-211.
- Wu, C., & Honig, A. S. (2008). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: findings from the parent reading belief inventory. *Early Child Development and Care, 180* (5), 647-669.

## CHECK II

### Registo do Envolvimento do Grupo

**Autores:** R. McWilliam

**Adaptação:** M.P. Mascarenhas, A. I. Pinto<sup>1</sup>, & J. Bairrão

**Tipo de instrumento:** Sistema de observação

**Versão:** n.a

**População alvo:** Crianças em idade de creche e em idade pré-escolar

**Tempo de Aplicação:** Três sessões de observação de 15 min cada

**Material:** Manual Técnico e Folha de Registo

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

O Registo do Envolvimento do Grupo resulta da adaptação (Mascarenhas, Pinto, & Bairrão, 2004) do Engagement Check II (McWilliam, 1998). A versão portuguesa foi realizada no âmbito do projeto “A qualidade das interações da criança em contexto familiar e creche e o seu impacto no desenvolvimento sociocognitivo da criança” (POCTI/PSI/35207/2000), desenvolvido no Centro de Psicologia da Universidade do Porto (CPUP).

O Registo do Envolvimento do Grupo constitui um procedimento de observação desenvolvido para medir o envolvimento de um grupo de crianças em contexto de creche ou jardim de infância. O envolvimento de grupo é definido como a percentagem de crianças que apresentam comportamentos de participação atenta ou ativa nas atividades da sala, manifestando-se através do olhar fixo, da manipulação, da vocalização, da aproximação ou da expressão afetiva (Raspa, McWilliam, & Ridley, 2001; Ridley, McWilliam, & Oates, 2000). Constitui um procedimento de amostragem por momentos no tempo. Em sessões de observação de 15 minutos (McWilliam & Ware 1994), um observador treinado efetua 60 observações, registando o comportamento de envolvimento de grupo em intervalos de 15 segundos. Em cada momento de codificação são realizadas duas contagens: numa primeira passagem, é contado o número de crianças visíveis e numa segunda passagem o número de crianças não envolvidas (e.g., a vaguear, a chorar, a lutar). Este procedimento é utilizado para calcular a percentagem de crianças envolvidas. O resultado do envolvimento de grupo de cada sessão consiste na média dos resultados das observações realizadas nessa sessão. O Registo do Envolvimento do Grupo, ao ser utilizado para determinar a percentagem de crianças envolvidas em salas de creche e de jardim de infância, tem sido referido como um instrumento válido de avaliação da qualidade desses contextos (Ridley et al., 2000).

Em vários estudos (e.g. Barros 2007; Mascarenhas et al., 2004; Pinto, 2006), de forma a examinar a fidelidade na utilização deste instrumento, foi calculado o acordo interobservadores. O acordo interobservador para o REG foi calculado dividindo a cotação do observador com a percentagem mais baixa de envolvimento pela cotação do observador com a percentagem mais elevada de envolvimento e multiplicando este quociente por 100 (Raspa et al., 2001). Assim, relativamente à fidelidade dos dados obtidos com o REG, a média do acordo interobservadores variou entre 91% e 100% ( $M = 98\%$ ,  $DP = 1.78$ ). Foi igualmente calculado o coeficiente de correlação intraclasses ( $r_i$ )<sup>2</sup> no sentido de verificar a fidelidade dos dados relativamente ao acordo interobservadores. A proporção de variância associada a diferenças entre grupos de crianças variou entre .87 e .98. ( $M = .94$ ) O valor do coeficiente obtido indica que, em média, 94% da variância nos dados deve-se às diferenças entre as

1 Endereço para contacto: ana@fpce.up.pt

2 O coeficiente de correlação intraclasses deve ser interpretado como a medida da proporção relevante de variância que está associada às diferenças entre os objetos ou sujeitos (McGraw & Wong, 1996).

salas avaliadas.

Os dados de fidelidade sugerem a utilização de três sessões de observação, em dias diferentes (Barros, Aguiar, Pinto, Mascarenhas, & Bairrão 2005; Barros 2007).

A qualidade global do ambiente educativo das salas observadas, tal como medida pela Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS; Harms, Cryer, & Clifford, 1990), revelou uma associação positiva e estatisticamente significativa com as proporções de crianças envolvidas (Mascarenhas et al., 2004; Pinto, 2006). Esta relação vai no mesmo sentido de estudos prévios (Raspa et al., 2001; Ridley et al., 2000) e testemunha a validade convergente da medida de envolvimento de grupo em relação a uma medida da qualidade dos contextos de utilização generalizada, como é a ITERS, provando ser útil na avaliação da eficácia dos programas educativos na promoção do envolvimento e do desenvolvimento em idades precoces (Pinto, 2006).

### Referências

- Barros, S. A. (2007). *Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas*. (Tese de doutoramento não publicada), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Barros, S., Aguiar, C., Pinto, A. I., Mascarenhas, M. P., & Bairrão, J. (2005, agosto). Group engagement: How many observations do we need?. *Comunicação apresentada na XII Conferência Europeia de Psicologia do Desenvolvimento*, Tenerife, Espanha.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (1990). *Infant/ Toddler Environment Rating Scale*. New York: Teachers College.
- McWilliam, R. A. (1998). *Engagement Check II*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Mascarenhas, M. P., Pinto, A. I., & Bairrão, J. (2004). O Registo do Envolvimento de Grupo. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, *X*, 208–215.
- McGraw, K.O., & Wong, S.P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlations coefficients. *Psychological Methods*, *1*(4), 30–46.
- McWilliam, R. A., & Ware, W. B. (1994). The reliability of observations of young children's engagement: An application of generalizability theory. *Journal of Early Intervention*, *18*, 34–47.
- Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: Os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Ridley S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, *12*, 209–224.
- Ridley, S. M., McWilliam, R. A., & Oates, C. S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education & Development*, *11*, 133–146.

## E-Qual III

### Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento III

**Autores:** R. McWilliam e R. de Kruif

**Adaptação:** A. I. Pinto<sup>1</sup>, C. Aguiar, S. Barros, O. Cruz e J. Bairrão

**Tipo de instrumento:** Sistema de observação

**Versão:** n.a

**População alvo:** Crianças em idade de creche e em idade pré-escolar

**Tempo de Aplicação:** Oito sessões de observação de 15 min cada

**Material:** Manual Técnico e Folha de Registo

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

O Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento III (SAQE III) é resultado da adaptação (Pinto, Aguiar, Barros, & Cruz, 2004) do Engagement Quality Observation System III (McWilliam & de Kruif, 1998). A versão portuguesa foi realizada no âmbito do projeto “A qualidade das interações da criança em contexto familiar e creche e o seu impacto no desenvolvimento sociocognitivo da criança” (POC-TI/PSI/35207/2000), desenvolvido no Centro de Psicologia da Universidade do Porto (CPUP).

O SAQE III constitui um procedimento de amostragem por momentos no tempo para a codificação do envolvimento observado de uma criança. Esta medida considera a quantidade de tempo que as crianças passam envolvidas mas determina igualmente a qualidade do envolvimento através da avaliação do nível e tipo dos comportamentos da criança. A qualidade do envolvimento foi definida de acordo com o nível de mestria dos comportamentos interativos da criança, com base numa hierarquia desenvolvimental operacionalizada num contínuo de níveis de sofisticação crescente. McWilliam e de Kruif (1998) definiram nove níveis de envolvimento (i.e., persistente, simbólico, codificado, construtivo, diferenciado, atenção focalizada, indiferenciado, atenção ocasional e não envolvido), exaustivos e mutuamente exclusivos e quatro tipos de envolvimento (i.e., pares, adultos, objetos e self), igualmente exaustivos e mutuamente exclusivos, relativos ao foco desses comportamentos, traduzindo níveis crescentes de competência da criança durante as suas interações em contextos naturais de vida.

Os comportamentos de envolvimento são codificados no final de intervalos de 15 segundos durante sessões de observação de 15 minutos (num total de 60 observações por sessão). Em cada amostra de tempo são registados dois códigos: o primeiro relativo ao nível de envolvimento e o segundo relativo ao tipo ou foco de envolvimento da criança. Assim, no final de cada intervalo de 15 segundos o observador (alertado por um sinal sonoro proveniente de um leitor com auricular) codifica o nível e o tipo de comportamento de envolvimento da criança. Para cada sessão de observação, as frequências de cada código são somadas e o resultado é dividido pelo total de amostras no tempo da sessão, de forma a obter a percentagem estimada de tempo para cada comportamento de envolvimento.

De forma a examinar a fidelidade dos dados na utilização deste instrumento foi calculado o acordo interobservadores através da percentagem de concordância exata e com um ponto de diferença entre cada par de observadores e para cada nível e tipo de envolvimento, bem como o Coeficiente Kappa. No estudo “A qualidade das interações da criança em contexto familiar e creche e o seu impacto no desenvolvimento sociocognitivo da criança” foram realizadas 242 sessões de acordo interobservadores (25% do total de sessões de observação) ao longo do processo de recolha de dados, tendo a percentagem de acordo variado entre 91.59% e 99.91% (M=95.8%). Por sua vez, o Coeficiente Kappa variou entre .50 e .92 (M=.72) (Pinto, 2006; Pinto et al., 2004). Posteriormente no

1 Endereço para contacto: ana@fpce.up.pt

“Estudo Longitudinal do Envolvimento e Adaptação da Criança” (POCTI/PSI/58712/2004), também foram realizadas 165 sessões de acordo (20% do total de sessões de observação). O acordo interobservadores variou entre 94.87% e 99.92% (M=96.92%) e o Coeficiente Kappa variou entre .33 e .92 (M=.85) (Pinto, Nunes, Cruz, & Aguiar, 2006). Estes resultados sugerem que o SAQE III permite obter dados fidedignos acerca da qualidade das interações das crianças em idade de creche e em idade pré-escolar. As associações encontradas entre os dados de envolvimento da criança e medidas desenvolvimentais e de comportamento adaptativo, sugerem que a observação do envolvimento individual, ao focar diretamente o comportamento e a experiência da criança, pode constituir uma medida útil do seu desenvolvimento e um complemento a medidas estandardizadas/formais dos resultados cognitivos em idades precoces (Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha, & Bairrão, 2006; Pinto, Pessanha, Barros, Grande, Aguiar, & Nunes, 2009). Sendo o envolvimento um conceito que considera a relevância contextual das ações da criança e o grau em que estas refletem competências socialmente adequadas, as medidas do envolvimento individual fornecem informação detalhada acerca do ajustamento entre as características da criança e as circunstâncias do meio, bem como acerca das capacidades intraindividuais da criança (Dunst & McWilliam, 1988; McWilliam & Bailey, 1992).

### Referências

- Dunst, C. J., & McWilliam, R. A. (1988). Cognitive assessment of multiply handicapped young children. In T. D. Wachs & R. Sheehan (Eds.), *Assessment of young developmentally disabled children* (pp. 213–238). New York: Plenum Press.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). *Promoting engagement and mastery*. In D.B. Bailey, & M. Wolery (Eds.). *Teaching infants and preschoolers with disabilities* 2nd ed. (pp.230–255). New York: Mac Millan Publishing Company.
- Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: Os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Pinto, A. I., Aguiar, C., Barros, S., & Cruz, O. (2004). O Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento III: Um procedimento de avaliação do envolvimento da criança em contexto de creche. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, X*, 441–448.
- Pinto, A. I., Nunes, C., Cruz, O., & Aguiar, C. (2006). O Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento III – um estudo comparativo. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, XI*, 807–819.
- Pinto, A. I., Barros, S., Aguiar, C., Pessanha, M., & Bairrão, J. (2006). Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado. *Análise Psicológica, 4 (XXIV)*, 447–466.
- Pinto, A.I., Pessanha, M., Barros, S., Grande, C., Aguiar, C., & Nunes, C. (2009). *Educação e investigação em idades precoces*. In G. Portugal (Org.), *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 63–76). Aveiro: Theoria Poiesis Praxis. Universidade de Aveiro.
- McWilliam, R. A., & de Kruif, R. E. L. (1998). *Engagement Quality Observation System III (E-Qual III)*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.

## CEQ

### Questionário de Envolvimento da Criança

**Autores:** R. McWilliam

**Adaptação:** A. I. Pinto<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n.a

**População alvo:** Crianças em idade de creche e em idade pré-escolar

**Tempo de Aplicação:** +/- 15 min

**Material:** Folha de Registo

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

O Questionário de Envolvimento da Criança (QEC) é resultado da adaptação (Pinto, 2006) do Children's Engagement Questionnaire (McWilliam, 1991). A versão portuguesa foi realizada no âmbito do projeto A qualidade das interações da criança em contexto familiar e creche e o seu impacto no desenvolvimento sociocognitivo da criança (POCTI/PSI/35207/2000), desenvolvido no Centro de Psicologia da Universidade do Porto (CPUP).

O QEC é composto por 32 itens que avaliam o envolvimento da criança tal como é cotado pelos adultos que convivem mais de perto com a criança (pais ou educadores). Este instrumento inclui comportamentos direcionados para objetivos, tais como completar uma atividade com várias etapas, persistência para completar tarefas desafiantes, atenção e competências sociais.

Tendo por base o conhecimento que detêm sobre a criança, bem como a impressão que possuem do envolvimento da criança com pares, adultos e materiais, é pedido aos pais ou educadores que classifiquem cada um dos 32 itens. Esta classificação de cada item é realizada com base numa escala de 4 pontos, sendo que 1 diz respeito a um comportamento nada típico e 4 a um comportamento muito típico. Para cada item do QEC, são apresentados exemplos comportamentais de forma a ilustrar melhor o seu significado.

A adaptação portuguesa deste instrumento iniciou-se com a sua tradução e retroversão, seguidas de um estudo piloto com um grupo de 13 mães de filhos com idades compreendidas entre 1 e 3 anos. Foram realizadas algumas alterações na formulação dos itens após reflexão falada com o grupo de mães.

De forma a examinar a validade do instrumento realizou-se uma análise de componentes principais (ACP). A decisão sobre o número de fatores a extrair baseou-se nos eigenvalues, bem como na consulta do scree-plot. Foi considerada a solução de dois fatores sem rotação, uma vez que, comparada com a solução de dois fatores após rotação Varimax, a solução sem rotação fornecia um padrão de correlações entre as variáveis mais interpretável. O *Fator I* incluiu todos os itens que integram o QEC, exceto três (itens 7, 15 e 24) que se associaram ao *Fator II*. O *Fator I*, *Competência ou Envolvimento Cotado pelo Educador* incluía itens relativos a comportamentos direcionados para objetivos, preferência da criança por tarefas desafiantes, atenção e competências sociais. Este fator explicou 36% da variância total e apresentou um bom coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha = .94$ ). Por sua vez, o *Fator II*, designado por *Comportamento Indiferenciado*, inclui os itens que descrevem comportamentos de natureza repetitiva com objetos ou que envolvem vocalizações. Este fator explicou 8% da variância total, apresentando um coeficiente Alfa de Cronbach de .408 (Pinto, 2006).

Embora em estudos prévios sobre o QEC tenham sido encontradas diferentes estruturas fatoriais (McWilliam, Snyder, & Lawson, 1993; McWilliam, de Kruif, & Snyder, 2000), a estrutura fatorial

encontrada no presente estudo é compatível com os resultados de uma Rasch Analysis recentemente realizada por P. Snyder (comunicação pessoal, outubro, 28, 2002) a qual indicou que o QEC media um constructo unidirecional que foi designado como envolvimento global percecionado ou competência. A dimensão Competência ou Envolvimento Cotado pelo Educador obtida no presente estudo surgiu, assim, como tendo significado e como sendo compatível com os conceitos subjacentes ao constructo de envolvimento.

### Referências

- McWilliam, R. A. (1991). *Children's Engagement Questionnaire*. Manuscrito não publicado, Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, Chapel Hill, USA.
- McWilliam, R. A., de Kruif, R. E. L., & Snyder, P. (2000). *Parents' and professionals ratings of children's engagement*. Manuscrito não publicado, Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, Chapel Hill, USA.
- McWilliam, R. A., Snyder, P., & Lawson, S. (1993). *Dependability and factorial validity of the Children's Engagement Questionnaire: A broad-based child status measure for early intervention*. Comunicação apresentada, na DEC Conference, San Diego, CA.
- Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. (Tese de doutoramento não publicada), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Snyder, P. (2002). Comunicação pessoal, outubro, 28, 2002.

## EEmp

### Escala de Empenho

**Autor(es):** I. Roque e M. S. Lemos<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Crianças e adolescentes (idade escolar)

**Tempo de Aplicação:** 2 min.

**Material:** Folha de Respostas

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

A Escala de Empenho (EEmp) (Lemos & Roque, 2002; Roque, 2002; Roque & Lemos, 2000) baseou-se em grande parte na adaptação da Teacher-Rated Student Engagement and Disaffection (Skinner, Wellborn, & Connel, 1990) e em descrições do empenho escolar.

A escala avalia o empenho dos estudantes, incluindo as suas manifestações comportamentais e emocionais, tais como o esforço, a atenção e a persistência durante as atividades académicas, e o envolvimento emocional dos estudantes nessas atividades.

A construção dos itens da EEmp baseou-se na definição das dimensões do empenho escolar (Berry & West, 1993; Skinner, 1995), nos trabalhos de Skinner e Wellborn e nas escalas propostas por estes autores (Skinner, Wellborn, & Connel, 1990; Skinner, Zimmer-Gembeck & Connel, 1998).

A Teacher-Rated Student Engagement and Disaffection é composta por 10 itens e a sua fidelidade, avaliada pelo método “split-half” foi de .82 (Skinner, Wellborn, & Connel, 1990).

A EEmp é constituída por 9 itens relativamente aos quais os professores registam, para cada estudante, (a) em que grau o estudante participa ativamente na aula (expls., nas aulas, o estudante participa nas discussões; nas aulas o estudante faz de conta que trabalha) e (b) a tonalidade emocional do estudante na aula (expls., nas aulas, este estudante parece entusiasmado; nas aulas, este estudante parece aborrecido). Há exemplos positivos e negativos quer para os itens comportamentais quer para os itens emocionais.

Esta escala foi testada numa amostra de 182 estudantes (91 rapazes e 91 raparigas) do 2.º (N=61), do 4.º (N=60) e do 6.º (N=61) anos de escolaridade de uma escola do Norte do País.

A análise em componentes principais revelou um fator único, explicando 69% da variância, com um alpha de Cronbach de .94. Mais especificamente, os coeficientes de consistência interna foram de .91, .94 e .93 para cada ano de escolaridade, respetivamente.

O empenho académico é assim avaliado como um resultado global.

Em resumo, os resultados revelaram uma estrutura compatível com os conceitos em que se baseia, bem como boa consistência interna.

A Escala de Empenho tem revelado boas qualidades na avaliação do empenho dos alunos de diferentes níveis de ensino, em vários dos estudos deste grupo de investigação (e.g. Bastos, 2009; Gonçalves, 2007; Leite, 2008; Paulino, 2007; Santos, em curso; Veríssimo, em curso).

<sup>1</sup> Endereço para contacto: marina@fpce.up.pt

## Referências

- Bastos, A. R. (2009). *Um estudo de comparação da motivação de estudantes do sistema de aprendizagem com a dos estudantes dos cursos científico-humanístico* (Dissertação de mestrado não publicada). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Gonçalves, M. T. (2007). *Objetivos de Realização e Perceções de Controlo. em Estudantes Adolescentes. Análise da sua Natureza e dos seus Efeitos sobre a Realização Escolar num Estudo Longitudinal* (Tese de doutoramento não publicada). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Leite, T. S. (2008). *Objetivos, Empenho e Desempenho dos Alunos* (Dissertação de mestrado não publicada). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lemos, M. S., & Roque, I. (2002, abril). Grade-related changes in perceived control, and its relations with engagement in classroom learning. *Abstracts of the Conference on Development and Motivation: Joint perspectives* (Reino Unido).
- Paulino, M. (2007). *Autorregulação em Contexto Escolar: A perspetiva da Teoria da Auto-Determinação* (Dissertação de mestrado não publicada). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Roque, I. (2002). *O Desenvolvimento das Perceções de Controlo em Alunos do 1.º e 2.º Ciclos e sua Relação com a Realização Escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Roque, I., & Lemos, M. S. (2000). *Escala de Empenho. Versão para investigação*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Santos, I. R. (em curso). *Crenças de controlo relacionadas com a escola e sua evolução: Um estudo longitudinal do 1.º ao 3.º ciclo do Ensino Básico* (Tese de doutoramento não publicada). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63 (2-3, Serial No.254).
- Skinner, E. S., Wellborn, J. G., & Connel, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Veríssimo, L. (2012). *Trajetórias de Desenvolvimento das Dificuldades de Aprendizagem e suas Repercussões Sociais e Motivacionais* (Tese de doutoramento não publicada). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

## SPCSM

### Escala de Perceção de Competência na Matemática

**Autores:** T. Bouffard., M Marcoux, C. Vezeau, e L. Bordeleau

**Adaptação:** C. Castro e I. M.P. Abreu-Lima<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Crianças dos 6 aos 8 anos

**Tempo de Aplicação:** 15 min.

**Material:** Enunciado de Aplicação, Cartões de Resposta e Folha de Cotação

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

A Escala de Perceção de Competência na Matemática (Castro, 2009) é a versão portuguesa da “Self-Perceptions of Competence Scale in Mathematics” (Bouffard, Marcoux, Vezeau, e Bordeleau, 2003).

A Escala de Perceção de Competência na Matemática avalia a perceção de competência e confiança que a criança em idade escolar (6 a 8 anos) tem relativamente à disciplina de matemática. A escala é constituída por 10 itens. Cada item corresponde a uma afirmação sobre a competência e a confiança da criança no domínio da matemática, sendo que os itens são enunciados positiva e negativamente de forma alternada. Cada um dos itens pode ser cotado com um valor que varia entre 1 e 4. Procedendo às respetivas inversões, o resultado total da escala pode variar entre 10 (no mínimo) e 40 pontos (no máximo). Uma pontuação alta na escala reflete uma autoperceção de capacidade na matemática positiva por parte da criança.

Cada um dos itens que compõe a escala descreve dois grupos de crianças com características opostas perante os quais a criança deverá escolher aquele com que se identifica mais. Posteriormente é-lhe pedido que indique o grau de semelhança com o grupo escolhido (muito parecido/pouco parecido). Os grupos são representados pictograficamente por dois cartões, um com círculos e outro com quadrados, combinando assim as afirmações com as imagens, apoiando a resposta da criança. Cada cartão apresenta uma figura grande e outra mais pequena que a criança deverá indicar de acordo com o grau de semelhança que considera ter com o grupo inicialmente escolhido (a figura grande se for muito parecido, a figura pequena se for pouco parecido).

A adaptação portuguesa da escala original incluiu a tradução, análise da validade e da sensibilidade dos itens que a constituem.

A Escala de Perceção de Competência na Matemática foi adaptada no âmbito de uma dissertação de mestrado integrado— “Eu gosto de matemática. E tu?” Impacto de um programa pré-escolar na autoperceção de capacidade matemática em crianças do 1.º ano do 1.º Ciclo— apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Castro, 2009).

Após a tradução da escala a validade foi avaliada numa amostra de 127 crianças com média de idades de 78 meses. As análises sobre a validade da escala adaptada revelaram um índice de consistência interna baixo que, no entanto, se verificou superior (.69) quando suprimido o item 4 “Os meninos acham que na matemática é preciso/não é preciso muito esforço”. A análise da sensibilidade dos itens da escala mostrou, através dos valores médios e dos valores de assimetria obtidos para cada item, uma tendência para a concentração das respostas nos valores mais positivos da escala (Castro, 2009), o que reflecte a natureza do constructo avaliado (Pallant, 2001).

1 Endereço para contacto: isabelmpinto@fpce.up.pt

**Referências**

- Bouffard, T., Marcoux, M., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171-186.
- Castro, C. S. (2009) “*Eu gosto de matemática, e tu?*” *Impacto de um programa pré-escolar na auto percepção de capacidade matemática em crianças do 1.º ano do ensino básico*. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Philadelphia: Open University Press

# CAMI

## Questionário de Crenças de Controlo

**Autor(es):** E. Skinner, M. Chapman e P. Baltes

**Adaptação:** M. S. Lemos<sup>1</sup> e T. Gonçalves

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Alunos dos 10 aos 18 anos

**Tempo de Aplicação:** 40 min.

**Material:** Folha de Respostas

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

O Questionário de Crenças de Controlo é a adaptação portuguesa (Lemos & Gonçalves, 1998) da Control, Agency and Means-Ends Interview (CAMI) de Skinner, Chapman e Baltes (1988).

O Questionário avalia separadamente 3 tipos de crenças de controlo conceptualizadas no quadro da Teoria da Ação: expectativas de controlo, crenças de agência e de crenças meios-fins. O conceito multidimensional de controlo percebido (Baltes & Baltes, 1986; Skinner, 1995) resulta do estabelecimento de uma distinção entre três dimensões— expectativas, crenças de competência e crenças de contingência— e da sua articulação em perfis de controlo percebido.

O questionário tem o formato de escala de Likert de 4 pontos e é composto por dez subescalas, sendo cada subescala constituída por 4 itens, divididos igualmente entre acontecimentos positivos e negativos. As subescalas correspondem a cada uma das dimensões integradas no conceito multidimensional de controlo percebido:

- expectativas de controlo definidas como a crença do agente de que pode, ou não, atingir um objetivo, sem referência específica a um meio (uma subescala)
- crenças de agência, definidas como a perceção do indivíduo sobre o seu acesso a meios relevantes para produzir resultados (4 subescalas para crenças de agência para as causas consideradas: esforço, capacidade, outros e sorte);
- crenças meios-fins, definidas como a perceção do agente sobre a importância causal de um meio para atingir um resultado desejado ou evitar um indesejado (5 subescalas para crenças de causalidade para as causas consideradas: esforço, capacidade, outros, sorte e desconhecido).

O Questionário CAMI foi traduzido e adaptado para a população portuguesa numa amostra de 386 alunos do 6.º ano de escolaridade (Lemos & Gonçalves, 1998).

A configuração estrutural da escala foi explorada através de análises fatoriais independentes para cada uma das causas e análises de 2.ª ordem, ao nível da escala, replicando os procedimentos dos autores do questionário original.

Os resultados obtidos foram idênticos aos reportados pelos autores, com a evidência de uma estrutura de três fatores para as análises fatoriais para as causas capacidade, esforço, sorte e outros, que correspondem às expectativas de controlo, crenças de agência e crenças de causalidade; e de dois fatores no caso da causa desconhecida, uma vez que não é pressuposta a existência de crenças de agência para o fator desconhecido. A consistência interna (alpha de Cronbach) foi de .70, .72, .62, .66, .60, para os fatores esforço, capacidade, outros, sorte e desconhecido, respetivamente. As correlações interfactores indicaram relações moderadas entre expectativas de controlo e agência

1 Endereço para contacto: marina@fpce.up.pt

e relações baixas entre as crenças de causalidade e as duas dimensões anteriores.

Ao nível da escala, a análise fatorial revelou que os itens relativos a expectativas de controlo e de agência para capacidade saturavam num fator e os itens relativos a crenças de agência para as restantes causas saturavam num 2.º fator. Quanto às crenças de causalidade saturavam em 3 fatores, sendo um composto pelos itens relativos a crenças de causalidade para as causas internas, esforço e capacidade, um outro composto pelos itens relativos a crenças de causalidade para as causas externas, outros e sorte, e o último integrando os itens relativos à causa desconhecida. As correlações interfatores mostravam uma correlação moderada positiva entre expectativas de controlo e crenças de agência e uma relação moderada negativa entre crenças em causas internas e crenças em causas externas.

O instrumento tem sido usado em estudos sobre a motivação em contexto escolar do grupo de Investigação Desenvolvimental, Educacional e Clínica com Crianças e Adolescentes do Centro de Psicologia da Universidade do Porto, como por exemplo o Estudo Longitudinal sobre Motivação e Realização Académica de Vila da Feira (Gonçalves, Lemos, & Rodrigues, 2006; Lemos & Gonçalves, 2003; 2004; 2005), a investigação sobre “Objetivos de realização e perceções de controlo em estudantes adolescente” (Gonçalves, 2007), o estudo “O desenvolvimento das perceções de controlo em alunos do 1.º e 2.º ciclos e sua relação com a realização escolar” (Roque, 2002) e o estudo longitudinal em curso sobre a evolução da motivação ao longo da escolaridade (Lemos, Gonçalves, & Roque, 2011).

## Referências

- Baltes, P. B. & Baltes, M. M. (1986). *The psychology of control and aging*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gonçalves, T., Lemos, M. S., & Rodrigues, L. P. (2006, setembro). *Students' goals and control beliefs as predictors of engagement and school achievement*. 10th International Conference on Motivation. University of Koblenz-Landau, Alemanha.
- Gonçalves, T. (2007). *Objetivos de realização e perceções de controlo em estudantes adolescentes: Análise da sua natureza e dos seus efeitos sobre a realização escolar num estudo longitudinal* (Tese de doutoramento não publicada). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lemos, M. S. & Gonçalves, T. (1998). Dimensions of school-performance related beliefs in Portuguese students. In P.Nenniger, R.S.Jäger, & M.Wosnitza (Eds.), *Advances in Motivation* (pp. 69–82). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Lemos, M. S. & Gonçalves, T. (2003, agosto). *The role of motivational beliefs in influencing the school trajectory of underachieving students*. 10th EARLI Biennial Conference. Universidade de Padova, Itália.
- Lemos, M. S. & Gonçalves, T. (2004, setembro). *Developmental changes in perceived control and its relations to students' academic achievement*. 9th International Conference on Motivation. Lisboa, Portugal.
- Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (2005, agosto). *Changes in the relations between action-control beliefs and academic performance in adolescence*. 11th Biennial Conference da EARLI. University of Nicosia, Chipre.
- Lemos, M. S., Gonçalves, T. & Roque, I. (2011, setembro). *Grade-related changes in control beliefs along primary school, and its relations with student's engagement and achievement*. Sixth Self Biennial International Conference. Quebec, Canada.

Roque, I. (2002). *O desenvolvimento das percepções de controlo em alunos do 1.º e 2.º ciclos e sua relação com a realização escolar*” (Tese de Mestrado não publicada). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation and coping*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes, P. B. (1988). Control, Means-Ends, and Agency Beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117-133.



**CAMI: M****Questionário de Crenças de Controlo: Matemática****Autor(es):** E. Skinner, M. Chapman & P. Baltes**Adaptação:** T. Gonçalves<sup>1</sup>, R. Carvalho e M. S. Lemos**Tipo de instrumento:** Questionário**Versão:** CAMI aplicado ao domínio da Matemática**População-alvo:** Alunos dos 10 aos 18 anos**Tempo de Aplicação:** 40 min.**Material:** Folha de Respostas**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

O Questionário de Crenças de Controlo: Matemática (CAMI: M) é a adaptação ao domínio da matemática (Carvalho, 2010) do Questionário de Crenças de Controlo (Lemos & Gonçalves, 1998).

Este Questionário avalia separadamente 3 tipos de crenças de controlo (no domínio da matemática), conceptualizadas no quadro da Teoria da Ação: expectativas de controlo, crenças de agência e crenças de meios-fins. O conceito multidimensional de controlo percebido (Baltes & Baltes, 1986; Skinner, 1995) resulta do estabelecimento de uma distinção entre três dimensões — expectativas, crenças de competência e crenças de contingência — e da sua articulação em perfis de controlo percebido.

O questionário tem o formato de escala de Likert de 4 pontos e é composto por dez subescalas, sendo cada subescala constituída por 4 itens, divididos igualmente entre acontecimentos positivos e negativos. As subescalas correspondem a cada uma das dimensões integradas no conceito multidimensional de controlo percebido (aplicado ao domínio da matemática):

- expectativas de controlo definidas como a crença do agente de que pode, ou não, atingir um objetivo, sem referência específica a um meio (uma subescala )
- crenças de agência, definidas como a percepção do indivíduo sobre o seu acesso a meios relevantes para produzir resultados (4 subescalas para crenças de agência para as causas consideradas: esforço, capacidade, outros e sorte);
- crenças meios-fins, definidas como a percepção do agente sobre a importância causal de um meio para atingir um resultado desejado ou evitar um indesejado (5 subescalas para crenças de causalidade para as causas consideradas: esforço, capacidade, outros, sorte e desconhecido).

O Questionário CAMI— Versão Matemática— foi usado no projeto de Mestrado “O envolvimento da leitura, do cálculo e da motivação na resolução de problemas de Matemática com enunciado: um estudo com alunos do 5.º ano de escolaridade” (Carvalho, 2010). Os valores de consistência interna neste estudo foram de .83 para a escala de crenças de agência e de controlo e .56 para as escalas de crenças de causalidade.

3

---

1 Endereço para contacto: teresag@ese.ipv.pt

### Referências

- Carvalho, R. (2010). *O envolvimento da leitura, do cálculo e da motivação na resolução de problemas de Matemática com enunciado: um estudo com alunos do 5.º ano de escolaridade* (Tese de Mestrado não publicada). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lemos, M. S. & Gonçalves, T. (1998). Dimensions of school-performance related beliefs in Portuguese students. In P.Nenniger, R.S.Jäger, & M.Wosnitza (Eds.), *Advances in Motivation* (pp. 69–82). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

## PRM

### Matriz de Objetivos Pessoais

**Autor(es):** B. R. Little

**Adaptação:** R. Luís e M. S. Lemos<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Sistema de análise

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Adolescentes e Adultos

**Tempo de Aplicação:** 15 min.

**Material:** Folha de Respostas

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

A Matriz de Objetivos Pessoais (MOP) (Luís, 2005; Luís & Lemos, 2004; Luís & Lemos, 2006) baseia-se na Project Rating Matrix (Little, 1983) e avalia a medida em que vários objetivos pessoais estão alinhados de forma facilitadora ou, pelo contrário, conflituosa.

Vários autores sugerem que uma gestão eficaz de objetivos múltiplos em contextos sociais complexos bem como a consideração dos objetivos dos outros intervenientes no contexto é uma estratégia adaptativa porque requer organização e flexibilidade dos objetivos na resposta às várias exigências do contexto (Dodge, Asher & Parkhust, 1989; Lemos, 1993, 1996; Little, 1983, 1989, 2000).

O grau de coesão ou conflito de um sistema de objetivos tem sido relacionado com medidas de realização e de bem-estar e adaptação psicossocial. Assim por exemplo a ambivalência e o conflito entre objetivos estão ligados a uma grande variedade de estados físicos e psicológicos aversivos (Emmons, 1992).

A MOP avalia o sistema de projetos/objetivos do indivíduo como um todo em termos estruturais. Alguns sistemas têm um elevado nível de coesão e estrutura interna, quando um projeto/objetivo facilita e é facilitado por outros projetos/objetivos. Pelo contrário, outros sistemas estão em conflito, com cada projeto/objetivo a dificultar a realização de outros.

Ao calcular o impacto de cada objetivo em cada um dos outros objetivos do sistema, podemos calcular medidas de conflito e de coesão total para todo o sistema— índice global de coesão— assim como, identificar os objetivos específicos responsáveis pelo maior grau de conflito do sistema.

A MOP é constituída por uma tabela de dupla entrada, com oito linhas e oito colunas, onde os sujeitos inscrevem os oito objetivos mais importantes. Para cada objetivo, o sujeito indica o impacto que este tem em cada um dos outros objetivos e o impacto que sofre de cada um dos outros objetivos.

A avaliação do impacto vai desde muito negativo (--), negativo (-), neutro (0), positivo (+) a muito positivo (++).

São três os resultados que podemos obter com a Matriz de Objetivos Pessoais:

- O Índice Global de Coesão (IGC) do sistema de objetivos, que nos é dado pela média da avaliação do impacto de cada objetivo em todos os outros objetivos. O intervalo da escala varia entre -14 [(n-1) x (-2)], que corresponde a máxima incompatibilidade e 14 [(n-1) x (+2)], que corresponde a total compatibilidade, no caso de uma Matriz com 8 objetivos. (N= n.º de objetivos considerados na Matriz).
- O Grau de Impacto Positivo (GIP), que nos é dado pelo somatório de todas as avaliações de impacto positivo. O intervalo varia entre 0, que corresponde à inexistência de impacto positivo e 112 (n x +2), que corresponde a um sistema com impacto totalmente positivo, no caso de uma Matriz com 8 objetivos.

<sup>1</sup> Endereço para contacto: marina@fpce.up.pt

- O Grau de Impacto Negativo (GIN), que nos é dado pelo somatório de todas as avaliações de impacto negativo. O intervalo do resultado varia entre o 0, que corresponde à inexistência de impacto negativo e -112 ( $n \times -2$ ), que corresponde a um sistema com impacto totalmente negativo, no caso de uma Matriz com 8 objetivos.

Este instrumento tem sido utilizado em estudos na área da motivação (e.g. Luís, 2005; Luís & Lemos, 2006).

### Referências

- Dodge, K. A, Asher, S. R., & Parkhurst, J. T. (1989). Social life as a goal-coordination task. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Motivation in education, Goals and cognitions*. New York: Academic Press.
- Emmons, R. A. (1992). Abstract Versus Concrete Goals: Personal Striving Level, Physical Illness, and Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 292-300.
- Lemos, M. S. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem em situação de aula* (Tese de doutoramento não publicada). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lemos, M. S. (1996). Students' and teachers' goals in the classroom. *Learning and Instruction*, 6, 151-171.
- Little, B. R. (1983). Personal Projects: A rationale and method for investigation. *Environment and Behavior*, 15, 273-309.
- Little, B. R. (1989). Personal Projects Analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions, and the search for coherence. In D. M. Buss & N. Cantor (Eds.), *Personality Psychology: Recent trends and emerging directions* (pp. 15-31). New York: Springer-Verlag.
- Little, B. R. (2000). Persons, contexts, and Personal Projects: Assumptive themes of a methodological transactionalism. In S. Wapner, J. Demick, H. Minami, & T. Yamamoto (Eds.), *Theoretical perspectives in environment-behavior research: Underlying assumptions, research problems and methodologies*. New York: Plenum.
- Luís, R. (2005). *Objetivos em Contexto Escolar e sua Relação com a Competência Percebida e Real: Estudo com Alunos do Ensino Secundário* (Dissertação de mestrado não publicada). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Luís, R., & Lemos, M. S. (2004). *Matriz de Objetivos Pessoais. Versão para investigação*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Luís, R., & Lemos, M. S. (2006, Fev). *Objetivos dos Estudantes e sua Relação com o Desempenho Escolar, Social e Relacional*. Comunicação apresentada no XIV Colóquio da Association Franco-phone Internationale de Recherche Cientifique en Education (AFIRSE), Lisboa, Portugal.

## PAGO

### Questionário de Objetivos de Realização

**Autor(es):** C. Midgley, M. Maher e colaboradores

**Adaptação:** T. Gonçalves<sup>1</sup>, M. S. Lemos & L. P. Rodrigues

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Alunos a partir dos 12 anos

**Tempo de Aplicação:** 30 min.

**Material:** Folha de Respostas

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

O Questionário de Objetivos de Realização (QOR) é a adaptação portuguesa (Gonçalves, Lemos & Rodrigues, 2008a) da escala Personal Achievement Goal Orientations que integra as Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) de Midgley, Maher e colaboradores (2000).

A sua construção baseia-se na definição de objetivos como motivos ou razões para o comportamento de realização, tal como tem sido desenvolvida no quadro da teoria dos objetivos de realização (TOR). Resulta de uma modificação da versão inicial deste instrumento, no sentido de captar os três tipos de objetivos pessoais propostos no âmbito da reformulação da TOR: objetivos de mestria, objetivos de desempenho-aproximação e objetivos de desempenho-evitamento.

Na Teoria de Objetivos de Realização clássica (Ames, 1992; Dweck, 1996; Nicholls, 1984, 1992) foram definidos dois tipos de objetivos ou orientações gerais para a realização: (i) objetivos de mestria conceptualizados como o objetivo de desenvolver a competência pessoal; (ii) objetivos de desempenho que corresponde ao objetivo de demonstrar competência ou de evitar demonstrar falta de competência. Elliot e Church (1997) e Elliot e Harackiewicz (1996) reformularam a teoria propondo um modelo de três objetivos de realização, também designado por modelo tricotómico. Ao lado dos objetivos de mestria (que são de tipo envolvimento no desenvolvimento pessoal), os objetivos de desempenho (que são do tipo normativo, isto é, envolvem uma avaliação da competência relativamente aos outros) são subdivididos em: objetivos de desempenho-aproximação, nos quais o aluno se focaliza na obtenção de melhores resultados que os outros e demonstrar altos níveis de capacidade (envolvimento na competência normativa); objetivo de desempenho-evitamento, através dos quais os alunos tentam evitar a demonstração de níveis de capacidade baixos (evitamento da incompetência normativa).

O QOR foi adaptado no âmbito do projeto de doutoramento “Objetivos de realização e perceções de controlo em estudantes adolescentes. Análise da sua natureza e dos seus efeitos sobre a realização escolar num estudo longitudinal” (Gonçalves, 2007).

A escala foi traduzida e o estudo para a adaptação portuguesa da escala foi conduzido numa amostra de 484 alunos do 9.º ano de escolaridade. Foi realizada a exploração da estrutura fatorial dos objetivos pessoais de realização através de procedimentos de análise fatorial exploratória (AFE) segundo o método da máxima verosimilhança e de análise fatorial confirmatória (AFC).

Tanto a AFE como a AFC indicam uma solução de 2 fatores como sendo a mais adequada, na qual os objetivos e desempenho-aproximação e desempenho-evitamento saturam no mesmo fator (que explica 32% da variância), enquanto um segundo fator resulta da agregação de todos os itens relativos a objetivos de mestria e explica 20% da variância. O valor do alpha de Cronbach para a subescala de objetivos de mestria é de .80 e para a subescala de objetivos de desempenho é de .80.

1 Endereço para contacto: teresag@ese.ipv.pt

Do ponto de vista substantivo, esta solução corresponde a uma das tipologias de objetivos de realização que se tem evidenciado na investigação, na qual os objetivos de desempenho de tipo aproximação e evitamento não surgem como fatores independentes entre si.

Alguns dados de investigação têm vindo a suportar esta posição teórica, quer pela falência em confirmar o modelo de 3 fatores, quer pela elevada correlação entre os dois tipos de objetivos de desempenho, quando o modelo de 3 fatores se ajusta aos dados.

O modelo de 2 fatores foi testado através de AFC conduzida com recurso ao programa LISREL, sendo os índices de ajustamento do modelo bons ( $\chi^2=116.368$ , gl 43,  $p=.000$ ; NFI=.950; CFI=.96; GFI=.958; RMSEA =.058  $p (.05)=.124$ ; RMR=.058).

As cargas fatoriais dos itens no respetivo fator situam-se entre .45 e .76, sendo apenas três os itens que apresentam cargas fatoriais inferiores a .60. A correlação entre as duas variáveis latentes (.04) mostra que constituem constructos claramente distintos.

Para testar a estabilidade estrutural ou invariância estrutural foram conduzidas AFCs independentes da escala de objetivos pessoais, para uma amostra longitudinal em 3 pontos de medida, com intervalos de 6 meses, tendo sido confirmada a estrutura de 2 objetivos para todos os momentos com bons índices de ajustamento.

Este instrumento tem sido utilizado no âmbito de vários estudos realizados neste grupo de investigação (e.g. Gonçalves, 2007; Gonçalves, Lemos, & Rodrigues, 2008a, 2008b; Gonçalves & Lemos, 2010a, 2010b, 2011; Lemos & Gonçalves, 2007.)

## Referências

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Dweck, C. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P. M. Gollwitzer & J.A. Bargh (Eds.), *The psychology of action* (pp. 69-90). New York: The Guilford Press.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidant achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Gonçalves, T. (2007). *Objetivos de realização e percepções de controlo em estudantes adolescentes: Análise da sua natureza e dos seus efeitos sobre a realização escolar num estudo longitudinal* (Tese de doutoramento não publicada). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Gonçalves, T., & Lemos, M. S. (2010a, fevereiro). *O papel diferencial dos objetivos de realização no empenho e desempenho académico*. Comunicação apresentada ao VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Gonçalves, T., & Lemos, M. S. (2010b, setembro). *Students' multiple goals profiles and their differential relations with academic performance*. Comunicação apresentada na 12th International Conference on Motivation, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Gonçalves, T. & Lemos, M. S. (2011, junho). *Profiles of students' multiple achievement goals and associated competence beliefs, academic engagement, and achievement*. Comunicação apresentada na Sixth Self Biennial International Conference, Quebec, Canada.
- Gonçalves, T. Lemos, M. S. & Rodrigues, L. P. (2008a). Adaptação do Questionário de Objetivos de Realização do Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). In A. P. Noronha et al. (Coord.), *Atas*

da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos [CD-ROM]. Edições Psiquilibrios: Braga.

Gonçalves, T., Lemos, M. S. & Rodrigues, L. P. (2008b, agosto). *The role of achievement goals along the school years*. In M. S. Lemos e M. Boekaerts (Chairs), *The nature and dimensions of students' goals*. Simpósio apresentado na 11th International Conference on Motivation, Turku, Finlândia.

Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (2007, agosto). *Exploring the nature of achievement goals through their relations with school-related control beliefs*. Comunicação apresentada na 12th Biennial Conference da EARLI, Budapeste.

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z. Anderman, E. Anderman, L. , Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. University of Michigan.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.

Nicholls, J. G. (1992). Students as educational theorists. In Dale H. Schunk & Judith L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 267–286). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.



# SIQ

## Questionário de Interesse pelo Estudo

**Autor(es):** U. Schiefele, A. Krapp, K. Wild e A. Winteler

**Adaptação:** M. S. Lemos<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Estudantes

**Tempo de Aplicação:** 10 min.

**Material:** Folha de Resposta

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

O Questionário de Interesse pelo Estudo (QIE) (Lemos, 2010) é a adaptação portuguesa do Study Interest Questionnaire (SIQ) de Schiefele e colaboradores (1993).

O questionário avalia três valências do interesse: valências relacionadas com os sentimentos e emoções (expls.: Trabalhar nas matérias e nos problemas do meu curso não é uma das minhas atividades preferidas; Gosto de estudar as matérias do meu curso), relacionadas com os valores (expls.: Foi muito importante para mim ter conseguido estudar nesta área; As disciplinas do meu curso de facto não contribuem muito para me sentir realizado) e relacionadas com a componente cognitiva do interesse, i.e., o interesse intrínseco (expls.: Escolhi o curso principalmente por causa dos temas interessantes de que trata; Se tivesse tempo estudava mais aprofundadamente certas matérias do meu curso, mesmo que não fossem exigidas).

A análise fatorial do questionário original (Schiefele et al., 1988) revelou que as valências emocional e de valor são componentes integrados de um só constructo.

É de realçar que o questionário deve situar temporalmente as questões, pois o estudante pode ter tido muito interesse pelo domínio, mas presentemente estar por exemplo desiludido, depois de ter visto na realidade o que são as disciplinas ou assuntos ou de ter experimentado estudar aquelas matérias (ou o contrário). Do ponto de vista teórico, a delimitação temporal das questões poderá também evitar confundir interesse individual com interesse corrente.

O questionário tem sido usado pelo grupo de investigação da motivação em educação, para avaliar o nível de interesse de estudantes de diferentes níveis de ensino, quer como variável de processo, quer como variável de resultado.

### Referências

- Lemos, M. S. (2010). *Questionário de Interesse pelo Estudo. Versão para investigação*. Porto; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Schiefele, U., Krapp, A., & Wintele, A. (1988, April). *Conceptualization and measurement of interest*. Comunicação apresentada na Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.-P., & Winteler, A. (1993). The Study Interest Questionnaire (SIQ). *Diagnostica*, 39(4), 335–351

1 Endereço para contacto: marina@fpce.up.pt



## EEM

# Entrevista sobre Estratégias de Motivação em Contexto de Sala de Aula

**Autor(es):** M. S. Lemos<sup>1</sup> e C. Almeida

**Tipo de instrumento:** Entrevista

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Estudantes do ensino básico

**Tempo de Aplicação:** 20 min.

**Material:** Vinhetas

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

A Entrevista sobre Estratégias de Motivação em Contexto de Sala de Aula (Lemos & Almeida, 1995) é uma entrevista semiestruturada e foi desenvolvida para avaliar a qualidade das estratégias motivacionais dos estudantes em sala de aula. Mais especificamente a entrevista avalia a qualidade da ação motivacional dos estudantes em situações de sala de aula que desafiam ou ameaçam as necessidades básicas de competência e de autonomia.

A entrevista inclui um conjunto de 10 vinhetas que descrevem situações stressantes de sala de aula, que ameaçam a satisfação das necessidades de competência e de autonomia.

Confrontando o estudante com essas situações pretende-se conhecer e avaliar o modo como o estudante equaciona e resolve o problema motivacional, as estratégias que utiliza e como procura (ou não) satisfazer as necessidades psicológicas desafiadas.

As 10 situações stressantes foram elaboradas com base na literatura motivacional que sugere acontecimentos internos e externos que desafiam o sentimento de competência tais como a imprevisibilidade, a ambiguidade, a indisponibilidade de recursos e de informação (expls., o estudante não percebe de imediato o que o professor explica; o estudante tem insucesso; o estudante não sabe a resposta) e acontecimentos internos ou externos que desafiam o sentimento de autonomia, tais como os limites, a pressão, a coação (expls., o professor não dá tempo suficiente para terminar uma tarefa; o professor é injusto a avaliar).

A situação-problema motivacional apresentada situa-se sempre no contexto de sala de aula.

As situações são apresentadas sob a forma de um pequeno texto escrito que se coloca à frente do sujeito e, simultaneamente, o entrevistador lê em voz alta. Para facilitar a identificação do estudante com a situação, foram elaborados dois conjuntos: um em que o estudante é do sexo masculino e outro feminino.

As situações são sempre apresentadas pela mesma ordem. Na apresentação das situações são colocadas ao estudante três questões:

- O que é que o(a) estudante sente nesta situação?
- O que é que o(a) estudante fará nesta situação?
- Para quê?

O entrevistador explora como o estudante equaciona, reflete e age face à situação, bem como as emoções expressas.

As respostas (gravadas e transcritas) são analisadas usando um sistema de cotação baseado na teoria (para uma descrição detalhada ver Almeida, 1997; Lemos, 1999). Este sistema é composto por cinco dimensões que avaliam a qualidade motivacional das estratégias do estudante: a inten-

1 Endereço para contacto: marina@fpce.up.pt

cionalidade, classificando a resposta como intencional ou não intencional, o nível de atividade comportamental, classificando a resposta como comportamento ativo (cognitivo ou comportamental, de aproximação ou de evitamento) ou passivo, a coerência comportamento-objetivo, classificando a resposta como coerente ou incoerente, a adaptabilidade, classificando a resposta como adaptadas ou desadaptadas e as emoções, classificando a resposta como responsividade emocional ou imersão emocional.

Com base nestas dimensões, foram definidas quatro categorias de estratégias motivacionais:

- Estratégia construtiva flexível
- Estratégia construtiva rígida
- Estratégia passiva
- Estratégias desorganizada

A classificação da estratégia motivacional é feita para o conjunto global de todas as respostas do sujeito.

O acordo interobservador foi obtido através da classificação independente de 16 entrevistas selecionadas ao acaso, por dois investigadores, tendo sido conseguido um acordo de 87.5%.

Estudos realizados com este instrumento têm analisado a relação entre as estratégias de motivação e as estratégias de vinculação em pré-adolescentes, bem como a relação entre estratégias de motivação e o controlo percebido em pré-adolescentes (Almeida, 1997; Lemos, Soares, & Almeida, 2000; Soares, Lemos & Almeida, 2005). Os resultados sugeriram que os pré-adolescentes seguros mostram mais estratégias motivacionais constructivas e, em particular, flexíveis, quando comparados com pré-adolescentes inseguros. Estes apresentam mais estratégias motivacionais desorganizadas. Os estudos referidos sugerem também que as perceções de controlo desempenham um papel importante na capacidade de construir uma boa estratégia motivacional.

### Referências

- Almeida, M. C. (1997). *Estratégias de vinculação e estratégias de motivação em pré-adolescentes* (Dissertação de mestrado não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Lemos, M. S. (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 471-485.
- Lemos, M. S., & Almeida, C. (1995). Manual e procedimentos de administração e análise da Entrevista sobre estratégias de motivação, em contexto de sala de aula, para pré-adolescentes. In C. Almeida (1997). *Estratégias de vinculação e estratégias de motivação em pré-adolescentes* (Dissertação de mestrado não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Lemos, M. S., Soares, I., & Almeida, C. (2000). Estratégias de motivação em adolescentes. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 5(1), 41-55.
- Soares, I., Lemos, M. S., & Almeida, C. (2005). Attachment and motivational strategies in adolescence: exploring links. *Adolescence*, 40(157), 129-154.

## EADG

### Escala de Avaliação da Dinâmica do Grupo

**Autor(es):** J. C. Martin e M. J. Rodrigo

**Adaptação:** O. Cruz<sup>1</sup> e O. M. Fernandes

**Tipo de instrumento:** Sistema de observação

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Participantes em grupos de educação parental

**Tempo de Aplicação:** variável (tempo de duração da sessão)

**Material:** Folha de registo

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

A Escala de Avaliação da Dinâmica do Grupo (EADG) é a adaptação portuguesa da Evaluación de la Dinámica de Grupo, realizada a partir da tradução de Ana Tomás de Almeida (Martin & Rodrigo, 2007).

Trata-se de uma grelha de observação com 20 itens e uma escala de resposta que varia entre 1 (nada) e 5 (muito). O conteúdo dos itens versa os participantes, o dinamizador, e a estrutura e planeamento das sessões de programas de educação parental. O preenchimento dos itens deve ser realizado imediatamente após o final da sessão observada e sem a presença dos pais e dos dinamizadores.

Foram analisados de forma comparativa dois programas de educação parental com características distintas, em termos dos participantes, características do dinamizador e estrutura do programa. O primeiro programa teve 24 sessões e utilizou predominantemente um método de ação/reflexão e exploração reconstrutiva, enquanto o segundo programa teve 28 sessões tendo sido utilizado sobretudo um método expositivo. No caso do primeiro programa os dinamizadores eram internos à instituição que se situava na cidade do Porto, enquanto no caso do segundo programa o dinamizador era externo à instituição que se situava num contexto rural.

A EADG foi utilizada num total de 24 sessões (quinze no primeiro programa e nove no segundo). Os dados foram submetidos a uma análise de componentes principais, tendo sido identificados três fatores: envolvimento dos participantes na dinâmica do grupo (45.3% da variância, alfa de Cronbach de .94), planeamento das sessões (14.6% da variância, alfa de Cronbach de .91) e expressão pessoal dos participantes (11.4% da variância, alfa de Cronbach de .78). Foi verificado neste estudo que os dois grupos diferiam significativamente nas duas primeiras dimensões, mas não na expressão pessoal.

#### Referências

- Fernandes, O. M. (2009). *A dinâmica do grupo em educação parental. Contributos para a avaliação de programas*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Martin, J. C. & Rodrigo, M. J. (2007). *Avaliação da dinâmica de grupo* (A. Almeida, tradução). Instrumento não publicado (original não publicado de 1998).



**BPS****Escala Ser Mãe/Pai****Autores:** C. Johnson e E. J. Mash**Adaptação:** O.Cruz<sup>1</sup> e I. Abreu-Lima**Tipo de instrumento:** Questionário**Versão:** n. a.**População-alvo:** Pais e mães de crianças de idade pré-escolar e escolar**Tempo de aplicação:** 10 min.**Material:** Folha de respostas**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

A Escala Ser Mãe/Pai é a adaptação portuguesa da Being a Parent Scale (Johnson & Mash, 1989), realizada a partir da tradução feita pelo Triple P (Copyright 1989 by Lawrence Erlbaum Associates, Inc.). Esta escala, por sua vez, constitui uma adaptação da Parenting Sense of Competence Scale (Gibaud-Wallston & Wandersman, 1978).

A escala pretende avaliar a autoestima dos pais, contemplando as dimensões de satisfação e eficácia no exercício das funções parentais. É constituída por 16 itens a que os pais devem responder utilizando uma escala de Lickert que varia entre 1 (concordo totalmente) e 6 (discordo totalmente) e que se organizam em duas dimensões: a Satisfação (9 itens) e a Eficácia (7 itens). Esta escala integra o protocolo de avaliação da eficácia do programa de educação parental Triple P.

A escala traduzida para português pelo Triple P revelou-se de difícil preenchimento, dada a formulação demasiado rebuscada dos itens. Procedeu-se assim, a uma revisão sintática e semântica de quase todos os itens, que tornou o preenchimento da escala mais fácil.

Existe em português uma outra versão desta escala de Seabra-Santos e Pimentel (2007).

De acordo com os autores da versão original, a escala revelou uma consistência interna adequada, quer para as dimensões de Satisfação e Eficácia, quer para a nota total, apresentando valores de alfa de Cronbach, respetivamente de .75, .76 e .79 (Johnson & Mash, 1989).

O estudo de adaptação desta escala foi realizado no âmbito das provas de mestrado de Martins (2009) e de Meneses (2010), com 28 mães de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 13 anos, sinalizadas clinicamente, e 27 mães de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, provenientes de contextos sociais de risco. Neste estudo revelou-se necessário retirar alguns itens que prejudicavam a consistência interna dos resultados. Foi assim obtido um coeficiente alfa de Cronbach de .79 para a Satisfação (após retirar os itens 12 e 14), .87 para a Eficácia (após retirar o item 7), e .74 para a nota total (após retirar os mesmos itens).

**Referências**

- Gibaud-Wallston, J., & Wandersman, L. P. (1978, August). *Development and utility of the parenting sense of competence scale*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada.
- Johnson, C. & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 167-175.
- Martins, S (2009). *Estudo das práticas educativas parentais, das dimensões eficácia parental, satisfação parental e expectativas de desenvolvimento numa população de risco social*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade

1 Endereço para contacto: orlanda@fpce.up.pt

do Porto.

Meneses, J. (2010). *Contributos para o estudo da relação entre dimensões da parentalidade e sintomas clínicos na criança*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Seabra-Santos, M. J. & Pimentel (2007). *Sentido de competência parental*. Instrumento não publicado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Coimbra.

## PSS

### Escala de Stress Parental

**Adaptação:** C. Susano e O. Cruz<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Pais e mães

**Tempo de Aplicação:** 5 min.

**Material:** Folha de resposta

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

A Escala de Stress Parental (ESP) é a adaptação portuguesa da Parental Stress Scale (PSS; Berry & Jones, 1995).

A PSS permite obter uma medida dos sentimentos e perceções, positivos e negativos, dos pais, que decorrem do exercício da parentalidade (Berry & Jones, 1995). A escala é composta por 18 itens, respondidos numa escala tipo Lickert que varia entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente).

O estudo de adaptação foi realizado no contexto do projeto de mestrado de Susano (2007). Após a obtenção de autorização por parte dos autores, a mestranda procedeu à tradução da escala, utilizando de seguida a técnica da reflexão falada com quatro mães, na sequência da qual mudou apenas o descritor do ponto 3 da escala de resposta de “Indeciso” para “ Não concordo nem discordo”.

Participaram no estudo de adaptação 20 pais de crianças com paralisia cerebral e 20 pais de crianças sem qualquer problema identificado; em ambos os grupos as crianças tinham oito anos de idade. O coeficiente de consistência interna (alfa de Cronbach) para a nota total (resultante da média dos itens, sendo que alguns precisam de ser invertidos) é .82, muito próximo do obtido pelos autores da escala original (.83; Berry & Jones, 1995). Foi ainda possível verificar que os pais de crianças com paralisia cerebral apresentam índices de stress superiores aos pais cujos filhos não têm paralisia cerebral (Susano, 2007).

Num outro estudo, realizado por Granja (2009), com 20 crianças diagnosticadas com asma e 30 crianças sem problemas de saúde, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, o coeficiente de consistência interna foi de .83, confirmando os valores referidos anteriormente. Não foram encontradas diferenças em stress parental, quer em função do sexo das crianças, quer em função do facto de terem um diagnóstico de asma. Porém, foram encontradas associações entre o stress parental e os estilos educativos, tal como avaliados através do Questionário de Estilos Parentais (Santos & Cruz, 2008). Assim foi encontrada uma associação positiva muito significativa com o estilo autoritário paterno, quer nas crianças com diagnóstico de asma, quer nas que não o tinham (no caso do estilo autoritário materno esta associação também existe, mas não é significativa). Foi também encontrada uma associação negativa com o estilo autorizado materno e paterno, que só não é estatisticamente significativa no caso das mães das crianças diagnosticadas com asma. Estes resultados oferecem alguma evidência da validade da ESP.

#### Referências

Berry, J. O., & Jones, W. H. (1995). The Parental Stress Scale: initial psychometric evidence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 463–472.

1 Endereço para contacto: orlanda@fpce.up.pt

- Granja, B. (2009). *Os estilos educativos parentais, o stress parental e as estratégias de coping da criança com asma*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Santos, S. & Cruz, O. (2008). Questionário de Estilos Educativos. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, Sara Martins & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* [CD]. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Susano, C. (2007). *Paralisia cerebral e stress parental*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica.

## EARCFP

# Entrevista de Avaliação das Representações das Crianças acerca das Figuras Parentais

**Autor(es):** O. Cruz<sup>1</sup> e S. Custódio

**Tipo de instrumento:** Entrevista semiestruturada

**Versão:** Duas versões paralelas, referentes à figura materna e à figura paterna

**População-alvo:** Crianças em idade escolar (6–12 anos)

**Tempo de Aplicação:** 45 min.

**Material:** Manual de administração, oito figuras, Manuais de Codificação

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

### Descrição

A construção da Entrevista de Avaliação das Representações das Crianças acerca das Figuras Parentais (EARCFP) (Custódio & Cruz, 2008) baseou-se na entrevista e no sistema de codificação da MacArthur Story Stem Battery (MSSB; Bretherton & Oppenheim, 2003; Bretherton, Oppenheim, Buchsbaum, Emde, & the MacArthur Narrative Group, 1990).

A EARCFP permite avaliar as representações construídas por crianças em idade escolar sobre as figuras parentais, enquanto figuras de afeto e de disciplina. Integra 10 inícios de histórias que descrevem situações de interação entre pais e filhos, criadas com o objetivo de serem representativas do quotidiano das crianças. Em cinco inícios de histórias, o tema dominante é o disciplinar, enquanto nos restantes predominam os temas de afeto. No final da apresentação de cada início de história, é colocado à criança um conjunto de questões que versam o conteúdo (Comportamento Parentais de Afeto e Comportamento Parentais Disciplinares), a tonalidade emocional preponderante (Clima Emocional), a consonância das emoções expressas pelos personagens (Sincronia Emocional) e a estrutura (Coerência Emocional, Coerência Narrativa e Conclusão) da narrativa.

As dimensões relativas ao conteúdo e à estrutura são analisadas tendo como referência um conjunto de categorias. Os Comportamentos Parentais de Afeto abrangem a Aceitação e a Rejeição. Os Comportamentos Parentais Disciplinares contemplam a Punição Física, a Punição não Física, a Indução e a Ausência de Confronto. O Clima Emocional e a Sincronia Emocional prendem-se com os estados emocionais experimentados pelos personagens, ao longo da narrativa. A estrutura da narrativa é aferida através de três dimensões distintas: a Coerência Emocional, a Coerência Narrativa e a Conclusão da Narrativa. Estas três dimensões têm como intuito compreender, não apenas o processo de resolução dos conflitos, ou problemas, subjacentes a cada início da história, como também as emoções a ele associadas.

O estudo conducente à construção da EARCFP inscreve-se no contexto do projeto de investigação “O desenvolvimento da competência social em crianças de idade escolar”, desenvolvido no Centro de Psicologia da Universidade do Porto, sob a coordenação de Orlanda Cruz. A EARCFP foi aplicada a um grupo de 59 crianças, de 8 a 9 anos, provenientes de uma população normativa (Custódio, 2005; Custódio & Cruz, 2008). As narrativas de 25% das crianças foram codificadas independentemente pelas duas autoras, tendo-se obtido um coeficiente de acordo médio de 95% (variando entre 85% e 100%) e um coeficiente Kappa médio de .70 (variando entre .22 e 1.00). As representações das crianças foram estudadas em função do sexo da criança, do sexo da figura parental a que se reportavam e do nível de escolaridade dos pais. Os resultados obtidos apontam para a quase ausência de diferenças estatisticamente significativas nas representações das crianças em função das

1 Endereço para contacto: orlanda@fpce.up.pt

variáveis sexo da criança e sexo da figura parental. Relativamente à escolaridade dos pais, de uma forma geral verificaram-se associações negativas com os comportamentos de rejeição, punição e indicadores de baixa coerência emocional e narrativa, e associações positivas com comportamentos afetivamente neutros, não punitivos, bem como os indicadores de coerência emocional, narrativa e conclusão positiva. As intercorrelações entre as categorias parecem sustentar a consistência interna nas representações das crianças. Foram ainda verificadas associações entre as representações das crianças e a percepção dos professores sobre a sua competência social (avaliada através das Escalas de Avaliação da Competência Social; Lemos & Meneses, 2002), contribuindo para suportar a validade externa da entrevista (Custódio & Cruz, 2008).

No âmbito do estudo das representações das figuras parentais das crianças institucionalizadas, Sousa (2009) e Vieira (2009) administraram a EARCFP a uma amostra de 22 crianças, entre os 6 e os 12 anos, em situação de institucionalização, que tinham sido vítimas de maus-tratos. Nesta investigação, o sistema de codificação nominal inicialmente desenvolvido por Custódio (2005) foi convertido num sistema de codificação ordinal, com vista a apreender, de forma mais fina, a variabilidade dentro de cada categoria. Os resultados corroboraram os resultados anteriores, uma vez que não foram encontradas diferenças nas representações, nem em função do sexo da figura parental, nem do sexo da criança. Acresce que as intercorrelações entre as categorias da EARCFP oferecem algum suporte à consistência interna do instrumento (Sousa & Cruz, 2010). A experiência de maus-tratos físicos apareceu associada positivamente ao clima emocional negativo. Foi também encontrada uma associação positiva entre a representação de comportamentos disciplinares indutivos e a percepção dos técnicos das instituições acerca da competência académica, cooperação e assertividade destas crianças (avaliadas através das Escalas de Avaliação da Competência Social; Lemos & Meneses, 2002). Os resultados desta investigação reforçam as potencialidades da EARCFP na análise dos modelos representacionais das crianças provenientes de populações de risco.

### Referências

- Bretherton, I., & Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery: Development, administration, reliability, validity and reflections about meaning. In R. D. Wolf & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent child narratives* (pp. 55–80). New York: Oxford University Press.
- Bretherton, I., Oppenheim, D., Buchsbaum, H., Emde, R., & the MacArthur Narrative Group (1990). *MacArthur Story Stem Battery*. Unpublished manual. University of Wisconsin-Madison.
- Custódio, S. (2005). *Os pais como figuras de afeto e de disciplina. Um olhar sobre as representações das crianças de idade escolar acerca das figuras parentais*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Custódio, S. & Cruz, O. (2008). As representações mentais das crianças acerca das figuras parentais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 393–405.
- Lemos, M., & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SRRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 267–274.
- Sousa, M. L. (2009). *As narrativas das crianças institucionalizadas. O papel da experiência de maus-tratos na construção dos modelos representacionais*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Sousa, M. & Cruz, O. (2010). As narrativas das crianças institucionalizadas: a experiência de maus-tratos e a construção dos modelos representacionais. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, ... M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1600–1614). Retirado de <http://www.actassnip2010.com>
- Vieira, J. I. S. (2009). *Os modelos representacionais e a competência social das crianças institucionalizadas*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

## PSDQ

### Questionário de Estilos Parentais

**Adaptação:** O. Cruz<sup>1</sup> e S. Santos

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** Duas versões semelhantes, uma para mães e outra para pais

**População-alvo:** Mães e pais de crianças de idade pré-escolar e escolar

**Tempo de aplicação:** 15 min.

**Material:** Folha de respostas

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

O Questionário de Estilos Parentais (QEP) constitui a versão portuguesa adaptada (Santos, 2008; Santos & Cruz, 2008) da versão curta do Parenting Styles & Dimensions Questionnaire (PSDQ; Robinson, Mandlco, Olsen, & Hart, 2001).

O PSDQ pretende avaliar os três estilos educativos parentais (autorizado, permissivo e autoritário) propostos por Baumrind (1973), como dimensões contínuas.

O estudo de adaptação foi realizado no contexto do projeto de mestrado de Santos (2008). Após a obtenção de autorização por parte dos autores, foi tomada uma primeira decisão relativa aos itens a incluir na versão portuguesa do PSDQ. Dado que a diferença mais significativa entre as versões longa (62 itens) e curta (32 itens) era o número de itens relativos ao estilo permissivo, que se traduzia em diferentes valores de consistência interna (versão 62 itens: 15 itens com  $\alpha=.75$ ; versão 32 itens: 5 itens com  $\alpha=.64$ ), decidiu-se juntar aos itens da versão curta, os itens com maior saturação fatorial na dimensão estilo permissivo da versão longa. Assim, a versão portuguesa passou a incluir 11 itens no estilo permissivo.

A tradução realizada pela mestranda foi seguida de uma retroversão realizada por uma tradutora profissional; de seguida utilizou-se a técnica da reflexão falada com duas mães, não tendo daí surgido alterações; finalmente os itens foram revistos por uma professora da área da Psicologia da Educação, com proficiência na língua inglesa que sugeriu reformulações pontuais que foram introduzidas.

O QEP é constituído por duas versões paralelas (para mães e para pais), sendo composto por um total de 38 itens, relativos às três dimensões: 15 itens do estilo autorizado; 12 itens do estilo autoritário; e 11 itens do estilo permissivo. Ao longo do questionário, é solicitado aos pais e às mães que, numa escala de 1 a 5, decidam qual a frequência com que os comportamentos que constam dos itens foram utilizados por si próprios e pela outra figura parental. As notas são obtidas através da média dos itens em cada uma das três dimensões, para mãe e pai, separadamente, ou para mãe e pai, combinados (Santos, 2008; Santos & Cruz, 2008).

Participaram no estudo de adaptação do QEP 76 pais de crianças em idade pré-escolar — 37 raparigas e 39 rapazes— com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, que frequentavam quatro instituições de educação pré-escolar na zona metropolitana do Porto. Todas as crianças viviam com pai e mãe ou respetivos substitutos parentais. As mães apresentavam em média 8,9 anos de escolaridade e os pais 8,3 anos.

A consistência interna dos resultados obtidos neste estudo, apreciada através do coeficiente alfa de Cronbach, revelou valores bastante satisfatórios: .93 para o estilo autorizado, .85 para o autoritário e .81 para o permissivo.

O estilo autorizado surge como bastante mais frequente ( $M=4.07$ ;  $DP=.47$ ) do que os estilos au-

1 Endereço para contacto: orlanda@fpce.up.pt

toritário ( $M=2.04$ ;  $DP=.33$ ) e permissivo ( $M=2.41$ ;  $DP=.35$ ), não se observando diferenças em função do sexo das crianças. Verificou-se ainda uma associação negativa baixa, mas significativa do ponto de vista estatístico, entre a escolaridade, tanto da mãe como do pai, e o estilo permissivo.

O estilo autorizado não se correlaciona com os outros dois estilos; porém, constatou-se a existência não esperada de uma correlação positiva entre o estilo autoritário e o estilo permissivo ( $r=.34$ ,  $n=76$ ,  $p<.01$ ), o que levou as autoras a sinalizar a necessidade de continuar a estudar atentamente este instrumento (Santos & Cruz, 2008).

O QEP foi utilizado posteriormente em dois outros estudos realizados no âmbito de dissertações de mestrado (Campos, 2009, e Granja, 2009; Correia, 2009). O estudo de Correia (2009) foi levado a cabo com pais de 50 crianças da zona de Lisboa e 36 da zona de Ponte de Lima com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos e a frequentar o 2.º e o 3.º ano de escolaridade. A consistência interna das notas revelou-se aceitável: .83 para o estilo autorizado, .76 para o autoritário e .83 para o permissivo. Tal como no estudo de Santos (2008, Santos & Cruz, 2008), o estilo autorizado é bastante mais frequente que os outros dois; porém, desta vez, verificou-se um efeito do sexo das crianças, sendo mais frequente nos pais das raparigas. Relativamente à escolaridade dos pais, ela apareceu associada negativamente ao estilo autoritário. A correlação positiva entre o estilo autoritário e o estilo permissivo reapareceu neste estudo ( $r=.45$ ,  $n=81$ ,  $p<.001$ ), reforçando os resultados de Santos (2008; Santos & Cruz, 2008)

Finalmente o estudo de Campos (2009) e de Granja (2009), realizado com os pais de 20 crianças diagnosticadas com asma e 30 crianças sem problemas de saúde, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, confirma alguns dos resultados dos estudos anteriores, sendo os mais relevantes os seguintes: o estilo mais frequente é o estilo autorizado nas mães e nos pais e existe uma correlação positiva entre os estilos autoritário e permissivo (estatisticamente significativa no caso das mães apenas). Este resultado reforça a necessidade de rever os itens destas duas dimensões com o objetivo de as transformar, dentro do possível, em dimensões ortogonais.

## Referências

- Baumrind, D. (1973) The development of instrumental competence through socialization. In A. D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol 7, pp 3–46). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Campos, D. (2009). *As crianças com asma: estilos educativos parentais, temperamento e estratégias de coping*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Correia, F. (2009). *Estilos educativos parentais: influência sobre as capacidades e dificuldades de crianças em idade escolar*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Granja, B. (2009). *Os estilos educativos parentais, o stress parental e as estratégias de coping da criança com asma*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSQD). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos, & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: Vol. 3. Instruments & index* (pp. 319-321). Thousand Oaks: Sage.

- Santos, S. (2008). *Estilos educativos e práticas educativas parentais: o controlo do visionamento televisivo em crianças de idade pré-escolar*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Santos, S. & Cruz, O. (2008). Questionário de Estilos Educativos. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, Sara Martins & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* [CD]. Braga: Psiquilíbrios Edições.



## GUIA

### Guião de Entrevista— Interação e Acessibilidade

**Autor(es):** J. A. Lima<sup>1</sup>, R. G. Serôdio e O. Cruz

**Tipo de instrumento:** Entrevista

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Crianças (8-12 anos)

**Tempo de Aplicação:** 60 min.

**Material:** Folha de Registo

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

O Guião de Entrevista— Interação e Acessibilidade (GUIA) foi elaborado no âmbito dos trabalhos de Doutoramento de Lima (2009) por Lima, Serôdio e Cruz. O GUIA é composto por um guião de entrevista e por um sistema de codificação. Através do primeiro, o entrevistador procura auxiliar a criança a descrever de forma tão pormenorizada quanto possível toda a sua rotina e atividades desenvolvidas ao longo do dia. As crianças reportam-se a um dia de semana (o dia anterior ao da entrevista) e ao último dia de fim de semana (Sábado ou Domingo), porém, nesta escolha é também levado em linha de conta a tipicidade dos dias a que se referem os diários.

Essencialmente, o GUIA permite efetuar a recolha de informação com crianças em idade escolar e engloba os seguintes descritores: (1) que atividade a criança estava a realizar; (2) se estava a fazer mais alguma coisa no mesmo período de tempo; (3) o local onde decorreu a atividade; (4) a que horas a atividade se iniciou e terminou; (5) se estava a realizar a atividade sozinha ou acompanhada; (6) quem mais estava nesse local, mas não diretamente envolvido na atividade; (7) o que é que o pai e a mãe estavam a fazer nesse período de tempo.

Na análise das entrevistas e no conseqüente processo de codificação, como resultado do processo de elaboração do GUIA e das recomendações propostas, nomeadamente no Harmonized European Time Use Surveys— HETUS (2004), são considerados períodos de 10 minutos, resultando assim 144 períodos de tempo por cada rotina diária (6 períodos por hora). Em cada diário é considerado para análise somente o período de vigília dos participantes e o tempo de envolvimento é calculado em minutos.

As categorias utilizadas consideram duas formas de envolvimento, Acessibilidade e Interação (cf. Lamb, Pleck, Charnov & Levine, 1987; Lamb, 1997, 2004). A primeira diz respeito a situações em que o pai pode, ou não, envolver-se diretamente na interação mas continua disponível (pelo menos fisicamente) para a criança (por exemplo, a criança a fazer os trabalhos escolares no quarto e o pai na sala. A segunda implica uma interação direta entre o pai e a criança (por exemplo, brincar ou cuidar do filho).

São considerados ainda quatro tipos de Interação, propostos originalmente por McBride e Mills (1993): (1) Jogo— O pai e a criança estão ativamente envolvidos em alguma atividade centrada na criança e realizada por prazer ou diversão. Por exemplo, brincar, conversar ou jogar com a criança; (2) Funcional— O pai ajuda ou desempenha alguma tarefa de prestação de cuidados à criança que ela, provavelmente, não consegue realizar sozinha. Por exemplo, acordar a criança, ajudar a escolher a roupa, supervisão nas refeições, cuidados de saúde; (3) Paralelo— O pai e a criança estão envolvidos em alguma atividade centrada no adulto; ou estão envolvidos na mesma atividade sendo que o pai não está a prestar total atenção porque está a realizar outra tarefa; ou estão a realizar atividades diferentes mas ocupam um espaço físico próximo. Por exemplo, fazer compras, ver televisão, ouvir

1 Endereço para contacto: albino@fpce.up.pt

rádio, cozinhar, arrumar; (4) Transição— O pai está a desempenhar uma tarefa que ajuda a criança a passar de uma atividade para outra, mas a criança prossegue a atividade sem a ajuda do adulto. Por exemplo, chegadas e partidas, transição para as atividades escolares, ou extraescolares.

O GUIA foi utilizado no contexto dos trabalhos de Doutoramento de Lima (2009). Foi realizada uma pré-testagem do instrumento com um grupo de 10 crianças, entre os 8 e os 10 anos de idade, e subsequente reflexão falada. Para cada diário, o tempo médio de duração de preenchimento foi de 20 minutos. Em termos globais o instrumento foi considerado bastante adequado e ajustado aos objetivos. As crianças mostraram-se confortáveis, salientando o tom de “conversa” no desenrolar da entrevista. É de realçar o pormenor da descrição dos diários e o facto de a metodologia utilizada e categorias propostas para a codificação também se mostrarem apropriadas ao conteúdo das rotinas diárias. De referir que este momento de pré-testagem do instrumento foi ainda aproveitado para efetuar treinos de fidelidade interobservador com dois entrevistadores. Após um processo inicial de conhecimento e familiarização com os critérios de codificação de cada uma das categorias, procedeu-se à verificação da fidelidade entre os dois observadores obtendo-se, em termos globais, um valor de acordo na ordem dos 95%. As dificuldades de codificação apenas surgiam quando a descrição da criança não era suficientemente explícita.

Este instrumento foi depois utilizado numa amostra de 317 crianças entre os 8 e os 10 anos de idade. Da análise mais qualitativa do GUIA salienta-se, para além dos aspetos atrás mencionados, a sua facilidade de utilização e a riqueza de informação obtida. Os autores têm utilizado o GUIA em estudos subsequentes na área das rotinas diárias e do envolvimento dos pais (Lima, 2009; Lima, Teixeira, Serôdio & Cruz, 2009).

### Referências

- Lamb, M. E. (1997). *Fathers and child development: An introductory overview and guide*. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 1-18). New York: John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E. (2004). *The role of father in child development*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E., Pleck, Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1987). *A biosocial perspective on paternal behavior and involvement*. In J. B. Lancaster, J. Altman, A. Rossi & L. R. Sherrod (Eds.), *Parenting across the lifespan: Biosocial perspectives* (pp. 11-42). New York: Academic.
- Lima, J. A. (2009). *O envolvimento do pai no processo desenvolvimental da criança em Idade Escolar: Formas, fatores e consequências* (Tese de Doutoramento em Psicologia não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Lima, J. A., Teixeira, V, Serôdio, R. G. & Cruz, O. (2009, agosto). *The daily flow of Portuguese children: When are fathers there? XIV European Conference on development Psychology*, Vilnius, Lituânia.
- McBride, B. A., & Mills, G. (1993). A comparison of mother and father involvement with their preschool age children. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 457-477.v

## ERP-Pai

### Escala de Responsabilidade Parental – Versão Pai

**Autores:** J. A. Lima<sup>1</sup>, R. G. Serôdio e O. Cruz

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Crianças e adolescentes (8-16 anos)

**Tempo de Aplicação:** 15 min.

**Material:** Folha de resposta

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

A Escala de Responsabilidade Parental – versão Pai (ERP-Pai) foi desenvolvida por Lima, Serôdio e Cruz, no âmbito dos trabalhos de Doutoramento de Lima (2009). A escala pretende avaliar a percepção das crianças relativamente à assumpção de responsabilidades por parte do seu pai, em dimensões como os cuidados, o bem-estar emocional ou a escola. O instrumento é composto 27 itens com escalas de autorrelato de cinco níveis de resposta, rotulados da seguinte forma: “nunca” (=0), “raramente” (=1), “algumas vezes” (=2), “muitas vezes” (=3), “sempre” (=4).

A validade e fidelidade do instrumento foram testadas com 333 crianças, após uma reflexão falada inicial com 15 crianças. A análise fatorial exploratória extraiu uma solução fatorial com 4 componentes. A escala é assim constituída por quatro subescalas relativas às seguintes dimensões: Cuidados e Interesse (CI) – 7 itens; Apoio Emocional e Estimulação (AEE) – 12 itens; Escola (Esc.) – 3 itens; e Autoridade e Disciplina (AD) – 3 itens.

Sumariamente, CI diz respeito à assumpção de responsabilidades implicando o interesse pelos cuidados, atividades e quotidiano da criança (por exemplo, “O teu pai mostra interesse pelo teu dia a dia?”); AEE considera o assumir da responsabilidade do pai pelo bem-estar emocional e estimulação do filho (por exemplo, “O teu pai conversa contigo quando estás preocupado ou triste?”); Esc. incide sobre formas de responsabilidade que relacionam o envolvimento paterno nas atividades escolares (por exemplo, “O teu pai vai às reuniões da tua escola?”); AD relaciona a responsabilidade com aspectos relativos à autoridade, supervisão e disciplina da criança (por exemplo, “O teu pai manda lá em casa?”).

As subescalas CI e AEE apresentam valores elevados de consistência interna ( $\alpha$  de Cronbach de .87 e .86, respetivamente) sendo muito mais baixos nas subescalas Esc. ( $\alpha = .65$ ) e AD ( $\alpha = .55$ ). As quatro subescalas, no seu conjunto, explicam 50.74% da variância ( $KMO = .93$ ; teste de esfericidade de Bartlett,  $\chi^2(300) = 3025.02$ ,  $p < .001$ ; menor MSA (Measure of Sampling Adequacy) = .83). A consistência interna total da escala é elevada  $\alpha$  de Cronbach = .91.

#### Referências

- Lima, J. A. (2009). *O envolvimento do pai no processo desenvolvimental da criança em Idade Escolar: Formas, fatores e consequências* (Tese de Doutoramento em Psicologia não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Lima, J. A., Serôdio, R., & Cruz, O. (2010, julho). A assumpção de responsabilidades paternas no quotidiano das crianças de idade escolar. VII Congresso Iberoamericano de Psicología, Universidade de Oviedo, Espanha.

1 Endereço para contacto: albino@fpce.up.pt

Lima, J. A., Serôdio, R., & Cruz, O. (2011, fevereiro). Pais responsáveis, filhos satisfeitos: as responsabilidades paternas no quotidiano das crianças de idade escolar. *I Congresso Internacional de psicologia do Desenvolvimento*. ISPA, Lisboa, Portugal.

## ESEP-Pai

### Escala de Satisfação com o Envolvimento Parental

#### — Versão Pai

**Autor(es):** J. A. Lima<sup>1</sup>, R. G. Serôdio e O. Cruz

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Crianças (8–12 anos)

**Tempo de Aplicação:** 30min.

**Material:** Folha de Respostas

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

A escala de Satisfação com o Envolvimento Parental — versão Pai (ESEP— Pai) foi desenvolvida por Lima, Serôdio e Cruz (2009), no âmbito dos trabalhos de Doutoramento do primeiro autor. Avalia as preferências e o grau de satisfação da criança face às atividades e ao seu relacionamento com o pai. A avaliação do grau de satisfação da criança com o envolvimento do pai proporciona, deste modo, um indicador da qualidade desse mesmo envolvimento (na perspetiva da criança). Este objetivo é congruente com a posição de vários autores (e.g. Finley & Schwartz, 2004, 2006; Lamb, 1997, 2004; Parke, 2000) que salientam a relevância de avaliar dimensões mais qualitativas do envolvimento paterno e de considerar o ponto de vista dos filhos.

A ESEP — Pai tem por base o modelo tripartido de envolvimento paterno: Interação, Acessibilidade e Responsabilidade (proposto inicialmente por Lamb, Pleck, Charnov & Levine, 1987) focando, simultaneamente, dimensões consideradas representativas dessas formas de envolvimento e o grau de satisfação dos filhos nessas atividades ou tarefas.

A Escala estrutura-se em duas dimensões: (1) uma dimensão considerada mais “instrumental” do envolvimento paterno, ligada à prestação de cuidados, à organização e à estrutura do quotidiano dos filhos — designada por Cuidados e Autoridade (CA); (2) uma outra dimensão que se centra sobre a interação social, o lazer e a estimulação — designada por Social e Estimulação (SE).

A ESEP — Pai é composta por 13 itens relativos às duas dimensões atrás referidas: Cuidados e Autoridade — 7 itens; Social e Estimulação — 6 itens. A resposta às questões é dada numa escala de 5 pontos, com a seguinte rotulagem “Não gosto nada” (=0), “Gosto pouco” (=1), “Gosto mais ou menos” (=2), “Gosto bastante” (=3), “Gosto muito” (=4).

A validade e fidelidade da escala foram testadas com 334 crianças entre os 8 e os 10 anos de idade. Numa fase anterior de “pilotagem” do instrumento foi feita uma reflexão falada com cerca de 20 crianças. A análise em componentes principais (ACP), com rotação Varimax, extraiu uma solução fatorial com dois componentes, os quais, são congruentes com os pressupostos teóricos de construção do instrumento. Assim a ESEP — Pai estrutura-se em dois fatores: (1) Social e Estimulação, composto por seis itens (por exemplo, “Em que medida gostas de brincar ou jogar com o teu pai?”); (2) Cuidados e Autoridade, formado por sete itens (por exemplo, “Em que medida gostas que a decidir o que podes ou não podes fazer seja o teu pai?”). Os valores de consistência interna obtidos através do coeficiente alpha de Cronbach são elevados e foram, respetivamente, de  $\alpha = .88$  e de  $\alpha = .88$ . A escala total apresenta uma consistência interna também elevada,  $\alpha = .93$ .

Os autores da versão portuguesa têm também utilizado esta escala no âmbito de outros estudos (e.g., Lima, 2009; Lima, Serôdio & Cruz, 2011).

1 Endereço para contacto: albino@fpce.up.pt

**Referências**

- Finley, G. E., & Schwartz, S. J. (2004). The father involvement and nurturant fathering scales: Retrospective measures for adolescent and adult children. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), 143–164.
- Finley, G. E., & Schwartz, S. J. (2006). Parsons and Bales revisited: Young adult children's characterization of the fathering role. *Psychology of Men & Masculinity*, 7(1), 42–55.
- Lamb, M. E. (1997). *Fathers and child development: An introductory overview and guide*. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (3 ed., pp. 1–18). New York: John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E. (2004). *The role of father in child development*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E., Pleck, Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1987). *A biosocial perspective on paternal behavior and involvement*. In J. B. Lancaster, J. Altman, A. Rossi & L. R. Sherrod (Eds.), *Parenting across the lifespan: Biosocial perspectives* (pp. 11–42). New York: Academic.
- Lima, J. A. (2009). *O envolvimento do pai no processo desenvolvimental da criança em Idade Escolar: Formas, fatores e consequências* (Tese de Doutoramento em Psicologia não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Lima, J. A., Serôdio, R., & Cruz, O. (2011, fevereiro). Pais responsáveis, filhos satisfeitos: as responsabilidades paternas no quotidiano das crianças de idade escolar. *I Congresso Internacional de psicologia do Desenvolvimento*, ISPA, Lisboa, Portugal.
- Parke, R. D. (2000). Father involvement: A developmental psychological perspective. *Marriage & Family Review*, 29(2–3), 43–58.

## GISQ

### Guião de Entrevista de Solidariedade Intergeracional

**Autor:** S. S. Bales

**Adaptação:** M. Barbosa-Ducharne<sup>1</sup>, I. Queirós e T. Domingos

**Tipo de Instrumento:** Entrevista

**Versão:** Versão para avós e Versão para netos

**População-alvo:** Avós e netos (crianças e adolescentes)

**Tempo de aplicação:** 60 min.

**Material:** Guião de entrevista e cartões com escalas

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

O Guião de Entrevista de Solidariedade Intergeracional (GESI) (versão avós e versão netos) é a adaptação portuguesa do “Grandparent Intergenerational Solidarity Questionnaire e Grandchild Intergenerational Solidarity Questionnaire” (Bales, 2002), instrumento desenvolvido no âmbito da teoria da Solidariedade Familiar Intergeracional (TSFI) (Bengtson & Roberts, 1991; Silverstein, Giarusso, & Bengtson, 1998).

A teoria da solidariedade familiar intergeracional permite explorar as perceções de ambas as gerações num conjunto de diversas dimensões que se mostram fundamentais para a compreensão da coesão intergeracional.

As dimensões da relação intergeracionais consideradas no GESI (Quadro 1) são:

**Dimensão Estrutural**— Oportunidades estruturais para a interação/contacto intergeracional, referindo-se, nomeadamente, à distância e acessibilidade entre as habitações dos avós e dos netos, idade, saúde e vitalidade dos avós condicionando a disponibilidade para a interação, etc.

**Dimensão Associacional**— Atividades específicas que avós e netos podem desenvolver conjuntamente. Um item adicional avalia a frequência com que avós e netos se viram no último ano.

**Dimensão Funcional**— Frequência com que ambos os parceiros da díade fornecem e recebem apoio/suporte mútuo, englobando o apoio financeiro, instrumental e emocional. Esta dimensão conta ainda com quatro itens dirigidos para o grau de envolvimento dos avós nos comportamentos parentais (apenas na versão Avós).

**Dimensão Afetiva** —Grau de proximidade e qualidade emocional e de interação entre as duas gerações.

Quadro 1 — Dimensões e subtemas da GESI (versão avós e netos)

Constructo/ Dimensões	Indicadores empíricos	Exemplos de questões
Estrutural	Perceção das oportunidades de contacto: proximidade residencial, número de membros da família, saúde dos membros da família.	<i>Quando a avó te visita, como é que ela chega até tua casa?</i> (Versão Netos) <i>No total, quantos netos tem?</i> (versão Avós)

1 Endereço para contacto: abarbosa@fpce.up.pt

Associacional	Frequência da interação. Tipos de atividades comuns partilhadas.	<i>(Frequência com que) falam um com o outro (pessoalmente ou por telefone/telemóvel, mail) (ambas as versões)</i> <i>(Frequência com que) conta coisas acerca da sua infância? (versão Avós)</i>
Funcional	Frequência de trocas de apoio intergeracional – financeira, física e emocional. Taxas de reciprocidade na troca intergeracional de recursos	<i>(Frequência com que) vão de férias juntos. (ambas as versões)</i> <i>(Frequência com que) o avô ajuda a cuidar de ti quando estás doente? (versão Netos)</i>
Afetiva	Relatos de afeto, calor, proximidade, compreensão, confiança, respeito e entreajuda. Reciprocidade percebida nos sentimentos positivos entre membros da família.	<i>Geralmente, até que ponto tu e a avó (nome) se dão bem? (ambas as versões)</i> <i>Até que ponto o Sr. e a (nome da neta) encontram coisas sobre as quais falar? (versão Avós)</i>

O Guião de Entrevista de Solidariedade Intergeracional (versão avós e versão netos) foi usado no âmbito da investigação acerca das dimensões intergeracionais da díade avós-netos, sendo sido adaptado em função das faixas etárias dos netos (e.g., netos crianças, netos adolescentes) estudadas em teses de Mestrado em Psicologia que recorreram ao instrumento (Domingos, 2008; Queirós, 2005). Os valores de consistência interna, alfa de Cronbach obtidos para as versões avós e netos para idade escolar e adolescência variaram, respetivamente, entre  $\alpha=.78$  e  $.93$  para a escala completa; entre  $\alpha=.16$  e  $.32$  para a dimensão estrutural; entre  $\alpha=.77$  e  $.84$  para a dimensão associacional; entre  $\alpha=.79$  e  $.89$  para a dimensão funcional e entre  $\alpha=.59$  e  $.67$  para a dimensão afetiva.

Resultados destes estudos foram apresentados em várias reuniões científicas (Barbosa-Ducharme, Queirós & Domingos, 2009; Queirós & Barbosa-Ducharme, 2004, 2005)

O Guião de Entrevista de Solidariedade Intergeracional (versão avós) foi também usado no âmbito do projeto IPA – Investigação sobre o Processo de adoção, conduzido na FPCEUP sob coordenação de M. Barbosa-Ducharme, para estudo da díade avós-netos adotados, envolvendo netos crianças e adolescentes, com idade compreendida entre 5 e 15 anos e cujos resultados estão descritos em duas teses de Mestrado Integrado em Psicologia (Barroso, 2011; Monteiro, 2011) e foram divulgados em reuniões científicas (Barbosa-Ducharme, Barroso, Monteiro, & Soares, 2011). Neste estudo os valores de consistência interna, alfa de Cronbach, obtidos junto dos 61 avós foram  $\alpha=.96$  para a escala completa,  $\alpha=.83$  para a dimensão associacional;  $\alpha=.86$  para a dimensão funcional e  $\alpha=.51$  para a dimensão afetiva da escala.

### Referências

- Bales, S.S. (2002). *The relation between the grandparent-grandchild bond and children's views of themselves and grandparents*. PhD Dissertation. Indiana University.
- Barbosa-Ducharme, M., Barroso, R., Monteiro, A. & Soares, J. (2011). A relação avós-netos em famílias adotivas: impacto do significado da adoção para os avós. *Atas do IV Encontro sobre maus-tratos, negligência e risco na infância e adolescência* (pp.63-67). Santo Tirso: ASAS

- Barbosa-Ducharme, M., Queirós, I. & Domingos, T. (2009) *Rapport entre grands-parents et petits-enfants : Quelles similitudes et différences entre l'âge scolaire et l'adolescence?* Comunicação apresentada no XIIème Congrès International de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale (AIFREF) Précarités et Education familiale. Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse, France, 1-3 abril, 2009
- Barroso, R. (2011). Barroso, R. (2011). *Perspetiva intergeracional da adoção. Cadeias intergeracionais da comunicação sobre adoção: avós, pais e netos. Estudo exploratório* (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Bengtson, V. L. & Roberts, R. E. L. (1991). Intergenerational solidarity in aging families: an example of formal theory construction. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 856–870.
- Domingos, T. (2008). *Grandparentalidade: Estudo exploratório da relação entre avós e netos adolescentes*. Tese de Mestrado em Psicologia, não publicada. Porto: FPCEUP
- Monteiro, A. (2011). *Relação avós-netos adotados e impacto do envolvimento dos avós no processo de adoção* (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Queirós, I. (2005). *Natureza e qualidade da relação avós-netos e seu contributo para a autoavaliação global dos netos: um estudo exploratório* (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Queirós, I. & Barbosa-Ducharme, M. (2004). Natureza e qualidade das relações avós-netos. *Atas da X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. — In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (org.) *Avaliação psicológica: formas e contextos*. Vol.X. (pp.98-103). Braga: Psiquilibrios.
- Queirós, I. & Barbosa-Ducharme, M. (2005). *Nature du rapport entre grands-parents et leurs petits-enfants: Relation avec la perception de soi-même des petits-enfants*. X Congreso Internacional de Educación Familiar. Las Palmas de Gran Canaria.
- Queirós, I. & Barbosa Ducharme, M. (2007) *Nature du rapport entre grands-parents et leurs petits-enfants: relation avec la perception de soi-même des petits-enfants* in E. Knallinsky, J. Machar-go, J. Martín, J. Rodríguez & O. Medina, *Fortalezas y debilidades de la familia en una sociedad en cambio*, (pp. 467–477). Gran Canaria, Espanha: Radio ECCA.
- Silverstein M., Giarusso R. & Bengtson, V. L. (1998). Intergenerational Solidarity and the grandparental role. In M. E. Szinovacz (Ed.) *Handbook of Grandparenthood*, (pp. 144–170). Westport: Greenwood Press



## EPA

### Entrevista sobre o Processo de Adoção

**Autores:** J. Palacios, Y. Sanchez-Sandoval & E. Sanchez-Espinoza

**Adaptação:** M. Barbosa-Ducharne<sup>1</sup>, A. Moreira, A. F. Silva, J. Monteiro e J. Soares

**Tipo de instrumento:** Entrevista semiestruturada

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Pais adotivos

**Tempo de Aplicação:** 90 min.

**Material:** Guião de entrevista e manual de administração e cotação

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

A Entrevista sobre o Processo de Adoção (EPA) é a adaptação portuguesa da Entrevista sobre el Proceso de Adopción (EPA) (Palacios, Sanchez-Espinoza, & Sanchez-Sandoval, 1995)

A EPA constitui um instrumento de acesso ao modo como os pais adotivos vivenciam o seu processo pessoal de adoção. Assim, pretende-se com este instrumento aceder a:

- Vivência dos pais adotivos ao longo dos diferentes momentos do processo de adoção, desde a tomada de decisão de adotar, à espera e preparação, chegada e integração da criança e adaptação familiar.
- Apreciação das figuras parentais relativa à qualidade da comunicação acerca da adoção nos sistemas familiares e extrafamiliares.
- Apreciação global da adoção, da satisfação e perspetivas futuras relativamente à adoção.
- As temáticas abordadas na Entrevista estão sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Temas e subtemas da EPA

Temas	Subtemas	Exemplos de questões
Motivos e processo de tomada de decisão	Principais motivos Iniciativa de adotar Partilha da iniciativa com os outros Avaliação do processo de tomada de decisão	<i>Quando um casal decide adotar uma criança, normalmente tem mais do que um motivo para o fazer. Qual diria que foi o seu principal motivo?</i>
Espera e preparação	Tempo decorrido Desejo de desistir do processo Medos, preocupações, atividades Frequência e qualidade da comunicação entre o casal	<i>Quanto tempo decorreu desde que foi selecionado(a) até que lhe foi proposta uma criança para adoção?</i>

1 Endereço para contacto: abarbosa@fpce.up.pt

A chegada da criança	<p>Data da chegada</p> <p>Idade da criança no momento da chegada</p> <p>Diferenças entre a criança imaginada e a criança entregue</p> <p>Evolução da criança</p> <p>Perceção do grau de dificuldade do exercício da parentalidade adotiva</p> <p>Reações extrafamiliares à chegada da criança</p> <p>Acontecimentos dolorosos</p> <p>Informação obtida antes da chegada da criança</p> <p>Primeiros contactos</p> <p>Descrição da criança nesse momento</p> <p>Avaliação dos aspetos jurídicos da adoção</p> <p>Receio de que a criança fosse reclamada pelos pais biológicos</p>	<i>Como descreveria o(a)..... quando ele(a) chegou?</i>
Adaptação e desenvolvimento	<p>Adaptação à situação</p> <p>Problemas de saúde iniciais</p> <p>Principais dificuldades</p> <p>Apoio na resolução de problemas</p> <p>Mudanças na criança após 1 ano</p> <p>Problemas após 1 ano</p> <p>Possibilidade de repensar a continuidade da relação</p> <p>Grau de comunicação entre o casal</p> <p>Descrição atual da criança</p> <p>Estado atual da criança</p> <p>Grau de satisfação com as características da criança</p> <p>Fatores influenciadores do comportamento da criança</p> <p>Necessidade de consulta de serviços especializados</p>	<i>No início, quais foram as principais dificuldades?</i>
A criança na família	<p>Mudanças familiares</p> <p>Grau de integração da criança</p> <p>Rejeição da criança</p> <p>Crenças relativas à adoção</p> <p>Satisfação com a adoção</p> <p>Relação com os diferentes membros da família</p>	<i>Em que medida a chegada do(a)_____ significou mudanças em si, no casal, no contexto profissional, nas relações sociais?</i>

Comunicação sobre a adoção	Orientações do serviço de adoções Idade Interlocutor/iniciativa da conversa Sentimentos/Pensamentos Explicação dada Frequência da comunicação Satisfação com a forma como abordou o tema Reação da criança (segundo os pais) Frequência do questionamento por parte da criança Interesses da criança em diferentes idades Atitude da criança em relação à adoção Crenças relativas à comunicação acerca da adoção Motivos de colocação da criança para a adoção Informação a fornecer à criança em diferentes idades Facilidade dos pais em falar acerca da adoção Facilidade da criança em falar acerca da adoção Revelação social Atitudes discriminatórias	Quando falou pela primeira vez com o(a) como é que ele(a) reagiu?
Futuro e Valorização global	Preocupações Interesse em consultar serviço especializado em adoção Satisfação global em relação à vivência da adoção Aspetos que alteraria Desejos para o futuro	Em relação à adoção, se pudesse voltar atrás no tempo o que mudaria?

A EPA foi desenvolvida como instrumento de recolha de dados no âmbito do projeto de Investigação sobre o Processo de Adoção: Perspetiva de Pais e Filhos, coordenado por M. Barbosa-Ducharne (Barbosa-Ducharne & colaboradores IPA, 2011), no âmbito da qual foram realizadas várias dissertações de mestrado com recurso a esta entrevista (Barbosa, 2010; Barroso, 2011; Costa, 2011; Ferreira, 2010; Ferreira da Silva, 2009; Monteiro, 2009; Monteiro, 2011; Moreira, 2009; Soares, 2009) e cujos resultados estão publicados (Barbosa-Ducharne, Barroso, Monteiro, & Soares, 2011; Barbosa-Ducharne, Ferreira, Barbosa & Soares, 2011; Barbosa-Ducharne, Ferreira, & Soares, 2012; Barbosa-Ducharne, Soares, & Ferreira, 2011) e têm sido divulgados em diversas reuniões científicas (Barbosa-Ducharne & Barbosa, 2010; Barbosa-Ducharne, Monteiro, & Soares, 2010; Barbosa-Ducharne, Soares, & Monteiro, 2010; Soares, Ferreira, & Barbosa-Ducharne, 2011).

## Referências

- Barbosa, M. A. P. (2010). *Comportamentos, ideias e afetos parentais – como se relacionam com os comportamentos das crianças? Estudo exploratório em famílias adotivas portuguesas* (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Barbosa-Ducharne, M. & Barbosa, M. (2010, novembro). Comportements, idées et émotions de Parents Adoptifs: Comment répondre aux besoins des enfants adoptés? *XIIIe Congrès International AIFREF Florence, Italie*.
- Barbosa-Ducharne, M., Barroso, R., Monteiro, A. & Soares, J. (2011). A relação avós-netos em famílias adotivas: impacto do significado da adoção para os avós. *Atas do IV Encontro sobre maus-tratos, negligência e risco na infância e adolescência*. (pp.63-67) Santo Tirso: ASAS
- Barbosa-Ducharne, M. & colaboradores do IPA (2011). *Investigação sobre Processo de Adoção: Primeiros resultados*. Relatório preliminar de resultados em versão digital. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Barbosa-Ducharne, M., Ferreira, J., Barbosa, M. & Soares, J. (2011). Cognições, comportamentos e emoções parentais em famílias adotivas: impacto no comportamento da criança adotada. *Atas do IV Encontro sobre maus-tratos, negligência e risco na infância e adolescência* (pp.39-43). Santo Tirso: ASAS
- Barbosa-Ducharne, M., Ferreira, J., & Soares, J. (2012). Communication openness in the adoptive family and the psychological adjustment of adoptees. In *Proceedings of the XV European conference on developmental psychology* (pp. 215-224). Roma: Medimond.
- Barbosa-Ducharne, M., Monteiro, J. & Soares, J. (2010, julho). *The transition to the adoptive family: What does it mean for both the children and the parents? A study in Portuguese adoptive families*. Poster apresentado no ICAR3 – Third International Conference on Adoption Research. Leiden, Holanda.
- Barbosa-Ducharne, M., Soares, J. & Ferreira, J. (2011). Comunicação pais-filhos sobre adoção e desenvolvimento da compreensão do conceito de adoção. *Atas do IV Encontro sobre maus-tratos, negligência e risco na infância e adolescência*. (pp.45-49). Santo Tirso: ASAS
- Barbosa-Ducharne, M. Soares, J. & Monteiro, J. (2010, julho). *How do parents and children communicate about adoption? A study on the adoption communication process in Portuguese adoptive families*. Poster apresentado no ICAR3 – Third International Conference on Adoption Research. Leiden, Holanda.
- Barroso, R. (2011). *Perspetiva intergeracional do processo de adoção. Cadeias intergeracionais da comunicação sobre a adoção: avos, pais e netos. Estudo exploratório* (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Costa, J. (2011). *Determinantes familiares e relativos ao processo de adoção do desenvolvimento sociocognitivo de crianças de idade pré-escolar adotadas* (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Ferreira, J. (2010). *Comunicação e compreensão sobre a adoção: relação com o ajustamento psicológico – a voz da criança adotada* (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

- Ferreira da Silva, A. (2009). *As dimensões de expressão emocional, comunicação e disciplina na Parentalidade Adotiva: Um estudo exploratório* (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Monteiro, A. (2011). *Relação avós-netos adotados: Impacto do envolvimento dos avós no processo de adoção na relação com o neto. Estudo exploratório* (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Monteiro, J. (2009). *Adoção: espera, integração e adaptação familiar. Perspetiva de pais e filhos. Um estudo exploratório* (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Moreira, A. (2009). *Infertilidade e adoção. Estudo exploratório com pais adotivos* (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Palacios, J., Sanchez-Espinosa, E. & Sanchez-Sandoval, Y (1995). *Entrevista sobre el Proceso de adopción*. Sevilla, España: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Soares, J. (2009). *Processo de comunicação sobre a adoção: estudo exploratório junto de famílias adotivas portuguesas* (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Soares, J., Ferreira, J. & Barbosa-Ducharne, M. (2011, abril). *Communication, Contact and Identity in Adoption*. Poster apresentado na After Adoption's Conference – Contact and Identity in Adoption. Cardiff, Inglaterra.



## ECAA

### Entrevista a Crianças e Adolescentes sobre Adoção

**Autores:** M. Barbosa-Ducharne<sup>1</sup>, J. Soares, J. Ferreira e J. Monteiro

**Tipo de instrumento:** Entrevista semiestruturada

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Crianças e adolescentes adotados (5-15 anos)

**Tempo de Aplicação:** 60 min.

**Material:** Guião de entrevista e manual de administração e cotação

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

A Entrevista a Crianças e Adolescentes sobre Adoção (ECAA) constitui um instrumento de acesso ao modo como as crianças e adolescentes adotados vivenciam o seu processo pessoal de adoção, bem como o significado que atribuem à sua condição de adotados (Barbosa-Ducharne, Soares, Ferreira, & Monteiro, 2011)

A ECAA é uma entrevista que aborda os vários momentos do processo de adoção, do ponto de vista da criança, desde que lhe foi atribuída a situação de adoptabilidade jurídica até ao momento em que decorre a entrevista. Pretende-se com este instrumento aceder à perspetiva pessoal da criança não só relativamente à maneira como vivenciou e está a vivenciar o seu processo de adoção e o significado pessoal que lhe atribui, mas também avaliar o seu nível de compreensão do conceito de adoção e a apreciação que faz da qualidade da comunicação acerca da adoção nos sistemas intra-familiares e extrafamiliares, bem como uma avaliação global da sua adoção.

As temáticas abordadas nas entrevistas estão sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Temas e subtemas da ECAA

Temas	Subtemas	Exemplos
Conceito de Adoção	Conceito de família	<i>Sabes o que é a adoção? O que é?</i>
	Conceito de adoção	
	Significado de “ser adotado”	
	Significado de “pais adotivos” (vs pais biológicos)	
Revelação da Adoção	Idade Revelação	<i>Conta-me como é que foi essa primeira conversa sobre adoção...</i>
	Conteúdo da Revelação	
	Interlocutor da Revelação	
	Sentimentos face à revelação	
	Dúvidas	

<sup>1</sup> Endereço para contacto: abarbosa@fpce.up.pt

Comunicação sobre adoção (intrafamiliar)	Frequência de comunicação	
	Satisfação quanto à frequência de comunicação	
	Postura (da criança) face à comunicação da adoção	<i>Tens ideia de quantas vezes os teus pais falaram contigo acerca da adoção?</i>
	Postura (do pai e mãe) face à comunicação da adoção	
	Perceção da dificuldade dos pais em falar no passado	
	Dificuldade (da própria criança) em falar no passado	
Informação relativa à família biológica	Informação sobre família biológica	<i>O que achas dos teus pais biológicos?</i>
	Imagem da família biológica	
Revelação Social	Revelação a familiares Revelação na escola	<i>Contaste aos teus amigos que eras adotado?</i>
Notícia da Adoção	Idade	<i>Agora gostava de conversar contigo acerca do momento em que soubeste que ias ser adotado... lembras-te como foi?</i>
	Interlocutor	
	Sentimentos/Pensamentos	
Primeiros encontros	Local/Atividades realizadas	<i>Lembras-te quando viste os teus pais pela primeira vez? Podes contar-me como foi?</i>
Chegada a casa	Descrição quarto	<i>Como era o teu quarto?</i>
	Lembranças sobre essa chegada	
Adaptação	Integração com família alargada	<i>Em algum momento sentiste medo que os teus pais não quisessem mais ficar contigo?</i>
	Adaptação nova escola	
	Chamar pai e mãe	
	Desenvolvimento de sentimento de pertença à nova família	
Avaliação Global da Adoção	Aspetos positivos	<i>Como te sentes por teres sido adotado?</i>
	Aspetos negativos	
	Dificuldades	

A ECAA foi desenvolvida como instrumento de recolha de dados no âmbito do projeto Investigação sobre o Processo de Adoção: Perspetiva de Pais e Filhos, coordenado por Maria Barbosa-Ducharne (Barbosa-Ducharne & colaboradores IPA, 2011), no âmbito da qual foram realizadas várias dissertações de mestrado com recurso a esta entrevista (Barroso, 2011; Ferreira, 2010; Monteiro, 2009; Soares, 2009) e cujos re-sultados estão publicados (Barbosa-Ducharne, Ferreira, & Soares, 2012; Barbosa-Ducharne, Soares, & Ferreira, 2011) e têm sido divulgados em diversas reuniões

científicas (Barbosa-Ducharne & Ferreira, 2010; Barbosa-Ducharne, Monteiro, & Soares, 2010; Barbosa-Ducharne, Soares, & Monteiro, 2010; Soares, Ferreira, & Barbosa-Ducharne, 2011)”.

## Referências

- Barbosa-Ducharne, M. & colaboradores do IPA (2011). *Investigação sobre Processo de Adoção: Primeiros resultados*. Relatório preliminar de resultados em versão digital. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Barbosa-Ducharne, M. & Ferreira, J. (2010). *Mais enfin, je suis ou pas sorti de ton ventre? Ce que les enfants savent sur l'adoption – implications sur la pratique professionnelle en adoption*. XIIIe Congrès International AIFREF Florence, Italie. Novembre, 2010.
- Barbosa-Ducharne, M., Ferreira, J., & Soares, J. (2012). Communication openness in the adoptive family and the psychological adjustment of adoptees. In *Proceedings of the XV European conference on developmental psychology* (pp. 215-224). Roma: Medimond.
- Barbosa-Ducharne, M., Monteiro, J. & Soares, J. (2010). *The transition to the adoptive family: What does it mean for both the children and the parents? A study in Portuguese adoptive families*. Poster apresentado no ICAR3 – Third International Conference on Adoption Research. Leiden, Holanda, julho, 2010.
- Barbosa-Ducharne, M. Soares, J. & Ferreira, J. (2011). Comunicação pais-filhos sobre adoção e desenvolvimento da compreensão do conceito de adoção. *Atas do IV Encontro sobre maus-tratos, negligência e risco na infância e adolescência*. (pp.45-49). Santo Tirso: ASAS
- Barbosa-Ducharne, M., Soares, J. Ferreira, J. & Monteiro, J. (2011). Entrevista a Crianças e Adolescentes sobre Adoção: Desenvolvimento de um instrumento de acesso à vivência do processo de adoção. *Atas do VIII Congresso Ibero Americano de Avaliação Psicológica/XV Conferencia Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Lisboa: FPUL, julho 2011.
- Barbosa-Ducharne, M. Soares, J. & Monteiro, J. (2010). *How do parents and children communicate about adoption? A study on the adoption communication process in Portuguese adoptive families*. Poster apresentado no ICAR3 – Third International Conference on Adoption Research. Leiden, Holanda, julho, 2010.
- Barroso, R. (2011). *Perspetiva intergeracional do processo de adoção. Cadeias intergeracionais da comunicação sobre a adoção: avos, pais e netos. Estudo exploratório* (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Ferreira, J. (2010). *Comunicação e compreensão sobre a adoção: relação com o ajustamento psicológico— a voz da criança adotada* (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Monteiro, J. (2009). *Adoção: espera, integração e adaptação familiar. Perspetiva de pais e filhos. Um estudo exploratório* (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Soares, J. (2009). *Processo de comunicação sobre a adoção: Estudo exploratório junto de famílias adotivas portuguesas* (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto..
- Soares, J., Ferreira, J. & Barbosa-Ducharne, M. (2011). *Communication, Contact and Identity in Adoption*. Poster apresentado na After Adoption's Conference – Contact and Identity in Adoption. Cardiff, Inglaterra, abril, 2011.



## EARI

### Entrevista sobre a Adoção e Relações de Intimidade

**Autores:** M. Barbosa-Ducharne<sup>1</sup>, M. E. Costa e E. Nicolas,

**Tipo de instrumento:** Entrevista

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Adultos emergentes adotados (18-25 anos)

**Tempo de Aplicação:** +/- 1hora

**Material:** Guião de entrevista

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

A Entrevista sobre a Adoção e Relações de Intimidade (EARI) constitui um instrumento de acesso ao modo como a experiência de adoção é integrada na história de vida do adulto emergente, mais precisamente, no desenvolvimento da identidade e na construção de uma relação de intimidade com um par romântico.

A EARI é uma entrevista construída em torno das temáticas da adoção, das relações familiares na infância, adolescência e idade adulta emergente, orientada para a abordagem do desenvolvimento da identidade e de uma relação romântica, presente ou passada, com uma duração superior a um ano.

Para o efeito, são abordadas as várias etapas do processo de adoção, do ponto de vista do adulto emergente, visando-se aceder às suas representações acerca da família biológica, acerca do tempo que mediou o afastamento da família biológica e a integração na família adotiva, bem como as suas representações sobre a integração na família adotiva. São ainda abordadas as vivências na família adotiva, permitindo identificar de que forma são enfrentados os desafios colocados pelo processo de desenvolvimento do próprio adulto emergente, para além do modo como se percebe na atualidade enquanto indivíduo integrado numa família constituída por adoção. Por fim, a abordagem de uma relação de intimidade permite perceber a capacidade individual para estabelecer relações de proximidade, investimento, compromisso e interdependência, sem receio de rejeição, abandono ou perda da sua autonomia.

A EARI foi desenvolvida no âmbito de uma investigação de mestrado integrado em psicologia sobre o impacto da experiência de adoção no desenvolvimento da identidade e da intimidade de adultos emergentes adotados. Os resultados deste estudo foram apresentados em reuniões científicas (Barbosa-Ducharne & Nicolas, 2011).

---

1 Endereço para contacto: abarbosa@fpce.up.pt

## Temáticas abordadas na entrevista

Tabela de temas, subtemas e componentes da EARI

Temas	Subtemas	Componentes	Exemplos
<b>Dados demográficos</b>	Do adotado Dos pais adotivos Do(s) irmão(s) adotivo(s) e/ou biológico(s) Pessoas com quem vive atualmente		
<b>Experiência de adoção</b>	Representações acerca da família biológica	Recordações Informações Curiosidade Fantasias Sentimentos	<i>Existem provavelmente coisas que não recorda nem nunca lhe foram contadas mas que imagina acerca da sua família biológica? O que imagina?</i>
	Representações acerca do tempo que medeia o afastamento da família biológica e a integração na família adotiva	Idade Motivo Local de permanência Recordações Contactos posteriores	<i>O que sabe acerca do motivo pelo qual isso aconteceu?</i>
	Representações acerca da integração na família adotiva	Recordações Comunicação sobre a adoção Sentimento de pertença Perdas Avaliação global da experiência de adoção	<i>Atualmente considera-se parte integrante da sua família adotiva? Como sente isso?</i>

<b>Relações entre pais e filho(a) na infância</b>	Estratégias disciplinares Expressão de afeto Conflitos Modelo parental de casal Momentos de separação Comunicação	<i>O que recorda das vezes em que os seus pais se zangavam consigo? (O que despoletava esses conflitos? Como eram resolvidos? Como é que isso o fazia sentir?)</i>
<b>Relações entre pais e filho(a) adotivos na adolescência</b>	Relação Comunicação	<i>À medida que foi crescendo e entrou na adolescência, sente que a sua relação com os seus pais se foi alterando?</i>
<b>Relações entre pais e filho(a) na idade emergente</b>	Relação Comunicação	<i>E atualmente, como descreveria a sua relação com os seus pais? O que terá mudado? O que lhe parece ter contribuído para que ocorressem essas mudanças?</i>
<b>Separação-Individuação</b>	Desafio à autoridade parental Diferenciação cognitiva Autonomização comportamental Refúgio/base segura Avaliação global da relação com as figuras parentais	<i>Quando tem que tomar alguma decisão importante como procede? Conta com a ajuda dos seus pais?</i>  <i>Considera que os seus pais são um suporte para ultrapassar situações difíceis? De que maneira?</i>
<b>Autoperceção</b>	Semelhanças Diferenças Características pessoais relacionadas com a experiência de adoção	<i>Todos somos diferentes uns dos outros, mas acha-se diferente dos outros jovens da sua idade pelo facto de ser adotado?</i>

---

<b>Relação de intimidade com um par romântico</b>	Investimento Crenças acerca das relações românticas Expressividade afetiva Conflitos Sentimentos de rejeição Planos para o futuro e objetivos comuns Interdependência Momentos de separação Refúgio/Base segura Autorrevelação Sexualidade Complementaridade Compromisso	Conte-me de forma resumida a história desse relacionamento. Como caracterizaria a sua relação com essa pessoa?  Sente-se/sentia-se à vontade para falar com o(a) seu(sua) namorado(a) das suas preocupações? Por que motivo o faz/fazia (ou não o faz/fazia)?  Como imagina que será a sua vida daqui a 1 ano? (A viver onde? Com quem? A fazer o quê?)
---	--	---

---

### Referências

- Barbosa-Ducharne, M. & Nicolas, E. (2011). *Adoção, Identidade e Intimidade: Impacto da experiência de adoção no desenvolvimento da identidade e da intimidade de adultos adotados: Estudo exploratório*. Comunicação apresentada no II Congresso Internacional de Adoção. Adoção e Família: Construção de identidade. Lisboa, novembro de 2011
- Nicolas, E. (2011). *Adoção, identidade e intimidade. Impacto da experiência de adoção no desenvolvimento da identidade e da intimidade de adultos adotados: estudo exploratório de análise do discurso do adotado* (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

**EAEA****Entrevista a Adultos Emergentes sobre Adoção****Autores:** M. Barbosa-Ducharne<sup>1</sup> e S. Berény**Tipo de instrumento:** Entrevista semiestruturada**Versão:** n. a.**População-alvo:** Adultos Emergentes adotados (18-29 anos)**Tempo de Aplicação:** 90 min.**Material:** Guião de entrevista e manual de administração e cotação**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

A Entrevista a Adultos Emergentes sobre Adoção (EAEA) constitui um instrumento que procura captar as singularidades da vivência da adoção através de elementos da história de vida dos sujeitos, relacionados com a sua condição de adotados (Barbosa-Ducharne & Berény, 2011a; 2011b; no prelo; Berény & Barbosa-Ducharne, 2011).

A EAEA é uma entrevista dividida em sete partes principais que abordam as diversas temáticas específicas da construção da identidade adotiva que se revelaram determinantes no ajustamento do adotado: o sentimento de perda, a comunicação acerca da adoção, a busca interna e externa das origens e a perceção sobre a sua própria condição de adotado.

Este instrumento permite caracterizar a importância que a condição de adotado assume para a maioria dos adotados ao longo da adultez emergente, percorrendo toda a história de vida do sujeito desde o nascimento até ao momento presente e perspetivas futuras, atendendo à idiosincrasia da vivência da adoção.

A EAEA foi desenvolvida como instrumento de recolha de dados no âmbito de uma dissertação de mestrado integrado em psicologia (Domingos, 2010) desenvolvido no tema mais vasto da Psicologia da Adoção.

As temáticas abordadas na entrevista estão sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Temas e subtemas da EAEA

Temas	Subtemas	Exemplos
<b>Momento da Adoção</b>	Primeiro encontro (idade, interlocutor, contextos, sentimentos/pensamentos positivos vs negativos)	Lembraste de quando viste pela primeira vez os teus pais?
<b>Comunicação relacionada com a Adoção</b>	Memórias pré-adoção Motivos da colocação para adoção Motivos pelos quais foi adotado Revelação (idade, conteúdo, interlocutor, sentimentos, dúvidas) Qualidade e suficiência da comunicação Papel do par amoroso no diálogo Influência da estrutura da adoção Ideias acerca do processo de revelação	Como reagiste ao saber que eras adotado?

1 Endereço para contacto: abarbosa@fpce.up.pt

Informação relativa à <b>Família Adotiva</b>	Posicionamento face às semelhanças física e psicológicas com os pais adotivos e com os irmãos Qualidade da relação atual Integração com a família nuclear e alargada Episódios/sentimentos de rejeição dentro e fora da família adotiva	Em algum momento sentiste medo que os teus pais não quisessem ficar contigo?
Informação relativa à <b>Família Biológica</b>	Informação sobre família biológica Imagem real e/ou imaginária de membros da família biológica	Sabes alguma coisa da tua mãe biológica?
Busca das <b>Origens</b>	Busca interna das origens (imaginação e/ou Interesse em gostar de saber algo acerca dos familiares biológicos) Busca externa das origens (motivo da procura, conhecimento e ajuda da família adotiva e avaliação da satisfação da busca realizada)	Como imaginas o teu pai biológico?
Sentimento de <b>Perda</b>	Tipos de perda encontrados consoante o momento da adoção Impacto do sentimento de perda Relação entre ser adotado e o sentimento de “perda” de algo e o lidar com a “perda”	De algum modo associas o facto de seres adotado com o sentimento de “perda” de algo?
Condição de <b>Adotado</b>	Aspetos positivos vs negativos Semelhanças vs diferenças (entre adotados e não adotados) Autoidentificação como adotado Significado atribuído à adoção Impacto em decisões importantes da vida futura	Achas que o facto de seres adotado vai influenciar decisões que queiras tomar na tua vida futura?

#### Referências:

- Barbosa-Ducharme, M. & Berény, S. (2011a). *The Identity Construction among Emerging Adults Adoptees : An Exploratory Study*. Poster apresentado no SRCD Biennial Meeting, Montreal, Quebec, Canada, Março, 2011.
- Barbosa-Ducharme, M. & Berény, S. (2011b). A Construção da Identidade Adotiva: A voz dos Adultos Emergentes Adotados. *II Congresso Internacional de Adopção e Família – Construção da Identidade*. Portugal, Lisboa, Novembro, 2011.
- Barbosa-Ducharme, M. & Berény, S. (no prelo). The role of loss in the construction of adoptive identity among emerging adults. *Proceedings of 15th European Conference on Developmental Psychology*, Bergen, Norway.
- Domingos, S. (2010). *A Construção da Identidade Adoptiva em Adultos Emergentes Adoptados: Um Estudo Exploratório* (Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Berény, S. & Barbosa-Ducharme, M. (2011). *The Adoptive Identity Construction: The voice of the Emergent Adults Adoptees*. Poster apresentado na After Adoption's Conference – Contact and Identity in Adoption. Cardiff, Inglaterra, Abril, 2011.

---

# Avaliação da Qualidade de Vida e do Bem-estar

---

DUT – Diário de Uso do Tempo

*Vítor Teixeira e Orlanda Cruz*

SWBS: AS – Escala de Bem-Estar Escolar: Afeto na Escola

*Marina S. Lemos e Cristina Coelho*

SVS – Escala de Vitalidade Subjetiva

*Marina S. Lemos, Teresa Gonçalves e Cristina Coelho*



## DUT

### Diário de Uso do Tempo

**Autor(es):** Eurostat, 2004

**Adaptação:** V. Teixeira e O. Cruz<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Sistema de registo e de categorização de episódios (atividades realizadas, locais e contextos sociais de interação)

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Crianças e adultos

**Tempo de Aplicação:** 25 min.

**Material:** Caderno de registo e sistema de categorização

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

O Diário do Uso do tempo (DUT) é a adaptação portuguesa (Teixeira, 2009; Teixeira & Cruz, 2006) do diário de uso do tempo proposto pelo Eurostat (2004) para o Harmonized European Time-Use Surveys.

De uma forma geral, o diário do uso do tempo é o procedimento mais utilizado para recolher informação sobre o quotidiano dos indivíduos (Larson & Verma, 1999). Constitui um exemplo de abordagem “micro-comportamental” (Robinson, 1988), sendo pedido às pessoas que forneçam informação sobre as atividades concretas realizadas em dias específicos (normalmente ontem), e não sobre atividades que “habitualmente” realizam ou que “costumam” realizar. Para cada atividade referida (atividade primária), é habitualmente pedido ao sujeito que indique: hora de início e término, local, outras pessoas envolvidas na atividade, outras pessoas presentes mas não envolvidas, outras atividades realizadas ao mesmo tempo pelo sujeito (atividades secundárias).

O DUT abrange as 24 horas (1440 minutos) do dia, desde as 4:00 horas de um dia até às 4:00 do dia seguinte, estando organizado em intervalos de 10 minutos. A grelha apresenta 17 colunas onde é registada a seguinte informação: (1) intervalo horário de cada episódio, (2) atividade primária, (3) código da atividade primária, (4) outras atividades realizadas, (5) atividade secundária e respetivo código, (6) local, (7) código do local, (8 a 17) outras pessoas envolvidas na atividade.

A adaptação portuguesa incluiu a tradução do sistema de categorias (atividades, locais e pessoas) e a realização de alguns ajustamentos, a saber: (1) inclusão na folha de rosto de informações relativas à tipicidade do dia e às condições meteorológicas, (2) maior diferenciação da categoria de pessoas envolvidas na realização das atividades com as crianças, (3) maior especificação do sistema de categorização, nomeadamente nas atividades relacionadas com a especificidade do quotidiano das crianças portuguesas na atualidade, por exemplo uso de novas tecnologias e da internet, e tipo de programa de televisão visionado.

Os diários de uso do tempo têm sido amplamente utilizados para estudar as atividades quotidianas das pessoas por todo o mundo. A nível Europeu, o Eurostat desenvolveu iniciativas para harmonizar a pesquisa sobre o uso do tempo de forma a tornar os estudos nacionais mais facilmente comparáveis entre si, criando para tal as Harmonised European Time Use Surveys (HETUS, Eurostat, 2004). Assim, nos últimos anos vários países europeus realizaram estudos nacionais utilizando as normas do Eurostat (Eurostat, 2005).

Em Portugal, o Instituto Nacional de Estatística realizou, pela primeira vez, em 1999, um Inquérito à Ocupação do Tempo (Correia, 2002; INE, 2001). Teve como população alvo todas as pessoas com mais de 6 anos, sendo respondido por um total de 8133 indivíduos, 1106 dos quais com idades

1 Endereço para contacto: orlanda@fpce.up.pt

compreendidas entre os 6 e os 14 anos de idade (Lopes, & Coelho, 2002). Este inquérito deu origem a vários estudos. Lopes e Coelho (2002), por exemplo, verificaram a existência de diferenças significativas na ocupação do tempo das crianças em função da sua idade e do seu género.

No âmbito do seu projeto de doutoramento, Teixeira (2009) estudou o uso do tempo de um grupo de 317 crianças (157 rapazes e 160 raparigas), com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, que frequentavam o 3.º ano de escolaridade, em escolas públicas do Grande Porto. Os dados obtidos permitiram fazer um retrato do quotidiano das crianças, identificando diferentes grupos em função da forma como usam o seu tempo, e revelando associações entre várias dimensões do uso do tempo e indicadores de competência social das crianças.

### Referências

- Correia, L. (2002, outubro). *The portuguese time use survey— methodology*. Comunicação apresentada na International Association for Time Use Research Conference 2002, Lisboa, Portugal.
- Eurostat. (2004). *Guidelines on harmonised european time use surveys*. Retirado de [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-CC04-007/EN/KS-CC04-007-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CC04-007/EN/KS-CC04-007-EN.PDF)
- Eurostat. (2005). *Comparable time use statistics: national tables from 10 European countries*. Retirado de [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-CC05-001/EN/KS-CC05-001-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CC05-001/EN/KS-CC05-001-EN.PDF)
- INE (2001). *Inquérito à ocupação do tempo 1999: Principais Resultados*. Retirado de [http://ue2007.ine.pt/portal/page/portal/PORTAL\\_INE/Publicacoes?PUBLICACOESpub\\_boui=138463&PUBLICACOESmodo=2](http://ue2007.ine.pt/portal/page/portal/PORTAL_INE/Publicacoes?PUBLICACOESpub_boui=138463&PUBLICACOESmodo=2)
- Larson, R., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125, 701–736.
- Lopes, M., & Coelho, E. (2002, outubro). *Diferenças e semelhanças entre o uso do tempo das crianças e dos adultos em Portugal*. Comunicação apresentada na International Association for Time Use Research Conference 2002, Lisboa, Portugal.
- Robinson, J. (1988). Time-diary evidence about the social psychology of everyday life. In J. E. McGrath (Ed.), *The social psychology of time: New perspectives* (pp. 135–148). Newbury Park, California: Sage Focus Publications.
- Teixeira, V. (2009). *O uso do tempo e o desenvolvimento e competências sociais em crianças em idade escolar*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Teixeira, V., & Cruz, O. (2006). O “Diário de Uso do Tempo” — Uma metodologia para estudar o uso do tempo das crianças. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos — Volume XI* (pp. 769–780). Braga: Psiquilíbrios Edições.

## SWBS: AS

### Escala de Bem-Estar Escolar: Afeto na Escola

**Autor(es):** A. Kaplan e M. Maehr

**Adaptação:** M.S. Lemos<sup>1</sup> e C. Coelho

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Crianças e adolescentes em idade escolar

**Tempo de Aplicação:** 5 min.

**Material:** Folha de Respostas

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

A Escala de bem-estar escolar: Afeto na escola (EBEE: AE) é uma adaptação portuguesa (Lemos, Coelho, & Soares, 2011) da School-Related Well-Being Scales: Affect at School de Kaplan e Maehr (1999).

A escala de Kaplan e Maehr resultou de uma adaptação das escalas Positive Affect at School e Negative Affect at School construídas por Wolters, Garcia e Pintrich (1992; cit. in Kaplan & Maehr, 1999) e incluídas no sistema PALS (Patterns of Adaptive Learning Survey) de Midgley, Maehr e Urdan (1993). A validade das escalas de afeto do sistema PALS foi estabelecida por Midgley e colaboradores (1998).

A EBEE: AE avalia a experiência afetiva da escola, integrando numa única escala, o afeto positivo e o afeto negativo face à escola. Esta integração foi realizada com base nos resultados de uma análise fatorial (Kaplan & Maehr, 1999). A escala é composta por 7 itens (3 avaliando o afeto positivo e 4 avaliando o afeto negativo), com uma boa consistência interna ( $\alpha = .82$ ).

A adaptação portuguesa incluiu a tradução e reflexão falada, análise da validade e da fidelidade, tendo os resultados revelado uma estrutura compatível com a da escala original e com os conceitos em que se baseia, bem como boa consistência interna.

O estudo da escala foi realizado a partir das respostas de 228 estudantes universitários.

A análise fatorial exploratória evidenciou uma estrutura constituída por um fator de Afeto Positivo e por um fator distinto de Afeto Negativo, apoiando a versão original de Wolters e colaboradores. Verificou-se uma boa consistência interna dos dois fatores, de  $\alpha = .80$  e  $\alpha = .78$ , respetivamente.

Os resultados permitem concluir que se trata de um instrumento válido e fiel que permite considerar o afeto na escola na investigação sobre o bem-estar dos estudantes portugueses.

A escala tem sido utilizada no âmbito de projetos de investigação sobre motivação em educação, da equipa de Marina S. Lemos (FPCE-UP) sendo utilizada quer para avaliar as dimensões afetivas dos padrões de motivação, quer para avaliar resultados da motivação no plano do bem-estar.

#### Referências

- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 330–358.
- Lemos, M. S., Coelho, C., & Soares, L. (2011). Avaliação do bem-estar dos estudantes: Adaptação da Escala de Bem-Estar: Afeto na Escola. *Atas da XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica*. Lisboa, Portugal.

1 Endereço para contacto: marina@fpce.up.pt

- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T. C., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 113-131.
- Midgley, C., Maehr, M. L. & Urdan, T. C. (1993). *Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)*. University of Michigan.

## SVS

### Escala de Vitalidade Subjetiva

**Autor(es):** R. M. Ryan, e C. M. Frederick

**Adaptação:** M. S. Lemos<sup>1</sup>, T. Gonçalves e C. Coelho

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Estudantes

**Tempo de Aplicação:** 5 min.

**Material:** Folha de Respostas

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

A Escala de Vitalidade Subjetiva (EVS) é uma adaptação portuguesa (Lemos & Gonçalves, 2010) da Subjective Vitality Scale (SVS). É uma escala de autorrelato, de avaliação do bem-estar subjetivo, desenvolvida no âmbito da Teoria da Autodeterminação por Ryan e Frederick (1997).

A vitalidade é frequentemente vista como uma combinação de energia (no sentido do nível de vigor, de energia física) e de aspetos mais psicológicos como sentir-se alerta e envolvido (Kasser & Ryan, 1999).

A escala avalia os sentimentos gerais de energia, de vigor e de vitalidade.

A escala tem duas versões, uma versão de Diferenças Individuais, utilizada no presente estudo, na qual os indivíduos indicam em que medida cada item é, em geral, verdadeiro e uma versão de Vitalidade-Estado, na qual os indivíduos indicam em que medida cada item é, no momento presente, verdadeiro.

A escala de vitalidade subjetiva, de diferenças individuais, é composta por 6 itens, a que os participantes devem responder, numa escala de 7 pontos, indicando em que medida as afirmações descritas são verdadeiras para si, relativamente à sua vida, nos últimos dois meses. Esta medida reflete as diferenças individuais dos sujeitos no que concerne à vitalidade experienciada. O resultado total da escala varia, assim, entre 6 e 42, sendo que quanto maior o valor obtido, maior o nível de vitalidade sentido.

A análise da estrutura dos componentes dos itens da escala original revelou um único fator com valor próprio de 4.91, todos os itens saturando acima de .50 e explicando 70% da variância e com uma elevada consistência interna ( $\alpha = .92$ ).

A versão Portuguesa da escala (Lemos & Gonçalves, 2010) foi testada numa amostra de 228 estudantes universitários.

A análise fatorial exploratória indicou um único fator com valor próprio de 3.59, todos os itens saturando acima de .60 e explicando 60% da variância e com uma boa consistência interna ( $\alpha = .86$ ), confirmando os resultados da escala original e a adequação da versão portuguesa para avaliar a vitalidade subjetiva (Lemos, Gonçalves, & Coelho, 2011).

A utilização da Escala em diversas investigações está bem documentada (Bostic, Rubio, & Hood, 2000; Ryan, & Frederick, 1997).

A escala tem sido utilizada no âmbito de projetos de investigação sobre motivação em educação, da equipa de Marina S. Lemos (FPCEUP) sendo utilizada como uma “medida” relevante do bem-estar físico e emocional.

1 Endereço para contacto: marina@fpce.up.pt

**Referências**

- Bostic, T., Rubio, D. M. (2000). A validation of the subjective vitality scale using structural equation modeling. *Social Indicators Research*, 52 (3), 313–325.
- Kasser, V. G., & Ryan, R. M. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 935–954.
- Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (2010). *Escala de Vitalidade Subjetiva. Versão para investigação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Lemos, M. S., Gonçalves, T. & Coelho, C. (2011, julho). *Avaliação do bem-estar dos estudantes: Adaptação de uma escala vitalidade*. Comunicação apresentada na XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Lisboa, Portugal.
- Ryan, R. M., Frederick, C. M. (1997). On energy, personality and health: subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529–565.

---

# Avaliação da Personalidade

---

CPS – Escala de Personalidade da Criança

*Ana I. Pinto, Orlanda Cruz, e Joaquim Bairrão*

KRISP – Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers – versão portuguesa

*Orlanda Cruz*

SATI – Inventário de Temperamento para Crianças em Idade Escolar

*Lígia Lima, Marina S. Lemos e Marina Guerra*



## CPS

### Escala de Personalidade da Criança

**Autores:** E. Dibble e D. J. Cohen

**Adaptação:** A. I. Pinto<sup>1</sup>, O. Cruz, & J. Bairrão, 2004

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n.a

**População-alvo:** Crianças em idade de creche e pré-escolar

**Tempo de Aplicação:** +/- 15 min para cada criança

**Material:** Folha de Registo

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

A Escala de Personalidade da Criança (EPC) é resultado da adaptação (Pinto, Cruz, & Bairrão, 2004) da Childhood Personality Scale (Dibble & Cohen, 1974). A versão portuguesa foi realizada no âmbito do projeto “A qualidade das interações da criança em contexto familiar e creche e o seu impacto no desenvolvimento sociocognitivo da criança” (POCTI/PSI/35207/2000), desenvolvido no Centro de Psicologia da Universidade do Porto (CPUP).

A Escala da Personalidade da Criança (EPC) é um instrumento para os pais e os profissionais relatarem as características gerais de temperamento da criança em idades de creche ou pré-escolar. Foi concebido com base na seleção de 24 categorias comportamentais descritas na literatura e em relatos de experiência clínica, e que englobavam um vasto domínio de descritores de comportamentos das crianças, incluindo 12 categorias consideradas como socialmente desejáveis (ou positivas) e 12 que apareciam como socialmente indesejáveis (ou negativas). As categorias positivas incluíam conceitos como “expressividade verbal” e “perseverança” e as categorias negativas incluíam conceitos como “afeto negativo” e “comportamento monótono”. Os autores elaboraram dois itens descritivos de comportamentos para cada uma das 24 categorias. Assim, a escala é formada por 48 itens operacionalmente definidos (e.g., “Tem medo de se aproximar ou de tocar em insetos, cães, gatos ou outros animais”). É pedido ao adulto que completa o questionário que avalie, numa escala de 7 pontos (de 0 = nunca a 6 = sempre), em que medida reconhece cada um dos 48 itens comportamentais como sendo uma descrição precisa do comportamento da criança durante os 2 meses precedentes. De acordo com os dados apresentados pelos autores, trata-se de uma escala com boas qualidades psicométricas. Em termos de estrutura fatorial os autores encontraram cinco dimensões que explicavam 42.8% da variância total (Cohen, Dibble, & Graw, 1977): Atenção (atenção vs distração); Modulação Comportamental (hiper vs hipo atividade); Socialização (extroversão vs introversão); Empenhamiento (vigor extremo vs apatia e passividade); e Expressividade Verbal e Emocional, (qualidade do humor). Dibble e Cohen (1974) avaliaram a fidelidade dos dados da Childhood Personality Scale (CPS) através do cálculo da sua consistência interna em aplicações repetidas.

Após tradução e retroversão, foi realizado um estudo piloto que consistiu na aplicação desta primeira versão traduzida a 13 mães de filhos com idades compreendidas entre 1 e 3 anos, com as quais foi utilizada a técnica da reflexão falada.

De forma a examinar a validade e a fidelidade dos dados na utilização deste instrumento foi realizado um estudo em que participaram 54 educadoras que completaram a EPC relativamente a 220 crianças com idades compreendidas entre 12 e 49 meses (Pinto, 2006).

1 Endereço para contacto: ana@fpce.up.pt

Numa primeira análise dos dados, com base na Análise de Componentes Principais, foram encontrados 5 componentes que explicavam 50.42% da variância. Estes cinco fatores apresentaram valores de consistência interna adequados (variando entre .79 e .89) permitindo assumir estarmos perante diferentes dimensões do temperamento. A estes fatores correspondem cinco subescalas denominadas Expressividade Verbal e Emocional, Atenção, Adaptabilidade, Controlo Sócio-Emocional e Empenhamento/Evitamento (Pinto, Cruz, & Bairrão, 2004), revelando uma estrutura fatorial muito semelhante à encontrada por Dibble e Cohen (1974). No entanto, numa análise posterior (Pinto, 2006) constou-se que dois dos fatores, o fator Expressividade Verbal e Emocional e o fator Adaptabilidade apresentavam uma correlação elevada ( $r = .65$ ), o que levou a optar por uma solução de quatro fatores (explicando 47% da variância total). O *Fator I*, denominado *Sociabilidade/Adaptabilidade* (englobando os dois fatores, *Expressividade Verbal/Emocional* e *Adaptabilidade*). O *Fator II— Atenção*, contém itens relacionados com a capacidade da criança para se envolver de forma prolongada nas atividades. O *Fator III, Controlo Sócio-Emocional*, que se refere às características de autorregulação da criança relacionadas com a sua competência social. Os itens do *Fator IV, Aproximação/Retraimento*, relacionam-se com evitamento, timidez, passividade e falta de entusiasmo e representam o pólo negativo de uma dimensão de empenhamento e jovialidade relativamente a pessoas e situações. Os coeficientes Alfa de consistência interna nos fatores obtidos revelaram-se adequados (variando entre .79 e .89) (Pinto, 2006).

Na análise de componentes principais (ACP) efetuada em Portugal e acima descrita, a estrutura fatorial de quatro fatores obtida é compatível com a relatada pelos autores da escala, é consistente com os conceitos utilizados na construção da mesma (Cohen et al., 1977) e relaciona-se com dados do envolvimento da criança em contexto de creche (Pinto & Bairrão, 2007; Pinto, Pessanha, Barros, Grande, Aguiar, & Nunes, 2009).

### Referências

- Cohen, D. J., Dibble, E., & Graw, J. M. (1977) Fathers' and mothers' perceptions of children's personality. *Arch Gen Psychiatry*, 34, 480–487.
- Dibble, E., & Cohen, D. J. (1974). Companion instruments for measuring children's competence and parental style. *Arch Gen Psychiatry*, 30, 805–815, June 1974.
- Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: Os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Pinto, A., & Bairrão, J. (2007). Efeitos de características da criança e do ambiente educativo no envolvimento da criança em contexto de creche. *Atas da I Conferência Internacional: Intervenção com Crianças. Jovens e Famílias*. Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Pinto, A. I., Cruz, O., & Bairrão, J. (2004). A Escala de Personalidade da Criança: Validação de uma medida do temperamento em crianças. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Coord.), *X Conferência Internacional. Avaliação Psicológica: Formas e Contextos— Vol. X. Atas* (pp. 408–414). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Pinto, A.I., Pessanha, M., Barros, S., Grande, C., Aguiar, C., & Nunes, C. (2009). Educação e investigação em idades precoces. In G. Portugal (Org), *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 63–76). Aveiro: Theoria Poiesis Praxis. Universidade de Aveiro.

## KRISP

### Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers

#### — Versão Portuguesa

**Adaptação:** O. Cruz<sup>1</sup>

**Tipo de Instrumento:** Teste

**Versão:** Duas versões paralelas

**População-alvo:** Crianças de idade pré-escolar

**Tempo de Aplicação:** 10 a 15 min.

**Material:** Caderno com figuras, folha de resposta, grelha de cotação, manual do utilizador

**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

A versão portuguesa do Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers (KRISP; Wright, 1971, 1973) foi adaptada por Cruz (1987). À semelhança do Matching Familiar Figures Test (Kagan, 1965) que avalia a reflexividade/impulsividade em crianças de idade escolar e adultos, o KRISP avalia a reflexividade/impulsividade em crianças de idade pré-escolar,

O KRISP possui duas formas paralelas (A e B) e avalia a postura reflexiva versus impulsiva das crianças de idade pré-escolar, quando confrontadas com situações-problema que apresentam várias alternativas de resposta muito próximas entre si. É composto por cinco itens de treino e dez itens de teste em cada forma. Para cada item a criança deve indicar, de entre um conjunto de alternativas de resposta que podem ser quatro (itens 1, 2, 3 e 6), cinco (itens 4, 5, 7 e 10) ou seis (itens 8 e 9), qual a figura que é exatamente igual a uma figura-modelo. É anotado o tempo que a criança demora a emitir a sua primeira resposta (tempo de latência), bem como as respostas apresentadas num máximo de três tentativas (número de erros). Assim, são estas as duas medidas que se podem retirar da administração do KRISP: tempo de latência e número de erros. Os autores propõem que estas variáveis sejam dicotomizadas, tomando como referência a mediana, a fim de definir quatro tipos de crianças: reflexivas (poucos erros, tempo de latência longo), impulsivas (muitos erros, tempo de latência curto), rápidas eficazes (poucos erros, tempo de latência curto) e lentas ineficazes (muitos erros, tempo de latência longo).

A forma A da versão portuguesa do KRISP foi utilizada em dois estudos. No primeiro (Cruz, 1987) foi utilizada uma amostra constituída por 190 crianças, 91 do sexo feminino e 99 do sexo masculino, razoavelmente distribuídas por três grupos etários (três, quatro e cinco anos). Todas as crianças foram consideradas pela educadora como apresentando um desenvolvimento normativo. Para o estudo do teste-reteste, foram retiradas aleatoriamente desta amostra 73 crianças, também homogeneamente distribuídas por sexo e grupo etário.

A análise de dificuldade dos itens nos três grupos etários permitiu concluir que existem discrepâncias mínimas entre a hierarquização obtida e a hierarquização proposta pelos autores — apenas o item 5 deveria ser recolocado numa posição posterior na escala, dado o seu grau de dificuldade elevado. Deve notar-se também que não se justifica uma hierarquização rigorosa dos itens visto não se tratar de uma prova com tempo limite.

A consistência interna foi avaliada através da fórmula 20 de Kuder-Richardson (KR-20) para a medida “número de erros”, tendo sido consideradas as três tentativas possíveis de resposta a cada item sob a forma de variáveis dicotómicas (acertou ou errou); foram obtidos os valores .76, .80 e .75 para os 3, 4 e 5 anos, respetivamente. Relativamente à medida “tempo de latência”, a consistência interna foi avaliada através do método da bipartição, tomando os itens pares e os itens ímpares;

1 Endereço para contacto: orlanda@fpce.up.pt

foram obtidos os valores de correlação de .87, .85 e .93 para os 3, 4 e 5 anos, respetivamente (Cruz, 1987).

Os resultados revelaram uma estabilidade temporal do número de erros crescente em função da idade das crianças, tendo sido obtidos os coeficientes de fidelidade teste-reteste .27 (ns), .39 ( $p < .05$ ) e .75 ( $p < .001$ ), para os 3, 4 e 5 anos, respetivamente. Relativamente ao tempo de latência, a estabilidade temporal dos resultados quase não variou em função da idade das crianças, tendo sido obtidos os coeficientes de fidelidade teste-reteste de .43 ( $p < .05$ ), .40 ( $p < .05$ ), .39 ( $p < .05$ ) para os 3, 4 e 5 anos, respetivamente.

A análise dos resultados obtidos em função da idade das crianças, revela que há uma diminuição significativa dos 3 para os 4 anos, e dos 4 para os 5 anos no número de erros; pelo contrário, os valores obtidos no tempo de latência mantêm-se razoavelmente estáveis em cada grupo etário.

O segundo estudo foi realizado com 45 crianças também de 3 a 5 anos, provenientes de jardins de infância da zona de Braga. Os resultados permitiram confirmar a diminuição significativa do número de erros e o aumento não significativo do tempo de latência ao longo da idade. O número de erros apareceu também relacionado significativamente de forma negativa com as avaliações de capacidade perceptiva, método de trabalho, concentração e linguagem, feitas pelas educadoras, enquanto o tempo de latência se relacionou positivamente apenas com a capacidade de atenção das crianças (Cruz, Almeida, Simões, & Silva, 1997).

### Referências

- Cruz, O (1987). *A reflexividade/impulsividade em crianças de idade pré-escolar*. Provas de aptidão científica e capacidade pedagógica, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cruz, O., Almeida, L., Simões, C., & Silva, I. (1997). A impulsividade/reflexividade: contributos para a validação de um constructo e uma escala. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida, & M. Simões (Orgs), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.
- Kagan, J. (1965). *Matching Familiar Figures Test*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University.
- Wright, J. C. (1971). *The Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers (KRISP)*. St. Louis: CEMREL, Inc.
- Wright, J. C. (1973). *Users' manual for the Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers*. St. Louis: CEMREL, Inc.

# SATI

## School-Age Temperament Inventory

### — Versão Portuguesa

**Autor(es):** S. G. McClowry

**Adaptação:** L. Lima<sup>1</sup>, M. S. Lemos e M. Guerra

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Crianças (8–11 anos)

**Tempo de Aplicação:** 10 min.

**Material:** Folha de Respostas

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

A versão portuguesa do School-Age Temperament Inventory (SATI) de McClowry (1995) foi adaptada por Lima, Lemos e Guerra (2010).

O SATI é um questionário destinado a pais ou cuidadores de crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade e avalia o temperamento da criança ao longo de quatro dimensões, as quais podem ainda ser combinadas formando quatro perfis multidimensionais de temperamento.

O instrumento é composto por 38 itens avaliados numa escala do tipo Likert cujas opções de resposta vão de 1 (nunca) a 5 (sempre), destinados a avaliar quatro dimensões: reatividade negativa (*negative reactivity*), persistência na tarefa (*task persistence*), sociabilidade (*approach/withdrawal*) e atividade (*activity*). A Reatividade negativa (também descrita como emocionalidade) descreve a intensidade e a frequência com que a criança exprime afetos negativos; a Persistência exprime o grau de autodireção pessoal que a criança exhibe no cumprimento de tarefas e outras responsabilidades; a Aproximação/retraimento (também descrita como sociabilidade) retrata a resposta inicial da criança perante pessoas desconhecidas e novas situações; a Atividade relaciona-se com a agitação motora.

A cotação é obtida para cada uma das dimensões avaliadas, através da soma total das respostas dividida depois pelo respetivo número de itens. Através destes resultados parciais para cada uma das quatro dimensões, torna-se possível obter um perfil de temperamento da criança.

Os perfis ou tipologias permitem descrever as crianças em função de tipos qualitativamente diferentes, que se caracterizam por uma determinada combinação de dimensões. Desta forma, o temperamento da criança pode ser abordado como um sistema de componentes em interação, evitando-se reduzi-lo a uma variável ou dimensão isoladas (Robins, Caspi, Moffitt, & Stouthamer-Loeber, 1996). Nesta linha, McClowry (2002) identificou 4 perfis com base na resposta ao SATI de 833 crianças entre os 4 e os 12 anos: O perfil ativação elevada, composto por elevada atividade, elevada reatividade negativa e baixa persistência na tarefa; o perfil cauteloso incluindo elevado retraimento (baixa sociabilidade) e elevada reatividade negativa; o perfil empreendedor caracterizado por baixa atividade, baixa reatividade negativa e elevada persistência de tarefa; e o perfil sociável descrevendo as crianças com elevada sociabilidade e baixa reatividade negativa.

O estudo inicial (McClowry, 1995) testou o instrumento numa amostra de 435 mães e 228 dos seus cônjuges, tendo a análise fatorial dos resultados coincidindo com as dimensões inicialmente identificadas.

A versão original do SATI foi posteriormente estudada com diversas amostras de diferentes origens socioculturais tendo-se confirmado a sua validade e fidelidade (McClowry, 1995; McClowry, Halverson & Sanson, 2003). Os valores obtidos para a consistência interna situam-se entre  $\alpha = .85$  e

1 Endereço para contacto: ligia@esenf.pt

$\alpha = .90$ , tanto para os relatos das mães como para os dos pais e as análises teste-reteste revelaram correlações na ordem dos .80 a .90 (McClowry, 1995). Estudos da validade convergente com o Temperament Battery for Children-Revised (Presley & Martin, 1994 cit in McClowry, 1995) encontraram correlações entre dimensões semelhantes variando entre .67 e .87.

A versão portuguesa (Lima, Lemos & Guerra, 2010) foi traduzida e retro-traduzida e posteriormente analisada, em termos de equivalência conceptual e linguística.

Seguidamente o SATI foi aplicado a uma amostra de encarregados de educação (pais e mães) de 211 crianças, distribuídas igualmente pelo sexo masculino e sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos de idade.

A validade de constructo foi analisada usando a análise fatorial exploratória (análise em componentes principais, com rotação varimax). Os resultados obtidos confirmaram a distribuição de todos os itens por quatro fatores (com saturações superiores a .35), consistentemente interpretáveis e convergentes com as dimensões do constructo original. Os coeficientes alfa de Cronbach para as subescalas foram de .87 para a subescala de Reatividade Negativa, de .84 para a subescala de Persistência, de .82 para a subescala de Sociabilidade e de .77 para a subescala de Atividade. Os itens apresentaram também correlações de nível moderado a elevado e estatisticamente muito significativas, com o total da subescala a que pertencem.

Os resultados de estudos diferenciais (Lima, Lemos & Guerra, 2010) indicaram que não existem diferenças entre idades, mas que relativamente ao sexo, existem diferenças na dimensão Atividade, no sentido em que os rapazes demonstraram um nível de atividade superior ao das raparigas.

Por fim, tal como a autora do instrumento original, as autoras da adaptação Portuguesa identificaram também os mesmos quatro perfis de temperamento resultantes da combinação dos fatores extraídos na análise fatorial de segunda ordem procuraram.

Em suma, a adaptação do inventário de temperamento para crianças em idade escolar— SATI revelou qualidades psicométricas satisfatórias e semelhantes às do instrumento original, podendo servir de suporte à avaliação do temperamento em crianças portuguesas com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos.

A possibilidade de traçar perfis temperamentais com base nos seus resultados, pode revestir-se de particular interesse, porquanto parece “refletir a realidade complexa do temperamento e poderá servir como uma orientação útil no domínio da intervenção” (Lemos, Lima & Guerra, 2010, p. 69) da Psicologia clínica e da saúde infantil.

### Referências

- Lima, L., Lemos, M. S., & Guerra, M. (2010). Adaptação do Inventário de Temperamento para crianças em idade escolar: School-Age Temperament Inventory— SATI de McClowry a uma população portuguesa. *Psicologia: Saúde & Doenças*, 11(1), 55–70.
- McClowry, S.G. (1995). The Development of the School-Age Temperament Inventory. *Merril Palmer Quarterly*, 41(3), 271–285.
- McClowry, S.G. (2002). The Temperament Profiles of School Age Children. *Journal of Pediatric Nursing*, 17(1), 3–10.
- McClowry, S.G., Halverson, C. & Sanson, A. (2003). A Re-examination of The Validity and Reliability of the School-Age Temperament Inventory. *Nursing Research*, 52(3), 176–182.
- Robins, R. W., John, O. P., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Stouthamer-Loeber, M. (1996). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled boys: Three replicable personality types. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 157–171.

---

# Avaliação Clínica e da Psicopatologia

---

FBT— Tarefa de Crenças Falsas

*Luísa Martins e Orlanda Cruz*

RICOS — Representações e Impacto dos Comportamentos Suicidários –  
Questionário, Versão para Médicos e Psicólogos

*Inês A. Rothes e Margarida R. Henriques*

ASQ: SE — Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional – Versão  
Portuguesa

*Linda Candeias e Margarida R. Henriques*

CMTS — Escala de Motivação para a Terapia

*Luísa Soares e Marina S. Lemos*

HCCQ: Psi — Questionário de Perceção do Ambiente Terapêutico:  
Psicoterapia

*Luísa Soares e Marina S. Lemos*

HCCQ: H-D — Questionário de Perceção do Cliente sobre o Ambiente  
Terapêutico: Saúde-Diabetes

*Marina S. Lemos e Sofia A. Garrett*

TSRQ: H-D — Questionário de Autorregulação: Saúde-Diabetes

*Marina S. Lemos e Sofia A. Garrett*

PCS: H-D — Escala de Competência Percebida: Saúde-Diabetes

*Marina S. Lemos e Sofia A. Garrett*

SCCI: S-D — Sistema de Categorização de Conceções Infantis de Saúde e  
Doença

*Lígia Lima e Marina S. Lemos*

CD: H — Child Drawing: Hospital — Versão Portuguesa

*Lígia Lima e Marina S. Lemos*



## FBT

### Tarefa de Crenças Falsas

**Autor(es):** H. Wimmer e J. Perner

**Adaptação:** L. Martins e O. Cruz<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Teste

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Crianças de idade pré-escolar

**Tempo de aplicação:** 10 a 15 min.

**Material:** Guião com histórias e instruções, folha de resposta, grelha de cotação, cenário, 2 bonecos e 2 objetos em madeira

**Classificação:** B (cf. anexo 1)

A Tarefa de Crenças Falsas (TCF) é a adaptação portuguesa da False Beliefs Task (Wimmer & Perner, 1983).

A tarefa de crenças falsas avalia a capacidade das crianças atribuírem representações mentais erradas a uma personagem e de preverem o seu comportamento em função dessa atribuição. O sucesso nesta tarefa implica a compreensão explícita de uma distinção entre o ponto de vista próprio e a representação interna da personagem e, neste sentido, tem sido utilizada no contexto da investigação sobre a Teoria da Mente.

A apresentação da tarefa consiste na dramatização de duas histórias (A e B), representadas num cenário com figuras móveis, em que um objeto é escondido e posteriormente transferido para outro local na ausência do protagonista. Existem 2 versões distintas para cada história: uma versão cooperativa (em que o protagonista pretende mostrar a localização real do objeto) e uma versão competitiva (em que o protagonista pretende iludir um antagonista sobre a verdadeira localização do objeto). No total, a tarefa compreende portanto quatro situações distintas.

No final de cada história são colocadas as seguintes questões: I) “Onde é que o protagonista vai procurar o objeto?”; II) “Onde é que o protagonista vai dizer que está o objeto?”; III) “Onde é que está realmente o objeto?”; IV) “Onde foi escondido o objeto no início?”. As respostas às questões I) e II) (questões de crença) são cotadas como correto ou incorreto, constituindo um indicador dicotómico da capacidade de representação de crenças falsas. As questões (III) e (IV) destinam-se a avaliar se a criança sabe realmente onde se encontra escondido o objeto (questão de controle) e se ainda se lembra onde este foi escondido inicialmente (questão de memória).

O estudo de adaptação portuguesa da tarefa de crenças falsas foi realizado no âmbito das provas de mestrado de Martins (2010) com uma amostra constituída por 36 crianças, 20 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idades compreendidas entre 56 e 68 meses. Estas crianças frequentavam um jardim de infância particular e todas foram consideradas pelas educadoras como apresentando um desenvolvimento normativo. Um grupo significativo de crianças respondeu com sucesso a ambas as questões de avaliação de crenças falsas, respetivamente 44%, 40%, 50% e 19% para as versões cooperativa e competitiva da história A e da história B. Estes valores são semelhantes aos obtidos por Wimmer e Perner (1983) com um grupo de crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos e corroboram o facto amplamente documentado na literatura de uma mudança na compreensão das representações mentais por volta dos 4/5 anos. Os resultados permitem afirmar ainda que a capacidade discriminativa é superior para a versão cooperativa de ambas as histórias onde os resultados são claramente dicotómicos (resposta correta/errada em ambas as

1 Endereço para contacto: orlanda@fpce.up.pt

questões). Com exceção da versão competitiva da história B, as restantes versões correlacionam-se entre si e com a nota total de crenças falsas.

Tal como tem sido observado noutros estudos, os resultados obtidos na tarefa de crenças falsas correlacionam-se com a capacidade verbal das crianças e com a escolaridade das mães (Martins, 2010).

### **Referências**

- Martins, L. (2010). *Conhecimento emocional, teoria da mente e aceitação pelos pares na idade pré-escolar*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, *13*, 103–128.

## RICOS

### Representações e Impacto dos Comportamentos Suicidários — Questionário, Versão para Médicos e Psicólogos

**Autor(es):** I. A. Rothes e M. R. Henriques<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** Versão online e versão em suporte de papel

**População-alvo:** Psicólogos clínicos, Psiquiatras, Pedopsiquiatras e Médicos de medicina geral e familiar.

**Tempo de Aplicação:** 45 min.

**Material:** Folha de respostas

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

O RICOS tem três objetivos principais: Avaliar de forma sistematizada as conceções dos médicos e dos psicólogos relativamente às explicações dos comportamentos suicidários, às práticas e procedimentos de intervenção e às dificuldades sentidas perante esta problemática;

Identificar especificidades nas conceções dos profissionais de saúde acerca dos comportamentos suicidários em jovens, adultos e idosos.

Estudar os efeitos emocionais e profissionais da morte por suicídio de um paciente nos médicos e psicólogos.

O RICOS é um questionário autoadministrado constituído por 4 partes.

Este instrumento foi construído com base:

nos resultados das AFC's (Análises Fatoriais de Correspondências) realizadas no estudo qualitativo de Rothes (2006) realizado com 30 médicos e psicólogos, acerca das representações dos comportamentos suicidários;

na literatura nacional e internacional acerca da intervenção a nível do suicídio (e.g. Kutcher & Chehil, 2007; Neimeyer & Bonnelle, 1997; Neimeyer & Pfeiffer, 1994; Santos & Neves, 2006) e estudos e instrumentos de avaliação das atitudes face ao suicídio (e.g. Samuelsson, Asber, & Gustavsson, 1997); em estudos sobre o impacto do suicídio de um paciente (e.g. Alexander et al, 2000).

A primeira parte do RICOS recolhe os dados sócio-demográficos e da experiência profissional e formativa dos profissionais, tais como a idade, género, grupo profissional, anos de prática e também acerca da formação em suicídio.

A segunda parte é constituída por 3 grupos de questões, cada um relativo a diferentes dimensões representacionais que se pretendem estudar— I) Explicativa acerca do fenómeno, II) Intervenção e III) Comportamentos suicidários em diferentes faixas etárias. Os grupos I e II são constituídos, por sua vez, por um conjunto de questões fechadas— itens, avaliados com uma escala tipo likert de 5 pontos, de 1 (nada provável) a 5 (muito provável). O grupo III é constituído por 4 vinhetas clínicas e pretende responder a um dos objetivos do estudo, o de identificar diferenças nas representações dos comportamentos suicidários em função da faixa etária do suicida. Face a cada vinheta pede-se ao profissional que se posicione em relação à capacidade de compreender o paciente, capacidade para acompanhar o caso, avaliação do risco de suicídio e possibilidade de prevenir o suicídio, através de escalas de likert de 5 pontos (de modo nenhum a perfeitamente, muito baixo a muito alto e nada a completamente). Este grupo contém ainda um conjunto de itens da dimensão explicativa e uma escala de comunicação com pacientes suicidas, avaliados também em escalas de 5 pontos.

1 Endereço para contacto: mrangel@fpce.up.pt

A terceira parte do questionário inquiri os profissionais acerca da experiência com comportamentos suicidários na vida pessoal e na vida profissional e acerca das dificuldades na prática clínica perante pacientes suicidas, através de um conjunto de itens, avaliados com uma escala tipo likert de 5 pontos, de 1 (nada frequente) a 5 (muito frequente).

A quarta parte do questionário é relativa ao estudo do impacto da morte por suicídio de um cliente. Os profissionais são solicitados a identificar o suicídio com maior impacto e as suas características, assim como os sentimentos, reações, mudanças profissionais e pessoais enquanto efeitos do suicídio do paciente. Esta quarta parte inclui também uma lista de recursos de apoio perante a qual é solicitado aos profissionais que avaliem a utilidade de cada um dos recursos. Finalmente, esta secção sobre o impacto, inclui também uma questão aberta que solicita sugestões para dar a colegas inexperientes sobre a melhor forma de lidar com o suicídio de um paciente.

Foi realizada uma aplicação prévia a 20 profissionais com reflexão falada e/ou escrita (aplicou-se a 10 a versão suporte de papel e a 10 a versão online), a partir da qual se elaborou a versão final do RICOS.

A 4.ª parte — relativa ao estudo do impacto foi traduzida para Holandês/ Flamengo e foi aplicada a 107 Psiquiatras e 30 Clínicos Gerais Belgas (da parte flamenga da Bélgica).

### Referências

- Alexander, D., Klein, S., Gray, N. Dewar, I. & Eagles J. (2000). Suicide by patients: Questionnaire study of its effect on consultant psychiatrists. *British Medical Journal*, 320, 1571–1574. doi: 10.1136/bmj.320.7249.1571
- Kutcher, S. & Chehil, S. (2007). Gestão de risco de suicídio. Um manual para profissionais de saúde. Oxford: Blackwell Publishing.
- Neimeyer, R. A., & Bonnelle, K. (1997). The suicide intervention response inventory: A revision and validation. *Death Studies*, 21, 59–81.
- Neimeyer, R. A., & Pfeiffer, A. M. (1994). The ten most common errors of suicide interventionists. In A. Leenaars, J. T. Maltzberger, & R. A. Neimeyer (Eds.), *Treatment of suicidal people* (pp. 207–233). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Roths, I. (2006). Suicídio juvenil: Representações sociais de médicos e psicólogos. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto). Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/25614>
- Samuelsson, M., Asberg, M., & Gustavsson, J. F. (1997). Attitudes of psychiatric nursing personnel towards patients who have attempted suicide. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 95, 222–230.
- Santos, N. & Neves, E. (2006). Entrevista e intervenção em crise. In B. Peixoto, C. Braz Saraiva, & D. Sampaio (Coords.), *Comportamentos suicidários em Portugal* (pp. 257–273). Coimbra: Sociedade Portuguesa de Suicidologia.

## ASQ: SE

### Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional

#### — Versão Portuguesa

**Autor(es):** J. Squires, D. Bricker e E. Twombly

**Adaptação:** L. Candeias e M. R. Henriques<sup>1</sup>

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Pais ou outros cuidadores de bebés e crianças, dos 0 aos 65 meses

**Tempo de Aplicação:** 20 min.

**Material:** Folha de respostas

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

O Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional (ASQ:SE) surge como um desenvolvimento do ASQ, criado por Squires, Bricker e Mounts (1995), surge como um desenvolvimento do ASQ que foi criado por Squires, Bricker e Mounts (1995) e que consiste num conjunto de questionários destinados ao despiste de problemas do desenvolvimento e monitorização de atrasos de desenvolvimento em cinco áreas: pessoal-social, comunicação, motricidade grossa, motricidade fina e resolução de problemas. Embora o ASQ constitua um instrumento útil na identificação de problemas globais do desenvolvimento, não é tão sensível à avaliação da competência sócio-emocional quanto seria desejável (Squires, Bricker, Heo, & Twombly, 2001). Face a esta baixa sensibilidade à área sócio-emocional, à necessidade de identificação precoce de perturbações a este nível e, ainda, devido ao interesse crescente pela saúde mental das crianças e à aceitação global do ASQ, surgiu a ideia de desenvolver um instrumento específico de despiste de problemas do comportamento sócio-emocional, para crianças com menos de cinco anos (Squires, Bricker, & Twombly, 2002), o qual veio a ser designado por ASQ-SE.

O ASQ-SE é composto por oito versões, cada qual para um intervalo de idade: 6, 12, 18, 24, 30, 36, 48 e 60 Meses. De acordo com Squires e colaboradoras (2002), o seu racional teórico assenta em vários modelos, nomeadamente o modelo transacional de Sameroff, o modelo da aprendizagem social de Bandura, o modelo bioecológico de Bronfenbrenner, a teoria organizacional do desenvolvimento de Cicchetti, e outras teorias de desenvolvimento.

O ASQ:SE é um instrumento de medida da competência sócio-emocional em bebés e crianças pequenas (dos 0 aos 65 meses), bem como de despiste de comportamentos que podem indicar a existência de problemas a esse nível (Squires et al., 2001). Neste sentido, a interpretação dos resultados é feita com base em pontos de corte, sendo que uma pontuação acima de determinado valor aponta para a necessidade de uma avaliação mais aprofundada e/ou de encaminhamento para serviços de intervenção precoce. Este conjunto de questionários avalia sete áreas do desenvolvimento social e emocional<sup>2</sup>, nomeadamente: autorregulação (capacidade para se acalmar ou ajustar a condições/estímulos ambientais ou fisiológicos), conformidade (capacidade para se conformar com as ordens dos outros e seguir regras), comunicação (capacidade para responder ou iniciar sinais verbais/não verbais para identificar sentimentos, afetos ou estados internos), funcionamento adaptado (capacidade para lidar com necessidades fisiológicas), autonomia (capacidade para tomar iniciativa ou reagir sem instruções), afeto (capacidade para mostrar os seus próprios sentimentos e empatia pelos outros) e interação com os outros (capacidade para responder ou iniciar respostas sociais aos pais, outros adultos e pares) (Squires et al., 2001; Squires et al., 2002). Existe, ainda, uma oitava

<sup>1</sup> Endereço para contacto: mrangel@fpce.up.pt

<sup>2</sup> Os ASQ:SE 6M 12M não possuem itens para a autonomia e a conformidade, sendo que apenas medem cinco dimensões.

dimensão que engloba os itens que dizem respeito às preocupações do cuidador ou de terceiros, que correspondem a itens de resposta aberta.

O preenchimento é feito com base numa escala de três pontos (Quase Sempre, Às Vezes e Raramente ou Nunca), cada um destes correspondendo a uma cotação de zero, cinco ou dez pontos, consoante a orientação do item. Cada versão do questionário termina com quatro questões abertas, para que o cuidador descreva eventuais preocupações de terceiros acerca dos comportamentos da criança, preocupações próprias referentes ao sono, alimentação e higiene, bem como, preocupações gerais. Finalmente, o cuidador deverá indicar o que mais gosta na criança. Se um comportamento for percebido como preocupante, pelo cuidador, este poderá assinalá-lo numa coluna independente. Por cada item assinalado como preocupante, somam-se cinco pontos à pontuação total. Uma pontuação alta pode significar que existem problemas, enquanto uma pontuação baixa significa que o comportamento sócio-emocional da criança é o esperado para a idade (Squires et al., 2001).

Foi realizado em Portugal, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, um trabalho de adaptação e estudo das qualidades psicométricas dos Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional (Squires, Bricker, & Twombly, 2002) para crianças portuguesas entre os 3 e os 65 meses. Nesse sentido, foi realizado um estudo da fidelidade e da validade com referência a um critério e de grupos conhecidos, bem como da validade de constructo e de conteúdo, para cada questionário. Após os procedimentos típicos de adaptação de um instrumento (traduções múltiplas, retroversão e aplicação piloto), as versões portuguesas dos questionários foram preenchidas por um total de 1140 pais de crianças residentes no distrito do Porto. Ao nível da fidelidade, os resultados revelam uma consistência interna razoável para a escala total de todas as versões do ASQ:SE (os valores dos coeficientes de alpha de Cronbach variam entre .60 e .71). Para o estudo da validade, e à semelhança do que fizeram as autoras, foram primeiro definidos os pontos de corte para cada versão. Para isso, foram identificados fatores de risco, a partir dos dados sociodemográficos, com vista a classificar os participantes segundo o risco de desenvolvimento de perturbações de carácter sócio-emocional. Após esta classificação, como aconselhado pelas autoras, os pontos de corte originais foram modificados, com base nos valores de semi-interquartil e nos dados obtidos através do procedimento estatístico Receiver Operating Characteristics Curve (curva ROC). Obtiveram-se, assim, diversos pontos de corte possíveis, associados aos respetivos valores de sensibilidade e especificidade. Informações detalhadas sobre estas análises e muitas outras realizadas acerca do instrumento, poderão ser consultadas na dissertação de mestrado da primeira autora da adaptação do instrumento, disponível na FPCE-UP.

A grande complexidade e difícil delimitação do constructo do comportamento sócio-emocional, justifica a necessidade de estudos mais aprofundados em torno da sua avaliação e especificamente deste instrumento, embora se considere que o ASQ-SE adaptado poderá ser útil, se incluído num processo de avaliação compreensiva, em contexto clínico ou para investigação, tendo-se em consideração que valores de corte elevados estarão a sugerir a necessidade de uma avaliação mais fina, de modo a confirmar a existência de problemas.

## Referências

Candeias L. (2010). *Estudo de adaptação e das qualidades psicométricas dos Ages & Stages Ques-*

*tionnaires: Social-Emotional* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Squires, J., Bricker, D., Heo, K., & Twombly, E. (2001). Identification of social-emotional problems in young children using a parent-completed screening measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 405–419.

Squires, J., Bricker, D., & Twombly, L. (2002). *The ASQ:SE user's guide for the ages & stages questionnaires: Social-emotional*. Baltimore: Brookes Publishing.



## CMTS

### Escala de Motivação para a Terapia

**Autor(es):** L. G. Pelletier, K. M. Tuson & N. K. Haddad

**Adaptação:** L. Soares<sup>1</sup> e M. S. Lemos

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Adultos em terapia

**Tempo de Aplicação:** 15 min.

**Material:** Folha de Respostas

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

A Escala de Motivação para a Terapia (EMT) é a versão portuguesa (Soares & Lemos, 2003; Soares 2007) da Client Motivation for Therapy Scale (CMTS) (Pelletier, Tuson & Haddad, 1997; 2000).

Esta escala procura identificar os clientes com elevados e baixos níveis de autodeterminação para a terapia e organiza os motivos que levam a pessoa a fazer psicoterapia a partir da caracterização de 3 níveis de motivação:

- Motivação Intrínseca
- Motivação Extrínseca
- Amotivação

Estas 3 escalas correspondem a diferentes formas de motivação identificadas por Deci e Ryan (1985) e no seu conjunto, como instrumento de avaliação revelam um nível satisfatório de consistência interna (os valores de alpha de Cronbach variam entre .70 e .92 (Pelletier, Tucson & Haddad, 1997). As correlações entre as diferentes escalas revelaram também um padrão que apoia uma boa validade de constructo da teoria de Autodeterminação de Deci e Ryan (1985; Pelletier, Tucson e Haddad, 1997).

A escala é formada por 24 itens, cotados numa escala de Likert (1-7). A cotação deste instrumento é feita através do cálculo da média dos itens de cada forma de motivação (intrínseca, extrínseca ou amotivação). A adaptação portuguesa incluiu a tradução, retroversão e reflexão falada e a aplicação a uma amostra clínica de 39 clientes (Soares, 2007) em diferentes momentos de avaliação (1.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> sessão).

#### Referências

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M. & Haddad, N. K. (1997). Client motivation for therapy scale: A measure for intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation for therapy. *Journal of Personality Assessment*, 68, 414-435.
- Pelletier, L. G., Tucson, K. M. & Haddad, N. K. (2000). Client motivation for therapy scale. In K. Corcoran & J. Fischer, (Eds.), *Measures for clinical practice. A source book* (3rd Ed.). New York: Free Press.

1 Endereço para contacto: Isoares@uma.pt

Soares, L. (2007). *Parar, pensar e avaliar a psicoterapia: Contribuições da investigação de díades de terapeutas e clientes portugueses* (Tese de Doutoramento, Universidade Ramon Llull: Barcelona, ISBN: B.53734-2007). Retirado de <http://www.tdx.cat/TDX-1115107-160154>

Soares, L. & Lemos, M. S. (2003) *Escala de Motivação para a Terapia (versão portuguesa)*. Tradução autorizada de Pelletier, Tucson e Haddad, (2000). Documento não publicado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

## HCCQ: Psi

### Questionário de Perceção do Ambiente Terapêutico: Psicoterapia

**Autor(es):** R. Ryan e E. Deci

**Adaptação:** L. Soares<sup>1</sup> e M. S. Lemos

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** n. a.

**População-alvo:** Adultos em terapia

**Tempo de Aplicação:** 15 min.

**Material:** Folha de Respostas

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

O Questionário de Perceção do Ambiente Terapêutico (QPAT) é a versão portuguesa (Soares & Lemos, 2003; Soares, 2007) do The Health Care Climate Questionnaire (HCCQ) (Ryan & Deci, 2000), aplicado à psicoterapia.

Este questionário avalia a perceção do cliente/terapeuta sobre o grau de apoio à autonomia fornecido pelo terapeuta. É composto por itens indicadores do grau de autonomia que o terapeuta e o cliente percecionam acerca do ambiente terapêutico. A versão original deste questionário foi validada em vários estudos (e.g. Williams, Grow, Freedman, Ryan & Deci, 1996; Williams & Deci, 1996; Williams, Rodin, Ryan, Grolnick & Deci, 1998). Existem 2 versões, uma constituída por 15 itens e uma outra versão reduzida composta por apenas 6 itens, que foi utilizada neste estudo. As respostas são dadas a partir de uma escala de Likert de 7 pontos (de 1= Nada verdadeiro a 7= Totalmente verdadeiro). Este questionário, embora tenha variantes de aplicação, foi inicialmente pensado para aplicar junto de clientes, para avaliar a sua perceção acerca do grau de incentivo à autonomia dado pelo seu médico/terapeuta. Neste estudo, criou-se, para além da versão inicial, uma versão reduzida e direcionada para o terapeuta para podermos comparar quer a perceção do cliente, quer a perceção do terapeuta acerca do ambiente terapêutico, no que diz respeito à autonomia dada ao cliente. Não existia até então, uma versão que avaliasse a perceção do terapeuta sobre o ambiente terapêutico. O alpha de Cronbach desta escala foi de .704.

O resultado final da escala do ambiente terapêutico é encontrado calculando a média dos itens. Poder-se-á assim encontrar resultados que indicam um ambiente terapêutico mais direcionado para a autonomia ou mais controlador.

#### Referências

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Soares, L., (2007). *Parar, pensar e avaliar a psicoterapia: Contribuições da investigação de díades de terapeutas e clientes portuguesas* (Tese de Doutoramento, Universidade Ramon Llull: Barcelona, ISBN: B.53734-2007). Retirado de <http://www.tdx.cat/TDX-1115107-160154>
- Soares, L. & Lemos, M. (2003). *Questionário de perceção do ambiente terapêutico (Q.P.A.T)– Versão Terapeuta/Versão Cliente*. Tradução autorizada de Ryan & Deci, (2000). Documento não publicado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

1 Endereço para contacto: Isoares@uma.pt

- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115–126.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996, May). *The National Cancer Institute guidelines for smoking cessation: Do they motivate quitting?* Comunicação apresentada no Annual Meeting of the Society of General Internal Medicine, Washington, DC, EUA.
- Williams, G. C., Rodin, G. C., Ryan, R. M., Grolnick, W. S. & Deci, E. L. (1998). Autonomous regulation and long-term medication adherence in adult outpatients. *Health Psychology*, 17, 269–276.

**HCCQ: H-D****Questionário de Percepção do Ambiente Terapêutico:  
Saúde — Diabetes****Autor(es):** R. M. Ryan, & E. L. Deci**Adaptação:** M. S. Lemos<sup>1</sup> e S. A. Garrett**Tipo de instrumento:** Questionário**Versão:** Saúde — Diabetes; versão cliente (reduzida)**População-alvo:** População com diabetes**Tempo de Aplicação:** 2 min.**Material:** Folha de Respostas**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

O Questionário de Percepção do Ambiente Terapêutico: Saúde— Diabetes (QPAT: S-D) (Lemos & Garrett, 2006) é a adaptação portuguesa (ver Garrett, 2008) do Health Care Climate Questionnaire (HCCQ) (Ryan & Deci, 2000).

Este questionário faz parte de um conjunto de questionários desenvolvidos no âmbito da Self-Determination Theory (SDT, Deci & Ryan, 1985), que avaliam três constructos em relação a comportamentos de saúde. Os três constructos são a competência percebida, a autorregulação e a autonomia percebida no ambiente terapêutico.

Um ambiente terapêutico estimulador de autonomia do paciente eleva a probabilidade deste se tornar autonomamente motivado, o que se reflectirá positivamente nos cuidados com a sua saúde (Williams, McGregor, Zeldman, Freedman, & Deci, 2004).

O HCCQ é composto por 15 itens que avaliam a percepção do sujeito sobre o a orientação para o apoio à autonomia *versus* para o controlo do seu cuidador de saúde (eg. terapeuta, médico,...). O HCCQ integrou inúmeras investigações, de que são exemplos: cessação tabágica em adultos (Guerra, Lemos, Queirós, & Rosas, 2003; Williams, Gagne, Ryan & Deci, 1999, cit. por Williams, Ryan, & Deci, 2007), dieta e exercício regular (Williams, Freedman & Deci, 1998); adesão à prescrição de medicamentos (Zeldman et al., 1998, cit. por Williams, Ryan, & Deci, 2007). O valor de alpha de Cronbach obtido para os 15 itens nesta escala foi de .90, o que indica uma boa consistência interna.

Existe uma versão reduzida da escala HCCQ, constituída por 6 itens, que foi a adaptada neste estudo. O valor de alpha de Cronbach obtido pelos autores originais para a escala reduzida foi de .82, o que indica uma boa consistência interna (Williams et al., 1998). O QPAT: S-D revelou um valor de alpha de Cronbach de .89, indicador de uma boa consistência interna da versão portuguesa (Garrett & Lemos, 2009).

A escala de resposta neste questionário tem 7 níveis (1 — afirmação nada verdadeira a 7— afirmação totalmente verdadeira). O resultado obtém-se através da soma da pontuação obtida em cada um dos 6 itens.

No estudo de Garrett (2008), a percepção de autonomia no ambiente terapêutico correlaciona-se de modo estatisticamente significativo com a regulação autónoma para a adesão ao tratamento da diabetes ( $r=.576$ ;  $p=.001$ ).

1 Endereço para contacto: marina@fpce.up.pt

## Referências

- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Garrett, S. (2008). *Adesão ao Tratamento da Diabetes em Adolescentes: Fatores Motivacionais* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Garrett, S. A., & Lemos, M. S. (2009). Adesão ao tratamento da diabetes em adolescentes: ambiente terapêutico e fatores clínicos. In *Livro de resumos do IV congresso saúde e qualidade de vida* (pp.57-57). Porto: Escola Superior de Enfermagem do Porto.
- Guerra, M., Lemos, M. S., Queirós, C., & Rosas, M. (2003). Level of self-determination in adults quitting smoking. In *Abstracts of the 17th Annual Conference of the European Health Psychology Society* (pp.141). Grécia.
- Lemos, M. S., & Garrett, S. (2006). *Questionário de Perceção do Cliente sobre o Ambiente Terapêutico (QPCAT): Saúde-Diabetes. Versão para investigação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Williams, G. C., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1998). Building Health-Care Partnerships by Supporting Autonomy: Promoting Maintained Behavior Change and Positive Health Outcomes. In A. L. Suchman, P. Hinton-Walker, & R. Botelho (Eds.) *Partnerships in healthcare: Transforming relational process* (pp. 67–87). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Williams, G. C., Freedman, Z. R., & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate glucose control in patients with diabetes. *Diabetes Care*, 21(10), 1644–1651.
- Williams, G., McGregor, H., Zeldman, A., Freedman, Z. & Deci, E. (2004). Testing a Self-Determination Theory Process Model for Promoting Glycemic Control through Diabetes Self-Management. *Health Psychology*, 23(1), 58–66.
- Williams, G., Ryan, R. & Deci, E. (2007, maio, 22). *Health-care, self-determination theory questionnaire packet*. Acedido em <http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/health.html>.

**TSQR: H-D****Questionário de Autorregulação: Saúde-Diabetes****Autor(es):** R. M. Ryan, e E. L. Deci**Adaptação:** M. S. Lemos<sup>1</sup> e S. A. Garrett**Tipo de instrumento:** Questionário**Versão:** Saúde— Diabetes**População-alvo:** População com diabetes**Tempo de Aplicação:** 2 min.**Material:** Folha de Respostas**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

O Questionário de Autorregulação: Saúde-Diabetes (QAR: S-D) (Lemos & Garrett, 2006) é a adaptação portuguesa (ver Garrett, 2008) do Treatment Self-Regulation Questionnaire (TSRQ) (Ryan & Deci, 2000).

Este questionário faz parte de um conjunto de questionários desenvolvidos no âmbito da Self-Determination Theory (SDT, Deci & Ryan, 1985; Williams, Deci, & Ryan, 1998), que avaliam três constructos em relação a comportamentos de saúde. Os três constructos são a competência percebida, a autorregulação e a autonomia percebida no ambiente terapêutico.

O QAR: S-D avalia o grau de autonomia ou autodeterminação. É composto por 15 itens que avaliam os motivos que levam o indivíduo a aderir ao tratamento da diabetes. No questionário distinguem-se três subescalas, avaliando a regulação autónoma (6 itens), a regulação controlada (6 itens) e a amotivação (3 itens). O grau de regulação autónoma refere-se ao modo mais ou menos autodeterminado de motivação, estando a regulação mais autónoma frequentemente relacionada com a manutenção de comportamentos que conduzem a resultados positivos nos cuidados de saúde. Por seu turno, o grau de regulação controlada avalia em que medida o indivíduo é regulado pelo controlo externo e, por último, a amotivação avalia o grau de desmotivação.

O TSRQ tem sido adaptado no âmbito de diversas investigações e várias problemáticas. Para além da versão para os cuidados de saúde, existem outras versões nos seguintes domínios específicos: académico, prosocial, aprendizagem, exercício, religião e amizade.

Na resposta ao QAR: S-D, o sujeito posiciona-se numa escala de 1 (afirmação nada verdadeira) a 7 (afirmação totalmente verdadeira). A cotação é obtida pela média dos itens referentes a cada subescala. Deste modo, obtêm-se três valores que refletem a motivação autónoma, a motivação controlada e a amotivação para o tratamento da diabetes. Pode também calcular-se um Índice de Autonomia Relativa, subtraindo a média dos itens associados à motivação controlada, à média dos itens associados à motivação autónoma. Os resultados de cada uma das três subescalas podem ser usados de forma independente.

No estudo de Garrett (2008), a regulação autónoma para a adesão ao tratamento da diabetes correlacionou-se de modo estatisticamente significativo com a competência percebida ( $r=.651$ ;  $p=.000$ ) e com a percepção de autonomia no ambiente terapêutico ( $r=.576$ ;  $p=.001$ ).

1 Endereço para contacto: marina@fpce.up.pt

**Referências**

- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Garrett, S. (2008). *Adesão ao Tratamento da Diabetes em Adolescentes: Fatores Motivacionais* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Lemos, M. S., & Garrett, S. (2006). *Escala de competência Percebida: Saúde-Diabetes*. Versão para investigação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Williams, G. C., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1998). Building Health-Care Partnerships by Supporting Autonomy: Promoting Maintained Behavior Change and Positive Health Outcomes. In A. L. Suchman, P. Hinton-Walker, & R. Botelho (Eds.) *Partnerships in healthcare: Transforming relational process* (pp. 67–87). Rochester, NY: University of Rochester Press.

## PCS: H-D

### Escala de Competência Percebida: Saúde-Diabetes

**Autor(es):** G. C. Williams, E. L. Deci e R. M. Ryan

**Adaptação:** M. S. Lemos<sup>1</sup> e S. A. Garrett

**Tipo de instrumento:** Questionário

**Versão:** Saúde: Diabetes

**População-alvo:** População com diabetes

**Tempo de Aplicação:** 1 min.

**Material:** Folha de Respostas

**Classificação:** B (cf. Anexo 1)

A Escala de Competência Percebida: Saúde-Diabetes (ECP: S-D) (Lemos & Garrett, 2006) é a adaptação portuguesa (ver Garrett, 2008) da Perceived Competence Scale (PCS).

Esta escala faz parte de um conjunto de questionários desenvolvidos no âmbito da Self-Determination Theory (SDT, Deci & Ryan, 1985; Williams, Deci, & Ryan, 1998), que avaliam três constructos em relação a comportamentos de saúde. Os três constructos são a competência percebida, a autorregulação e a autonomia percebida no ambiente terapêutico.

A PCS avalia o grau de confiança do indivíduo para realizar ou manter determinados comportamentos saudáveis ou para aderir a um regime terapêutico. A ECP: S-D avalia a confiança do indivíduo na sua capacidade para levar a cabo as exigências do tratamento da diabetes.

É constituída por quatro itens. Na resposta à ECP: S-D, o sujeito posiciona-se numa escala de 1 (afirmação nada verdadeira) a 7 (afirmação totalmente verdadeira). O resultado obtém-se através da soma da pontuação obtida em cada um dos 4 itens.

Na área da saúde, a confiança na capacidade própria relativamente a um dado comportamento associa-se a uma probabilidade mais elevada de realizar e manter esse comportamento e de evidenciar resultados de saúde positivos.

A consistência interna da escala original (PCS) nos vários estudos situa-se em torno dos .90. Os autores referem que num estudo com pacientes com diabetes (Williams, Freedman, & Deci, 1998) a competência percebida era predita pelo grau e autonomia percebida pelos pacientes no ambiente terapêutico e, por sua vez, a competência percebida para aderir ao tratamento predizia o controlo de glucose (i.e., HbA1c).

No estudo de Garrett (2008), os resultados da ECP: S-D apresentaram correlações significativas e elevadas com o nível de HbA1c ( $r=-.530$ ,  $p<.001$ ) e com a frequência seguimento tratamento ( $r=.611$ ,  $p<.001$ ).

1 Endereço para contacto: marina@fpce.up.pt

**Referências**

- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Garrett, S. (2008). *Adesão ao Tratamento da Diabetes em Adolescentes: Fatores Motivacionais* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Lemos, M. S., & Garrett, S. (2006). *Escala de competência Percebida: Saúde-Diabetes*. Versão para investigação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Williams, G. C., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1998). Building Health-Care Partnerships by Supporting Autonomy: Promoting Maintained Behavior Change and Positive Health Outcomes. In A. L. Suchman, P. Hinton-Walker, & R. Botelho (Eds.) *Partnerships in healthcare: Transforming relational process* (pp. 67–87). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Williams, G. C., Freedman, Z. R., & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate glucose control in patients with diabetes. *Diabetes Care*, 21, 1644–1651.

**SCCI: S-D****Sistema de Categorização de Conceções Infantis de Saúde e Doença****Autor(es):** E. Boruchovitch e B. R. Mednick**Adaptação:** L. Lima<sup>1</sup> e M. S. Lemos**Tipo de instrumento:** Sistema de análise**Versão:** n. a.**População-alvo:** Crianças entre os 6 e os 13 anos**Tempo de Aplicação:** n.a**Material:** Manual de codificação**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

Trata-se de um sistema de codificação de conceções infantis de saúde e doença (SCCI: S-D) desenvolvido por Lima e Lemos (2010) com base no sistema criado por Boruchovitch e Mednick (1997, 2002). O sistema de categorias é constituído por pares de categorias que podem ser usados para codificar dados relativos aos conceitos de saúde e doença:

1. Participação/falta de participação em práticas preventivas — nesta categoria a saúde é descrita em termos de ações que as pessoas realizam para se tornarem saudáveis (ex. comer comida saudável) e a doença é descrita como estando associada à falta de ações de saúde adequadas por parte do sujeito, (ex: não fazer exercício físico)

2. Participação/falta de participação em práticas curativas — nesta categoria a saúde é descrita em termos da ausência de necessidade de realizar ações do tipo curativo (ex: ser saudável é não ter que ir ao hospital), e a doença é descrita como ações que descrevem medidas curativas (ex: estar doente é tomar pastilhas ou injeções).

3. Ausência/presença de problemas de saúde e sintomas — esta categoria inclui as respostas que descrevem a saúde em termos de ausência de doença, problemas ou sintomas (ex: ter saúde é não ter sarampo) e respostas que definem a doença como ausência de saúde ou pela presença de um problema geral ou específico de saúde ou sintomas físicos e somáticos (ex: estar doente é ter um vírus ou uma constipação).

4. Capacidade/Incapacidade de realizar atividades exigidas e/ou desejadas — inclui as respostas que descrevem a saúde em termos funcionais, isto é, ações que refletem o que as pessoas conseguem fazer pelo facto de estarem saudáveis (ex: estar saudável é poder ir para a escola e poder brincar) e a doença como o oposto, ou seja que definem a doença através de indicadores de alterações na capacidade funcional do sujeito (ex: estar doente é estar na cama).

5. Sentimentos gerais e estados de humor positivos /negativos — esta categoria inclui as respostas que descrevem a saúde e a doença em termos do que as pessoas sentem e experienciam como consequência de estarem saudáveis ou doentes (ex: ser saudável é ser-se feliz quando estamos doentes sentimo-nos tristes e horríveis).

6. Não sei— nesta categoria incluem-se as respostas “não sei”, as que são incompreensíveis ou que não se podem classificar noutras categorias.

Para o desenvolvimento deste sistema foi feito um estudo para testar a adequação do modelo de categorização das conceções de saúde e doença da criança desenvolvido por Boruchovitch e Mednick (1997, 2002) à população portuguesa.

A amostra foi constituída por 93 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos

1 Endereço para contacto: ligia@esenf.pt

de idade e foi recolhida em meio escolar. Recorreu-se à técnica de desenhar e escrever (Pridmore & Lansdown, 1997), sendo pedido às crianças que escrevessem e desenhassem sobre o que significa estar saudável e estar doente.

Nesse estudo apenas se procedeu à análise dos textos, utilizando uma técnica mista de análise de conteúdo, que oscilou entre uma abordagem dedutiva e uma abordagem indutiva, procurando identificar aspetos comuns e possíveis especificidades relacionadas com fatores sócio-culturais ou educacionais.

Os resultados mostraram que as conceções das crianças da amostra portuguesa são em geral consistentes com as encontradas por Boruchovitch e Mednick (1997, 2002), e que se distribuem pelas mesmas categorias: participação ou não em práticas preventivas, presença ou ausência de problemas de saúde e sintomas, capacidade de realizar atividades exigidas/desejadas e sentimentos gerais de bem-estar/mal-estar e humor. Relativamente ao sistema original surgiu da necessidade de se acrescentar duas categorias. Uma delas para a definição de doença foi denominada de Vantagens e sentimentos positivos acerca de estar doente. Nesta última categoria incluem-se respostas que descrevem as consequências positivas de estar doente (ex: quando se está doente as pessoas são mais simpáticas connosco) a outra categoria para o conceito de saúde e doença foi denominada de Participação (ou não) em actividades curativas, conforme descrito anteriormente.

O sistema de categorização foi já utilizado em dois outros estudos: um estudo comparativo entre crianças saudáveis e crianças portadoras de doença oncológica (Lima, Lemos & Lema, 2010) e um outro, em que se procurou estudar o papel de fatores contextuais nas conceções infantis de saúde e doença, através da influência da pandemia da gripe (Lima & Lemos, 2011).

Em geral, os temas empregues pelas crianças destes dois estudos são muito consistentes com os encontrados em investigações anteriores, nomeadamente no estudo de Burochovitch e Mednick (1997), o que sugere que, para além da adequação do sistema de categorização, existem bastantes semelhanças interculturais nas conceções infantis de saúde e doença.

### Referências

- Boruchovitch, E., & Mednick, B. R. (1997). Cross-cultural differences in children's concepts of health and illness. *Revista Saúde Pública*, 31(5), 448–456.
- Boruchovitch, E., & Mednick, B., R. (2002). The meaning of health and illness: some considerations for health psychology. *Psico-USF*, 7(2), 175–183.
- Lima, L. & Lemos, M. S. (2011). How Children Made Sense of the Flu Pandemic. In *Making Sense health, Illness and Disease*. [e-book]. Interdisciplinary Press.
- Lima, L., Lemos, M. S. & Lema, B. (2010). Conceções de saúde e de doença: Estudo comparativo entre crianças saudáveis e com doença oncológica. In I. Leal, J. Pais Ribeiro, M. Marques, & F. Pimenta, (Eds.), *Atas do 8º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, sexualidade e género* (pp. 455-463). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pridmore, P. and Lansdown, R. G. (1997) Exploring the children's perceptions of health: does drawing really break down barriers? *Health Education Journal*, 56, 219–230.

**CD: H****Child Drawing: Hospital— Versão Portuguesa****Autor(es):** S. Clatworthy, K. Simon e M. Tiedman**Adaptação:** L. Lima<sup>1</sup> e M. S. Lemos**Tipo de instrumento:** Desenho e Sistema de análise**Versão:** n. a.**População-alvo:** Crianças entre 5 e 11 anos**Tempo de Aplicação:** 10 min.**Material:** Folha Branca A4 + caixa de oito lápis (cores: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, roxo, castanho e preto ) + manual de cotação**Classificação:** A (cf. Anexo 1)

Este instrumento é a adaptação portuguesa (Lima & Lemos, 2011) do “Child Drawing: Hospital (CD:H)” que foi desenvolvido por Clatworthy e colaboradores (1999a) para avaliar o nível de ansiedade associado ao processo de hospitalização em crianças com idades entre os 5 e os 11 anos. Após a sua utilização em vários estudos e com várias populações de crianças institucionalizadas, os autores consideraram que a grelha de análise do CD: H poderia ser utilizada de forma mais genérica, como medida global de bem-estar.

À criança é pedido que desenhe uma pessoa num hospital e a cotação do desenho é depois realizada com base numa grelha de análise constituída por 3 partes (Clatworthy et al, 1999b). A primeira parte contém 14 itens que avaliam diversos aspetos como por exemplo a qualidade do traço e a dimensão da figura humana representada. A segunda parte inclui itens denominados de indicadores de perturbação emocional. Por fim existe uma terceira parte em que o avaliador terá que fazer uma leitura mais global e impressionista do desenho, pontuando-o numa escala que varia entre 1 e 10, que representa uma boa capacidade da criança para lidar com a situação (coping) e 10, que revela ansiedade elevada. A pontuação total do instrumento é obtida pela soma das pontuações obtidas nas 3 diferentes partes e pode variar entre 15 e 290.

O instrumento permite ainda identificar níveis de ansiedade a partir dos quais se justificam vários tipos de intervenção destinados a promover o equilíbrio emocional da criança e a sua adaptação ao contexto hospitalar.

A adequação do CH: D enquanto instrumento de avaliação da ansiedade/bem-estar de crianças hospitalizadas portuguesas foi realizada por Lima e Lemos (2011).

A amostra deste estudo foi recolhida numa instituição de saúde especializada em doenças oncológicas do Norte de Portugal e foi constituída por 29 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos. No âmbito de um estudo mais alargado, foram recolhidos dados, com recurso ao método de “Desenhar e escrever” (Williams, Wetton & Moon, 1989). A cada criança foi entregue uma folha de papel, sendo-lhe pedido que desenhasse em metade da folha uma pessoa saudável e na outra metade uma pessoa doente. A criança poderia ainda escrever algum texto embora neste estudo tenham sido apenas analisados os desenhos, recorrendo à grelha de análise do CH: D.

Para o estudo da adequação do instrumento à população portuguesa, para além das análises descritivas que permitiram analisar a sensibilidade do CH: D, foram calculados os valores da assimetria (.137) e da curtose (.768). Foi ainda realizada uma análise da sua fidelidade através do método de acordo interobservadores (percentagem de concordância de 84,97% para a totalidade dos itens).

1 Endereço para contacto: ligia@esenf.pt

**Referências**

- Clatworthy, S., Simon, K., & Tiedman, M. (2009a). Child Drawing: Hospital— An instrument Designed to Measure the Emotional Status of Hospitalized School-Aged Children. *Journal of Pediatric Nursing, 14*(1), 2–9.
- Clatworthy, S., Simon, K., & Tiedman, M. (2009b). Child Drawing: Hospital Manual. *Journal of Pediatric Nursing, 14*(1), 10–18.
- Lima, L., & Lemos, M. S. (2011). Adequação do Child Drawing Hospital na avaliação do bem-estar de crianças hospitalizadas portuguesas. *Saúde e Qualidade de Vida: uma meta a atingir [e-book]*. Porto: Escola Superior de Enfermagem do Porto, ISBN 978-989-96103-0-9.
- Williams, D. T., Wetton, N., & Moon, A. (1989). *A Way In: Five Key Areas of Health Education*. Health Education Authority, London.

## Anexo 1

### Classificação dos Utilizadores

A) Os instrumentos incluídos nesta categoria podem ser utilizados por profissionais com formação e experiência no âmbito concreto de aplicação da prova

B) Os instrumentos incluídos nesta categoria podem ser utilizados por profissionais com:

- Licenciatura em Psicologia (licenciaturas com duração de 4 ou 5 anos, anteriores à data de 31 de dezembro de 2007), ou
- Mestrado em Psicologia que tenham realizado estudos superiores de 1.º e 2.º ciclo em Psicologia, ou
- Profissionais, com formação superior ao nível da Licenciatura noutras áreas (licenciaturas com duração de 4 ou 5 anos, anteriores à data de 31 de dezembro de 2007), que não a Psicologia, que trabalhem na área específica de aplicação da prova. Nestas situações poderão ser requeridas informações mais detalhadas sobre a formação e experiência profissional e na utilização de provas psicológicas.