



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

João Pedro Marques Gama

Literacia e Coeducação: Estudo sobre o Projeto de Investigação – Ação

Vamos Educar Juntos com o Coelhoinho Polo

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Aconselhamento e Desenvolvimento, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale-Dias, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Setembro de 2023

Nota Prévia

Esta pesquisa baseia-se em dados recolhidos no âmbito do projeto *Vamos Educar Juntos com o Coelho Polo*, com origem num projeto internacional, cujas responsáveis em Portugal são a Doutora Graciete Franco Borges, a Doutora Maria da Luz Vale-Dias e a Doutora Piedade Vaz Rebelo, docentes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Este trabalho de investigação começou por ser orientado pela Doutora Graciete Franco Borges, enquanto esteve em funções, ficando depois sob a orientação da Doutora Maria da Luz Vale-Dias.

Resumo

A presente dissertação foi elaborada no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Pretendeu contribuir para a apresentação e caracterização de um período de aplicação do projeto *Vamos Educar Juntos com o Coelho Polo*, através de um estudo de análise de caracterização das competências sociais e linguísticas das crianças em idade pré-escolar que dele fizeram parte, e da análise das diferenças do resultado do Teste de Vocabulário Ativo e Passivo (TVAP).

Analisámos no início e no final do ano letivo os resultados do grupo que recebeu o programa e que constitui o nosso Grupo Experimental. No final do ano pudemos também comparar os resultados desse momento de avaliação entre o Grupo Experimental com um Grupo de Controlo. Interessamo-nos ainda por analisar e perceber possíveis diferenças nos resultados do estudo atendendo aos diferentes contextos socioeconómicos que caracterizam cada um dos grupos.

O protocolo aplicado no âmbito do projeto era composto por um conjunto de testes de literacia para crianças dos 3 aos 5 anos nomeadamente um teste de identificação de vocábulos TVAP sobre o qual elaborámos o nosso estudo de análise quantitativa.

Ao compararmos os resultados entre rapazes e raparigas do Grupo Experimental no início do ano verificámos que não existem diferenças significativas em nenhuma das faixas etárias. E ao compararmos os resultados do teste entre as crianças do Grupo experimental (GE) e Grupo de Controlo (GC) no final do ano verifica-se que na faixa etária dos 3 anos as crianças do GE obtiveram uma média superior com significância estatística, sendo que na faixa dos 3 e 4 anos não se verificaram diferenças com significância estatística.

Através da aplicação do protocolo de avaliação pudemos verificar se, por um lado, a criança foi colaborativa, estabeleceu contacto ocular e teve uma postura adequada ou se pelo contrário demonstrou dificuldades a este nível que denominámos por Dificuldades Sociais; pudemos também verificar se a criança manifestou uma boa articulação e comunicou de forma assertiva ou se pelo contrário demonstrou dificuldades a este nível que denominámos por Dificuldades Linguísticas. Da análise percentual entre rapazes e raparigas do GE no início do ano verifica-se a tendência de os rapazes manifestarem mais Dificuldades Linguísticas e as raparigas mais Dificuldades Sociais percentualmente. Em ambos os géneros é nas competências linguísticas que menos evoluem do início para o final do ano.

Na análise percentual entre os grupos GE e GC no final do ano, verifica-se a tendência dos alunos do GE em manifestarem mais Dificuldades Linguísticas e Sociais, no entanto, no que toca à análise estatística do teste de literacia TVAP é o Grupo Experimental que alcança melhores resultados, algo que se deverá ao efeito do próprio projeto.

Vamos Educar Juntos com o Coelho Polo é um projeto de investigação-ação para o desenvolvimento da literacia, da cooperação escola-família e da cidadania. A Cidade de Educação é mais um passo em direção à aliança educacional, assentando na ideia de comunidade que, ao articular as esferas políticas, socioeducativas e científicas, faz da parceria escola-família-sociedade o substrato do processo educacional.

PALAVRAS CHAVE: Literacia, coeducação, cidadania, pré-escolar, educação

Abstract

This dissertation was prepared within the scope of the Master's Degree in Educational, Developmental and Counseling Psychology. It intended to contribute to the presentation and characterization of a period of application of the project *Let's Educate Together with little rabbit Polo*, through a study analyzing the characterization of the social and linguistic skills of the preschool children who took part in it, and analysis of differences in TVAP test results.

At the beginning and end of the school year, we analyzed the results of the group that received the program and that constitutes our Experimental Group. At the end of the year we were also able to compare the results of this evaluation moment between the Experimental Group and a Control Group. We are also interested in analyzing and understanding possible differences in the results of the study, taking into account the different socioeconomic contexts that characterize each of the groups.

The protocol applied within the scope of the project consisted of a set of literacy tests for children aged 3 to 5, namely a word identification test (TVAP) on which we prepared our quantitative analysis study.

When comparing the results between boys and girls in the experimental group at the beginning of the year, we found that there were no significant differences in any of the age groups. And when comparing the results of the test between children from the EG and CG at the end of the year, it can be seen that in the 3-year-old age group, the EG children obtained a higher average with statistical significance, whereas in the 3- and 4-year-old age group, years, there were no statistically significant differences.

Through the application of the assessment protocol, we were able to verify whether, on the one hand, the child was collaborative, established eye contact and had an adequate posture or whether, on the contrary, he demonstrated difficulties at this level, which we called Social Difficulties; We were also able to check whether the child demonstrated good articulation and communicated assertively or whether, on the contrary, he demonstrated difficulties at this level, which we called Linguistic Difficulties. From the percentage analysis between boys and girls in the GE at the beginning of the year, there is a tendency for boys to have more Linguistic difficulties and girls to have more Social difficulties in percentage terms. In both genders, it is the language skills that improve least from the beginning to the end of the year.

In the percentage analysis between the GE and GC groups at the end of the year, there is a tendency for GE students to express more linguistic and social difficulties, however, when it comes to the statistical analysis of the TVAP literacy test, it is the Experimental Group that achieves better results, something that is due to the effect of the project itself.

Let's Educate Together with little rabbit Polo is an action research project for the development of literacy, school-family cooperation and citizenship. The City of Education is another step towards the educational alliance based on the idea of community which, by articulating the political, socio-educational and scientific spheres, makes the school-family-society partnership the substrate of the educational process.

KEYWORDS: Literacy, coeducation, citizenship, preschool, education

Índice de Tabelas

Tabela 1: Distribuição por idade e género do GE no início do ano	34
Tabela 2: Distribuição por idade e género do GE no início / final do ano	34
Tabela 3: Distribuição por idade e género do GE avaliado no final do ano	35
Tabela 4: Distribuição por idade e género do GC avaliado no final do ano	35
Tabela 5: Distribuição da amostra por grupo e por género	35
Tabela 6: Distribuição da amostra por idade	36
Tabela 7: Distribuição dos alunos e dificuldades no Grupo Experimental	39
Tabela 8: Comparação de género, 3 anos, Grupo Experimental	39
Tabela 9: Comparação de género, 4 anos, Grupo Experimental	40
Tabela 10: Comparação de género, 5 anos, Grupo Experimental	40
Tabela 11: Comparação etária do total de Dificuldades Sociais e Linguísticas no Grupo Experimental	40
Tabela 12: Distribuição das dificuldades no início	41
Tabela 13: Distribuição das dificuldades no final do ano	41
Tabela 14: Comparação da evolução dos rapazes e raparigas de 3 anos	41
Tabela 15: Comparação da evolução dos rapazes e raparigas de 4 anos	42
Tabela 16: Comparação da evolução dos rapazes e raparigas de 5 anos	42
Tabela 17: Comparação etária das Dificuldades linguísticas	42
Tabela 18: Comparação etária das Dificuldades sociais	43
Tabela 19: Comparação dos rapazes de 3 anos, Grupo Experimental e Controlo	43
Tabela 20: Comparação das raparigas de 3 anos, Grupo Experimental e Controlo	43
Tabela 21: Comparação dos rapazes de 4 anos, Grupo Experimental e Controlo	44
Tabela 22: Comparação das raparigas de 4 anos, Grupo Experimental e Controlo	44
Tabela 23: Comparação dos rapazes de 5 anos, Grupo Experimental e Controlo	44
Tabela 24: Comparação das raparigas de 5 anos, Grupo Experimental e Controlo	45
Tabela 25: Comparação de género, 3 anos, Grupo Experimental, final do ano	45
Tabela 26: Comparação de género, 4 anos, Grupo Experimental, final do ano	45
Tabela 27: Comparação de género, 5 anos, Grupo Experimental, final do ano	45
Tabela 28: Comparação de género, 3 anos, Grupo Controlo	46
Tabela 29: Comparação de género, 4 anos, Grupo Controlo	46
Tabela 30: Comparação de género, 5 anos, Grupo Controlo	46
Tabela 31: Comparação etária do total de Dificuldades Sociais e Linguísticas no Grupo Experimental final do ano	46
Tabela 32: Comparação etária do total de Dificuldades Sociais e Linguísticas no Grupo de Controlo	47
Tabela 33: Teste T-Student para Amostras Independentes – grupo dos 3 anos – Início do Ano – Grupo Experimental	47
Tabela 34: Teste T-Student para Amostras Independentes – grupo dos 4 anos – Início do Ano – Grupo Experimental	47

Tabela 35: Teste T-Student para Amostras Independentes – grupo dos 5 anos – Início do Ano – Grupo Experimental	48
Tabela 36: Teste T-Student para Amostras Independentes – grupo dos 3 anos – Final do Ano – Grupo Experimental e de Controlo	49
Tabela 37: Teste T-Student para Amostras Independentes – grupo dos 4 anos – Final do Ano – Grupo Experimental e de Controlo	49
Tabela 38: Teste T-Student para Amostras Independentes – grupo dos 5 anos – Final do Ano – Grupo Experimental e de Controlo	49

Sumário (Índice)

Resumo	3
Abstract	5
Índice de Tabelas	7
Introdução	10
I Parte – Enquadramento teórico	12
Capítulo 1 - literacia e coeducação	12
1.1 Conceito de Literacia	12
1.2 Conceito de Coeducação	13
Capítulo 2 - Desenvolvimento e a idade pré-escolar	15
2.1 Noção de desenvolvimento	15
2.2 Perspetiva segundo Erikson	16
2.3 Perspetiva segundo Piaget	17
Capítulo 3 - Necessidades e Intervenção com crianças em idade pré-escolar	18
3.1 Necessidades e respostas predominantes	18
3.2 Programas de intervenção em idade pré-escolar	21
3.2.1 - <i>Helping the Noncompliant Child</i>	21
3.2.2 O Programa de Parentalidade Positiva (Triple P)	21
3.2.3 Parentalidade com Sabedoria (<i>Parenting Wisely</i>)	22
3.2.4 O <i>Parent Management Training-Oregon Model</i> (PMTO)	22
3.2.5 Anos Incríveis (<i>Incredible Years</i>)	22
Capítulo 4 - Projeto RICE - Do início às cidades de educação	24
4.1 Antecedentes	24
4.2 Projeto RICE	25
4.3 A experiência piloto de Charleroi	26
4.4 Cidade Educação	27

4.5 Modelo das 12 necessidades	28
Capítulo 5 - Coimbra “Cidade de Educação”	30
5.1 Vamos educar juntos com o Coelhoinho Polo – Um projecto de investigação-acção	30
5.2 Funcionamento do programa - Vamos educar juntos com o Coelhoinho Polo”	30
5.2.1 Reunião Prévia com a direção do Jardim de Infância	30
5.2.2 Reunião com as educadoras	30
5.2.3 Reunião de apresentação do projeto aos pais	31
5.2.4 Instrumentos e avaliação das crianças	32
5.2.5 Procedimentos	32
II Parte	33
Capítulo 1 - Estudo Empírico	33
1.1 Objetivos	33
1.2 Hipóteses	33
1.3 Caraterização das Amostras:	34
1.3.1 Amostra do Estudo I	34
1.3.2 Amostra do estudo 2	35
1.4 Instrumentos	36
1.5 Procedimentos e análise de dados	37
Capítulo 2 - Resultados	39
2.1 Estudo 1 - As competências sociais e linguísticas das crianças em idade pré-escolar	39
2.1.1 Hipótese 1	39
2.1.2 Hipótese 2	41
2.1.3 Hipótese 3	43
2.2 Estudo II -efeito da pertença de um grupo de género no desempenho no teste TVAP por grupo etário.	48
2.2.1 Hipótese IV - Verificam-se diferenças de género no teste TVAP no Grupo Experimental	48
2.2.2 Hipótese V - Verificam-se diferenças relativas à pertença ao grupo no final do ano no teste	49
Capítulo 3 - Discussão	50
Conclusão	54
Referências Bibliográficas:	55

Introdução

A presente dissertação focou-se exclusivamente na apresentação e caracterização de um período de aplicação do projeto *Vamos Educar Juntos com o Coelhoinho Polo* - um projeto de investigação-ação para o desenvolvimento da literacia, da cooperação escola-família e da cidadania. A Cidade de Educação é mais um passo em direção à aliança educacional assentando na ideia de comunidade que, ao articular as esferas políticas, socioeducativas e científicas, faz da parceria escola-família-sociedade o substrato do processo educacional.

A primeira parte da dissertação engloba uma contextualização teórica a respeito da criação da Rede Cidades Educação – Rice, bem como o seu alargamento à cidade de Coimbra. Inerente aos pressupostos e fundamentos do projeto RICE damos especial enfoque ao conceito de literacia, coeducação, período de desenvolvimento pré-escolar, à importância da linguagem como um transversal denominador comum e ainda uma breve caracterização de outros programas de promoção de literacia na idade pré-escolar.

O primeiro capítulo contém a abordagem conceptual das noções de Literacia e Coeducação.

No segundo capítulo desenvolvemos a noção de desenvolvimento com enfoque no período pré-escolar sobretudo através das perspetivas teóricas segundo *Erikson* e *Piaget*.

No terceiro capítulo tentamos, segundo o contributo de diversos autores e programas de promoção de literacia, colocar em perspetiva: especificidades e respostas predominantes com enfoque na importância determinante da linguagem no desenvolvimento integral das crianças.

No quarto capítulo contextualizamos e descrevemos o projeto RICE desde o seu início ao seu alargamento a outras cidades de educação. No quinto e último capítulo contextualizamos e descrevemos a implementação do projeto *Vamos Educar Juntos com o Coelhoinho Polo* aludindo às especificidades da implementação do projeto adaptado à realidade de Coimbra, desde a equipa responsável, às escolas que receberam o projeto, instrumentos e procedimentos na prossecução do programa ao longo do respetivo ano.

Na segunda parte desta dissertação desenvolvemos toda a temática relacionada com o estudo de análise mista elaborado com base nos resultados do teste TVAP e dos dados qualitativos recolhidos e mencionados nos relatórios de avaliação psicologia de cada uma das crianças do Grupo Experimental e Grupo de Controlo. No primeiro capítulo descrevemos os objetivos do estudo que se subdivide numa parte de análise qualitativa (estudo I) e numa parte de análise estatística do teste TVAP (estudo II) bem como as diferentes hipóteses que nos propusemos testar. Procedemos ainda à caracterização de cada uma das amostras, à caracterização do Grupo

Experimental e de Controlo; e os instrumentos e procedimentos utilizados na obtenção e análise dos dados.

No segundo capítulo apresentamos e descrevemos os resultados procedendo à sua discussão e conclusão.

I Parte – Enquadramento teórico

Capítulo 1 - literacia e coeducação

1.1 Conceito de Literacia

O conceito de literacia tem-se disseminado de forma avassaladora na sociedade atual. É cada vez mais comum encontrarmos o termo literacia associado aos mais diversos contextos. A literacia está por todo o lado e já todos estamos familiarizados com este recente e popular conceito, o que não significa que haja igual familiaridade das pessoas quanto à sua compreensão.

Apesar de recente – só na década de noventa do século XX começa a constar nos dicionários de língua portuguesa – o seu significado mais não era que um sinónimo de alfabetismo.

Ainda hoje a literacia aparece associada ao conceito de alfabetismo, mas com a grande diferença de ser para além deste e caminhar num sentido próprio, assente na capacidade de extrair significado do uso da leitura e da escrita. Assim, e consultando o dicionário *online* da Porto Editora, temos para sinónimos de literacia: *capacidade de ler e escrever; alfabetismo; capacidade de usar a leitura e a escrita como forma de adquirir conhecimentos, desenvolver as próprias potencialidades e participar ativamente na sociedade.*

Importa perceber as razões desta evolução. Segundo Benavente (1996), a escolarização nas sociedades modernas e industrializadas era vista como o meio e a condição para erradicar o analfabetismo. Contudo, estudos de países como a França, Estados Unidos da América e Canadá constataram evidentes dificuldades nas suas populações escolarizadas nos domínios da escrita, leitura e cálculo, sendo por isso diminuída a sua capacidade de participação na vida social, algo que levou à reflexão e surgimento do conceito de literacia que, indo além do saber ler e escrever, caracteriza-se não pela obtenção de competências mas no seu uso (Gomes, & Vale Dias, 2019; Mata 2006), ou seja, pela capacidade de interpretar e retirar significado (Hannon, 1995).

Esta nova forma e necessidade de olhar para a vertente funcional e utilitária da linguagem escrita levou ao surgimento do termo literacia, que tem sido conceptualizada como um conjunto complexo e multidimensional de aptidões que se iniciam à nascença e se desenvolvem ao longo da vida (Wasik & Hermann, 2004; Bonci, 2008), o que realça que a aquisição da literacia não depende apenas da instrução formal que se recebe na escola (Santos & Gomes, 2004, p. 172). A literacia faz parte de um universo sociocultural em que, cada vez mais, todos estamos atualmente inseridos, mesmo os que têm capacidades muito reduzidas de ler, escrever e contar (Benavente,

Rosa, Costa & Ávila, 1996), logo, não sendo algo que uns têm e outros não de forma redutora e dicotômica (Benavente, 1996).

Num mundo cada vez mais complexificado desde logo pelas constantes mudanças tecnológicas, mas também sociais e culturais, a literacia afasta-se definitivamente da sua origem associada à alfabetização - e caminha para um conceito dinâmico de permanente descoberta e de múltiplas complexidades. Alguns autores como McLane e McNamee (1990) defendem mesmo a existência de múltiplas literacias.

Vive-se cada vez mais uma turbulência avassaladora de interações onde somos permanentemente chamados a extrair um resultado — a interpretar — seja a bula de um medicamento, a sinalética numa estação de transportes, um manual de instruções, uma notícia, um programa político, um poema. Como vimos, a literacia não se circunscreve às nossas capacidades de leitura e reconhecimento de palavras ou imagens etc., mas ao significado e interpretação que daí conseguimos extrair e que se repercutirá nas nossas ações, decisões e maneira como lemos, apreendemos e interagimos com o mundo que nos rodeia e, em última análise, na forma como nos concebemos humanos.

A literacia é a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, utilizando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. A literacia envolve um continuum de aprendizagem que permite aos indivíduos atingirem os seus objetivos, desenvolverem o seu conhecimento e potencial, e participarem plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral. (Unesco 2004 p.13)

1.2 Conceito de Coeducação

A noção de coeducação refere-se a um espaço intermediário no qual a escola e a família colocam a criança no centro do processo de aprendizagem tornando-se autênticos parceiros educativos, ao mesmo tempo complementares e diferentes, no seio duma comunidade educativa que dá sentido às suas práticas (Humbeck, Lahye, Balsamo & Portoís, 2006).

Para Pourtoís, Desmet e Lahaye (2013) a coeducação distingue-se da simples relação escola - família pelo facto de os professores e pais articularem meios e competências com a ajuda de uma mesma ferramenta, como as atividades em torno dos fascículos no projeto Rede Internacional de Cidades de Educação (RICE), e tendo por base um referencial comum acerca do desenvolvimento psicossocial e linguístico da criança como o modelo das 12 necessidades de Pourtoís e Desmet.

Coeducar implica, portanto, respeitar lugares distintos onde as regras e tarefas postas em prática são específicos de cada um, sendo apenas válidos nesse espaço particular não se podendo impor a outros (Pourtois & Desmet, 2015). Assim, para uma coeducação eficaz há que ter sempre presente que coeducar não é coensinar, pois os conhecimentos, práticas e organização de cada uma das partes devem ser respeitados na sua singularidade (Pourtois, et al, 2013); e também não se trata de educar a família e interferir nas sua práticas familiares (Humbeeck, et al, 2006).

Capítulo 2 - Desenvolvimento e a idade pré-escolar

2.1 Noção de desenvolvimento

O desenvolvimento humano consiste num processo de mudanças individuais, de natureza psicológica, biológica, social e cultural que se inicia no momento da conceção e acompanha todo o ciclo vital. Essas mudanças surgem da interação de fatores contextuais e biológicos e são “progressivas, contínuas, cumulativas e resultam de uma crescente reorganização interna (Tavares, Pereira, Gomes, et al., 2007).

Falamos de desenvolvimento pressupõe termos em conta a enorme teia de relações crescentes e dinâmicas por vezes específicas, de cada indivíduo ao longo de todo o seu percurso de vida. O estudo do desenvolvimento deve, assim, respeitar a singularidade de cada um, mas encontrar e estabelecer pontos comuns que permitam alcançar a melhor compreensão de todos. Neste sentido, é fundamental a noção de estágio de desenvolvimento — conceito chave na evolução humana, implementado nas diversas abordagens teóricas tais como *a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget e a Teoria psicossocial de Erikson*.

Segundo Tavares et al. (2007), cada estágio de desenvolvimento é uma estrutura com características próprias, para uma adaptação cada vez maior do sujeito ao meio, ordenada segundo uma sequência padronizada, embora adaptável a cada sujeito, e segundo uma evolução integrativa, já que as estruturas adquiridas num estágio dependem da forma como o estágio anterior é vivenciado, sendo integradas no seguinte. Do mesmo modo, considera-se que os estágios não são estanques podendo ser encontradas características de um estágio no anterior e no seguinte.

O desenvolvimento não ocorre apenas por meio de aprendizagens, nem implica somente mudanças de comportamento: é um processo contínuo, desde o nascimento, e integrativo (não apenas um somatório de novas estruturas), pressupõe progresso e transformação na capacidade adaptativa do indivíduo e reveste-se de um caráter universal, uma vez que, não obstante as condições sociais, económicas, culturais em que se inserem, os indivíduos desenvolvem-se na mesma direção.

2.2 Perspetiva segundo Erikson

De acordo com Erikson, consideramos o desenvolvimento como uma sucessão de etapas, onde todo o meio envolvente se pode tornar um *average expectable environment* (Vaz, 1990), no processo de desenvolvimento.

A perspetiva do desenvolvimento em Erikson, assenta num conjunto de crises psicossociais que a personalidade tem de enfrentar e resolver ao longo do ciclo vital. Estão correlacionadas com as características e qualidades que o ego vai adquirindo à medida que sintetiza e integra a evolução biológica e a estrutura social (Luzes, 1979 cit in Vaz, 1990). Em Erikson a identidade do ego é um processo fulcral relacionado com o individuo, mas também com a sociedade. É ao Ego que cabe o trabalho de seleção e integração que, por sua vez, conduz ao sentimento de identidade, assumindo um carácter adaptativo e não apenas defensivo.

O termo *crise* não tem um sentido negativo, é usado para representar momentos-chave, segundo Erikson (1972) são períodos cruciais de vulnerabilidade e potencialidade próprias, chegando assim à raiz da palavra, *crisis* no grego enquanto sinónimo de peneira, que liberta o que não interessa mantendo apenas o essencial.

Erikson designou a crise psicossocial localizada entre os 3 e os 6 anos de idade, período correspondente ao pré-escolar, de *iniciativa versus culpa*.

Durante a educação pré-escolar, o período do desenvolvimento do sentimento de iniciativa é fortemente dominado por dois registos fundamentais: a curiosidade sexual e a possibilidade da criança ensaiar por si mesma, tarefas que até então caberiam à interação parental. (Vaz, 1990). É neste período que emerge o sentimento de independência da criança, que vai adquirindo uma compreensão cada vez melhor de si mesma e do seu lugar e papel no contexto social em que está inserida (Tavares et al., 2007). Surge, portanto, um mundo novo de possibilidades a explorar marcado por desafios e resolução de problemas a que Erikson chamou de *Iniciativa*. Contudo, à *Iniciativa* da criança vão surgindo sentimentos de *culpa* relacionados com objetivos traçados e não cumpridos

A educação pré-escolar deve, então, ter em atenção a crise psicossocial que consiste na oposição entre o sentimento de iniciativa e o de culpa. É o primeiro eixo de socialização da criança, a seguir à família (Vaz, 1990).

2.3 Perspetiva segundo Piaget

Piaget (1962) considera o ser humano, em geral, e a criança em particular, como um ser ativo e criativo na construção e interpretação da realidade e do conhecimento, permitindo-lhe uma adaptação cada vez melhor ao ambiente que a rodeia.

Através da observação e diálogos estabelecidos com crianças, revolucionou as concepções de inteligência e desenvolvimento cognitivo (Tavares et al., 2007).

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade e dos órgãos –, direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (PIAGET, 1983, p. 11).

Piaget (1970) defendia que todas as crianças evoluem através de uma série de estádios que se sucedem numa ordem predeterminada sustentando que esses mesmos estádios diferem quanto à quantidade de informação adquirida, mas também quanto à qualidade do conhecimento e entendimento. Enfatiza a evolução das estruturas mentais e no modo como o indivíduo interage e se adapta ao meio ambiente. A passagem de um estádio a outro implica mudanças nessas estruturas de conhecimento e ocorre quando a criança atinge o seu nível adequado de maturidade sendo que para que tal aconteça a criança deve estar exposta, ou seja, deve passar por experiências relevantes. Perante uma nova situação, o sujeito incorpora novos dados aos esquemas mentais existentes, assimilação, sendo assim, o meio integrado no organismo (Tavares et al., 2007). Perante a presença dessa nova informação, os esquemas mentais existentes vão sofrer ajustamentos em função das experiências (acomodação). A esta interação entre estes dois processos mentais chama-se: adaptação. Importa ainda referir que existe um processo cognitivo autorregulador que tenta encontrar o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação – equilibração.

Na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget o estádio correspondente ao período pré-escolar é designado *pré-operatório*. Caracteriza-se pela forte atividade simbólica (bem visível nas brincadeiras do faz de conta e no desenho), pensamento mágico e metafórico e pelo egocentrismo intelectual à, ainda, incapacidade da criança para perceber a perspetiva do outro já que está ainda, apenas, centrada no seu próprio ponto de vista. Outro aspeto característico nesta fase de desenvolvimento é o pensamento irreversível.

Capítulo 3 - Necessidades e Intervenção com crianças em idade pré-escolar

3.1 Necessidades e respostas predominantes

A educação em idade pré-escolar reveste-se de uma importância significativa para o saudável desenvolvimento de todas as crianças. Na verdade, o jardim de infância representa o primeiro momento de educação formal para a criança que acaba de sair da creche e ainda não entrou no ensino básico (e.g., Pinho, Cró, & Vale-Dias, 2017). Enquanto ponte entre estes dois contextos de ensino, o pré-escolar funciona como o primeiro contacto onde se introduzem noções básicas de literacia aritmética e ciências, fulcrais para facilitar aprendizagens futuras.

É também no pré-escolar que se começam a desenvolver competências sociais e relacionais, pois a criança já tem autonomia para interagir com os seus pares e com adultos (e.g., Vale-Dias et al., 2018). Sendo ainda neste âmbito que começa a desenvolver relação com os agentes educativos, o papel desempenhado pelos educadores é crucial para a confiança e conforto no contexto académico. Neste sentido a linguagem assume especial preponderância em todos os vetores da vida da criança e do seu desenvolvimento (Pourtois et al., 2018). Segundo Formosinho (2019), por volta dos 4 anos a maioria das crianças domina as estruturas básicas da língua, tendo o Jardim de Infância um papel intrínseco no domínio da pedagogia da comunicação.

O incremento da competência comunicativa favorece o desenvolvimento cognitivo e social, não só porque as crianças compreendem melhor o conteúdo do que lhes é transmitido pelos educadores, mas também porque ficam a dispor de mais recursos para solicitar a informação que pretendem.

Por outro lado e segundo Fonseca (2008), o desenvolvimento psicolinguístico da criança em idade pré-escolar é paralelo a extraordinários avanços e complexidade no vocabulário.

De acordo com vários estudos, (Araújo, Marteleto & Schoen-Ferreira, 2010; Umek & Peklaj, 2017) os rapazes tendem a ser mais tardios no desenvolvimento da linguagem relativamente às raparigas, diferenças que segundo Berk (2001) vão desaparecendo gradualmente.

De acordo com Araújo et al. (2010) o estudo das diferenças de género no discurso conversacional é importante pela sua relevância para a psicolinguística atendendo a que algumas investigações tais como a de Ojemann (1983) consideram para a execução de uma mesma tarefa são ativadas diferentes partes dos cérebros masculino e feminino.

No Período Pré-escolar, entre os 2 e os 6 anos, a criança sofre diferentes alterações, nomeadamente adquirindo mais capacidade e informação, aperfeiçoando a motricidade global e fina. Nesta faixa etária da criança o desenvolvimento cerebral é muito rápido e crucial para aprendi-

zagens, também futuras. É aqui que se preparam os pré-requisitos das funções neuropsicológicas necessárias à aprendizagem do cálculo, resolução de problemas, leitura e escrita.

As crianças pré-escolarizadas iniciam a escola primária com maior eficiência cognitiva e social (Oliveira, 2009).

O contexto pré-escolar em Portugal contempla diferentes proveniências, sociais e económicas, por exemplo através da modalidade das escolas em Território de Educação e Intervenção Prioritária (TEIP). Assim, no contexto pré-escolar abrem-se possibilidades para a redução do efeito das assimetrias socioeconómicas quando crianças de meios menos favorecidos passam a ter acesso aos mesmos conhecimentos do que crianças de meios favorecidos por um lado.

Por outro lado, as crianças de meios menos favorecidos podem beneficiar de apoios extra com vista à redução dos efeitos da desigualdade, uma vez que, a desvantagem socioeconómica condiciona também a disponibilidade para a aprendizagem e bom desempenho (por exemplo, uma criança que não tenha luz ou segurança, alimento em casa dificilmente terá acesso a materiais pedagógicos, atividades lúdicas diferentes e ao próprio apoio dos seus pais ou cuidadores para aprofundar as aprendizagens académicas (Calderon,1999). A diminuição das aptidões linguísticas é apontada por Shuele (2001) como um fator que explica a diminuição do nível escolar das crianças provenientes de famílias de nível socioeconómico desfavorecido.

Desta forma o contexto pré-escolar tem recebido uma crescente atenção por parte de profissionais de saúde como enfermeiros e psicólogos, e por parte também de educadores e pedagogos. A intervenção em idade pré-escolar apresenta um potencial favorável ao desenvolvimento das crianças famílias e comunidades (Murnane, Sawill & Snow, 2012). Alguns estudos sugerem que a participação para o ensino pré-escolar favorece o desenvolvimento de competências pessoais, académicas e de saúde extensíveis ao longo do ciclo de vida. A frequência do ensino pré-escolar está também associada às posteriores aquisições no domínio da linguagem e aritmética e no rendimento escolar futuro (Underwood & Trent-Kratz, 2015). Finalmente alguns estudos relacionam a intervenção no pré-escolar com melhores indicadores e ajustamento comportamental e saúde mental. No que diz respeito aos programas de intervenção em contexto pré-escolar estes visam geralmente o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e emocional da própria criança, as suas ferramentas sociais e académicas (Ailincal & Weil-Barais, 2013).

A par disto, estes programas podem dirigir-se a educadores ou pais debruçando-se sobre as suas competências educativas e relacionais. Dada a importância da literacia para a obtenção, processamento e uso de informação alguns programas centram-se sobre a promoção da literacia geral da criança ou da literacia familiar dos pais. A literacia representa efetivamente um percurso

necessário para o funcionamento bem-sucedido. A literacia permite sintetizar informação de diferentes fontes, avaliá-la e repensá-la levando a aquisição de mais ou melhor informação (Murnane, Sawhill & Snow, 2012). Desta forma a promoção da literacia facilita a possibilidade de mobilidade social, ou seja, crianças pertencentes a estatutos socioeconómicos baixos virem a alcançar estatutos socioeconómicos mais elevados. Quando se complementa a literacia da criança com literacia familiar numa lógica de envolvimento parental potencializa-se o desenvolvimento ótimo do ser humano. Um estudo de Calderon (1999) sugere a importância do envolvimento parental e das competências de comunicação maternas no desempenho académico de crianças com surdez.

É de salientar que o envolvimento parental, treino de competências parentais, as educações parentais não só favorecem o bom desenvolvimento da criança como tendem a fortalecer o efeito das aprendizagens escolares e o relacionamento escola-agentes educativos, pais e criança. Assim acredita-se que a educação precoce tem um efeito protetor e apoio para as famílias ao proporcionar ambientes estáveis para o desenvolvimento da criança e ao influenciar o desempenho da criança (Underwood & Trent-Kratz, 2015).

Desta forma os programas de intervenção em idade pré-escolar podem visar diferentes agentes educativos (pais ou professores), e diferentes domínios do desenvolvimento da criança. Mas todos eles afetam de modo transversal vários dos seguintes objetivos pedagógicos consignados para a educação pré-escolar, compreendida entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória sendo a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (Lei nº5/97 de 10 de fevereiro).

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;*
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos. no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;*
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;*
de estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais. inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- c) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;*
- l) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;*

g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;

11) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;

J) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade

3.2 Programas de intervenção em idade pré-escolar

3.2.1 - *Helping the Noncompliant Child* (HNC) foi um programa criado em 1981 por Robert McMahon e Rex Forehand nos Estados Unidos da América, o qual visa pais e respetivos filhos dos 3 aos 8 anos com problemas de conduta e/ou desobediência. O objetivo a longo prazo é prevenir problemas de delinquência juvenil resultantes de problemas de adaptação na escola. Os objetivos a médio e curto prazo são: ajudar os pais a modificar os seus estilos de parentalidade e cortar com estilos parentais coercivos e a adotar práticas baseadas em negociação (e.g.: interação pró-social); melhorar as competências parentais e aumentar os comportamentos pró-sociais da criança e reduzir problemas de conduta. O HNC é composto por 10 sessões semanais de 60 a 90 minutos, desenvolvidas com as famílias, na presença de um ou dois profissionais formados em psicologia. As competências parentais são ensinadas através de demonstrações e *roleplays*, assim como situações reais com a criança em casa (Ailincal & Weil-Barais, 2013; Khavjou, Forehand, Loiselle et al 2020).

3.2.2 O Programa de Parentalidade Positiva (Triple P) foi desenvolvido em 1981, na Austrália, por Matt Sanders. O Triple P tem como objetivos: ajudar os pais a aprender estratégias efetivas de gestão de problemas de desenvolvimento e comportamento das suas crianças; ajudar os pais a aprender novas formas de interagir com as suas crianças e a expressar os seus próprios pensamentos e sentimentos e promover rotinas interativas positivas que ajudem as crianças a aprender e a reduzir o *stress* parental. Baseia-se na teoria da aprendizagem social, teoria comportamental e cognitiva e teorias de desenvolvimento. Este programa incorpora cinco níveis de intervenção de intensidade crescente, a qual depende da natureza do problema. As estratégias de intervenção podem ir desde o fornecimento de informação através de folhas com dicas, vídeos ou *media* até intervenções localizadas conduzidas por profissionais. Inclui sessões de informação, participação num programa comunitário ou formação parental intensiva com atividades de resolução de problemas e discussões de dificuldades específicas dentro da família (Ailincal & Weil-Barais, 2013; Zarakoviti et al., 2021).

3.2.3 Parentalidade com Sabedoria (*Parenting Wisely*) é um programa de educação parental autoadministrado desenvolvido nos anos 90 por Donald A. Gordon nos Estados Unidos e diz respeito a famílias de risco e de exclusão social. Este programa inclui uma versão dos 3 aos 9 e outra dos 9 aos 18 e incide sobre teorias construtivistas. O objetivo do programa consiste em encontrar um equilíbrio entre estilos parentais permissivos e autoritários, através da compreensão das vantagens e desvantagens destes. O programa oferece formação parental através de CDs interativos com críticas e explicações de fácil compreensão. Os CDs focam-se em três componentes gerais: conhecimento do desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes; conhecimento sobre como agir para resolver problemas em situações específicas, em parte devido a este conhecimento, e parcialmente devido ao senso comum e competências individuais (e.g.: aceitação de crianças compreensão e escuta ativa do outro), (Ailincal & Weil-Barais, 2013; Pushak & Gordon, 2015).

3.2.4 O *Parent Management Training-Oregon Model* (PMTO) começou a ser desenvolvido nos anos 60 por Peterson e seus colegas no Centro de Aprendizagem Social de Oregon. Foca-se em pais de crianças com problemas comportamentais entre os 13 e os 18 anos. Estabelece cinco pontos-chave nas capacidades parentais com impacto positivo no melhoramento dos problemas comportamentais das crianças: encorajamento; estabelecer limites; monitorização e supervisão; resolução de problemas familiares e envolvimento parental positivo. As intervenções do programa incluem diversas atividades, tais como resolução de problemas, *roleplay* e discussão de atividades. Baseia-se na ideia de que os pais devem ser referências para os seus filhos, pelo que as intervenções servem para ensinar aos pais atitudes e comportamentos positivos que as crianças tendem a imitar (Ailincal & Weil-Barais, 2013; Forgatch, M. & Patterson, G., 2010; Patterson, 2005).

3.2.5 Anos Incríveis (*Incredible Years*) foi um programa desenvolvido para pais e professores por Carolyn Webster-Stratton em 1981. O modelo tem uma perspetiva sistémica e está organizado em quatro subgrupos: primeira infância (0 aos 3 anos); pré-escola (3 aos 6 anos); idade escolar (6 aos 12 anos) e programa avançado de formação parental (4 aos 12 anos). O objetivo do Anos Incríveis é prevenir e reduzir a frequência de comportamentos agressivos e de oposição, associados a problemas como abandono escolar, delinquência, abuso de substâncias e violência. Alguns objetivos a curto prazo são: melhorar a qualidade do carinho providenciado às crianças; reduzir a violência física e verbal para com as crianças; melhorar as competências de gestão comunicativa e emocional dos pais; ajudar pais e professores a trabalhar juntos para melhorar as definições educacionais e reforçar comportamentos apropriados e competências sociais através de jogos. O programa inclui uma variedade de ferramentas, tais

como um manual com exemplos e conselhos para os pais e vídeos que mostram competências parentais favoráveis ao desenvolvimento das crianças (Ailincal & Weil-Barais, 2013; Webster-Stratton, 2001, 2004, 2010).

Capítulo 4 - Projeto RICE - Do início às cidades de educação

4.1 Antecedentes

A rapidez das perturbações da sociedade de hoje, tornam mais difícil determinar os efeitos psicossociais que pesam na trajetória escolar e social dos indivíduos, aumentando a preocupação de educadores, pais e professores (Pourtois et al., 2013).

Percebemos com estes autores que os problemas decorrentes dos aspetos económicos, sociais e culturais da sociedade de hoje têm aumentado dando origem a tensões, conflitos e até violência criando nos professores um sentimento de desânimo e impotência (Poutois & Desmet, 2015).

Muitos sociólogos, especialistas em ciências da educação, psicólogos ... atestam o desconforto que se sente na educação, tanto no que diz respeito a professores, educadores, pais e às próprias crianças (Poutois & Desmet, 2013).

Na verdade, as profundas mudanças no processo educacional não têm permitido limitar o efeito dos determinismos que pesam sobre os indivíduos e o seu caminho (Pourtois, Humbeeck & Desmet, 2013).

Talvez seja a hora de procurarmos soluções alargadas (na família, por exemplo) e não apenas na escola. A família tem um peso considerável no desenvolvimento (intelectual, adaptação cognitiva, linguística, afetiva) e escolar das crianças (Pourtois & Desmet, 2015, p. 216).

Desde a década de 1960, o trabalho de sociólogos (como aqueles de Bourdieu) e pedagogos (como os de Bloom ou Pourtois) mostraram que a desigualdade de oportunidades educacionais e sociais está intimamente ligada ao ambiente familiar e o aumento da pobreza hoje apenas reforça essas desigualdades (Pourtois & Desmet, 2013).

De acordo com a análise das trajetórias de vida que levam a situações de pobreza constata-se de forma inequívoca os efeitos deletérios que uma educação familiar e escolar subestimulante pode ter no desenvolvimento psicossocial dos indivíduos (Pourtois e Humbeeck, 2011 cit in Pourtois et al., 2013), e conseqüentemente no seu percurso e diversos contextos de vida.

A sociedade contemporânea está em permanente mutação: o desemprego o trabalho precário, os fenómenos de imigração, o fundamentalismo de alguns, a desconfiança pelas instituições que nos protegem, as alterações climáticas, o avanço tecnológico e toda uma nova dimensão virtual que entra na vida de todos a uma velocidade avassaladora, a competitividade por vezes apreendida como premissa de sobrevivência são questões elucidativas para os tremendos e constantes desafios para os quais família, escola e comunidade se têm de reinventar, criar estratégias e dar respostas educativas com vista ao desenvolvimento individual e coletivo.

Neste sentido, são motivo de preocupação acrescida as famílias mais isoladas, provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos onde se acentuam a falta de recursos para lidar com os diversos desafios inerentes ao desenvolvimento e educação dos seus filhos.

A educação envolve diversos atores e não se encerra em nenhum dos seus múltiplos contextos dos quais há a destacar - a família e a escola - sendo premente pensar-se cada vez mais numa educação conjunta de relação e parceria entre ambas, ou seja, pensar-se em coeducação.

É preciso pensar a escola de forma a que aquilo que se aprende e apreende ganhe sentido nos dois ambientes essenciais da criança (escola-família) e arquitetar uma educação emancipadora para todos. (Pourtois et al., 2013).

Estas são questões fundamentais que nos conduzem para uma nova forma educativa que faz dos parceiros escola-família, mas também comunidade, a verdadeira chave para o processo educativo com vista a um mundo mais igualitário constituído por pessoas emancipadas (Humbrecht et al., 2006; Pourtois et al., 2013).

4.2 Projeto RICE

É da reflexão e necessidade de dar resposta a estas questões supra mencionadas que veio a nascer, no seio da AIFREF (Association Internationale de Formation et de Recherche en Éducation Familiale), e a partir de uma experiência piloto iniciada em 2008 em Charleroi (Mons, Bélgica), o projeto de intervenção-ação RICE (Réseau International des Cités de L'éducation), sob a orientação dos Prof. Doutores Jean-Pierre Pourtois e Huguette Desmet, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Mons.

A experiência de Charleroi partiu do pressuposto de que a relação inicial entre os pais e o sistema educativo terá um peso crucial no futuro desenvolvimento da interação família-escola ao longo de todo o percurso de aprendizagem.

O projeto RICE desenvolve-se através de um estudo-ação “pais parceiros da educação” e utiliza 3 ferramentas principais com os atores envolvidos:

Uma série de fascículos de atividades linguísticas Vamos Educar Juntos com o Coelho Polo (Franco-Borges, Vale-Dias, & Vaz-Rebelo, 2014a,b,c, d, e, f, g, h, i, j):

As atividades de estímulo à linguagem foram agrupadas num conjunto de dez fascículos por cada uma das idades (3, 4, e 5 anos), com propostas para a criança desenvolver simultaneamente na escola e em casa, nas quais professores e pais pudessem atuar como parceiros de um ato educativo comum que, por meio de pequenos jogos, pretende reforçar as competências lexicais,

sintáticas e fonológicas. Cada fascículo tem uma forma professor (mais didática) e outro para pais (mais lúdica). De salientar que o Coelho Polo é materializado por um peluche que “viaja” com a criança da escola para casa estabelecendo um papel afetivo importante com impacto na motivação da criança para aprender e, assegurando, na verdade, uma continuidade harmoniosa entre a atividade realizada na escola e com a família (Pourtois, Desmet, Paiana et al., 2013).

Um programa de educação familiar, com o objetivo de aumentar a consciencialização dos pais para a forma como educam, através de um trabalho de autoanálise e partilha das suas vivências com os outros pais, no seio de um grupo, orientado por pessoas credenciadas pelo projeto, que estimula a reflexão, o sentimento de competência e o compromisso entre os pais de forma a enriquecer as suas práticas educativas para que melhor respondam às necessidades afetivas cognitivas, sociais das suas crianças (Pourtois, Humbeek & Desmet, 2013)

Uma cooperativa de atividades de educação tendo por objetivo fazer um repertório das iniciativas inovadoras de coeducação criadas pelos professores ao longo da experiência estudo-ação, inserindo-as e classificando-as num formulário de acordo com as necessidades psicossociais: emocionais, cognitivas e sociais (Pourtois & Desmet 1997 cit in Pourtois, Desmet Paiana et al., 2013).

A principal finalidade do Projeto RICE é otimizar o desenvolvimento da criança no seio da família e na pré-escola numa perspetiva de luta contra os determinismos social e escolar, e neste caso enriquecendo a aquisição de competências linguísticas bem como as práticas educativas da escola e da família, por meio de um trabalho conjunto de coeducação centrado em favor da criança (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2013).

4.3 A experiência piloto de Charleroi

A experiência piloto em Charleroi foi desenvolvida a partir do envolvimento da comunidade educativa e das autoridades políticas, constituindo-se num movimento de coeducação entre famílias, educadores, comunidades e decisores políticos.

Esta experiência integrou inicialmente oito escolas piloto (799 famílias), a que se juntaram posteriormente mais 61 escolas (6100 famílias). Mais recentemente, as localidades de Etterbeek (4 escolas) e de Péruwelz (7 escolas) também se associaram ao projeto. Importa referir que todas estas localidades se caracterizam por uma taxa particularmente elevada de famílias em situação

de pobreza. Charleroi e Etterbeeck pertencem a um tecido urbano e sofrem uma forte concentração do fenómeno de plurilinguismo e Péruwelz situa-se num ambiente rural.

Os resultados positivos alcançados conduziram à disseminação da experiência e à proposta da criação, em 2010, de uma Rede Internacional de Cidades da Educação (Pourtois & Desmet, 2015).

Os resultados positivos alcançados com a experiência piloto de Charleroi conduziram à disseminação da experiência e à proposta da criação em 2010 de uma Rede Internacional de Cidade de Educação (Pourtois & Desmet, 2015), sendo a cidade de Coimbra convidada a participar.

4.4 Cidade Educação

A Cidade de Educação, base do RICE, é mais um passo em direção à aliança educacional assentando na ideia de comunidade que, ao articular as esferas políticas, socioeducativas e científicas, faz da parceria escola-família-sociedade o substrato do processo educacional (Pourtois, Humbeeck & Desmet, 2013).

O projeto RICE assenta, assim, na partilha dos “recursos da cidade”, através de parcerias desde logo entre a Escola e a Família - que deverão estar no centro das intervenções educativas, mas também com a comunidade/município - que assume um contexto essencial na formação para a cidadania, sociabilização e que conta com diversos recursos importantes para a educação, e também com as universidades – que por sua vez asseguram a implementação de um projeto comum e avaliam o impacto das estratégias criadas.

A Cidade da Educação deve ser vista como uma unidade de vida dentro da qual a educação é assunto de todos (Poutois & Desmet, 2015).

O objetivo central da Cidade da Educação é criar, organizar e implementar, no âmbito da coeducação, atividades destinadas ao desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças, ao enriquecimento educacional dos pais (apoio parental), ao apoio para os diversos profissionais intervenientes, desde logo os da educação, mas também psicólogos, médicos, enfermeiros, artistas, assistentes sociais entre outros (Poutois & Desmet, 2015).

O trabalho desenvolvido é sempre inacabado, tratando-se de um processo em constante desenvolvimento graças aos contributos e experiências próprios de cada parceiro. Visando sempre lutar contra as desigualdades sociais, promover a emancipação de todos, desde logo das crianças, mas também das família e membros da cidade, reconhecendo e valorizando o conhecimento e as habilidades de cada um, com vista a um futuro mais favorável (Pourtois & Desmet, 2015).

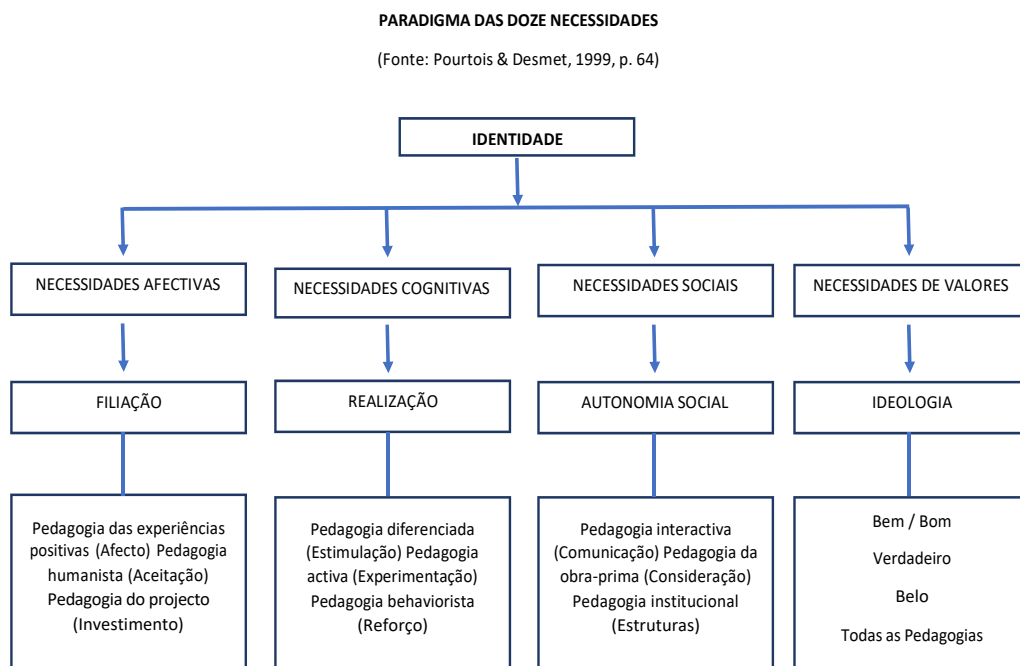
Numa cidade de educação, todos - adultos e crianças - podem ser ambos professores e alunos (Humbecck et al., 2006; Pourtois & Desmet, 2013).

Uma inversão de perspectiva, por exemplo, quando uma criança ensina o pai – algo que, segundo a literatura científica, é um fator particularmente favorável para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social do indivíduo e ainda pouco implementada na prática escolar; todos os projetos desenvolvidos devem estar em rede; obedecendo a um conjunto de práticas coerentes e integradas fazendo com que todos os atores envolvidos reflitam sobre a sua ação, dando consistência ao todo (Pourtois & Desmet, 2015).

Professores e pais coeducam quando ambos levam em consideração as necessidades básicas do desenvolvimento psicossocial da criança, preservando os conhecimentos e campos de ensino pertencentes a cada um, e se pautam pelo mesmo sistema de referência, aceite e implementado na cidade educação (Poutois, Desmet, Piana et al., 2013).

4.5 Modelo das 12 necessidades

O repositório comum (sistema de referência) onde o projeto RICE se funda para ancorar a experiência da coeducação escola-família é a do modelo psicopedagógico das doze necessidades (Humbecck at al., 2006).



Este referencial teórico contempla quatro dimensões do desenvolvimento humano (afetivo, cognitivo, social e ideológico), constituindo a base da reflexão e da tomada de decisão sobre as estratégias a acionar pelos pais e educadores em direção a uma coeducação efetiva.

De salientar que o funcionamento efetivo de cada “Cidade da Educação” é da responsabilidade dos parceiros formalmente envolvidos, instâncias políticas (Municipais e outras), científicas (Universidade) e pedagógicas (Agrupamento Escolar, profissionais da educação e pais, que deverão especificar as estratégias de atuação que visem o desenvolvimento da literacia da comunidade educativa alvo.

A literacia como alvo principal do Projeto Educativo assenta na verificação do seu papel generativo do desenvolvimento pessoal, potenciando as competências cognitivas, emocionais e relacionais e, desse modo, favorecendo a cidadania e o bem-estar coletivo.

Capítulo 5 - Coimbra “Cidade de Educação”

5.1 Vamos educar juntos com o Coelhoinho Polo – Um projeto de investigação-ação

Vamos educar Juntos com o Coelhoinho Polo é um projeto de investigação-ação para o desenvolvimento da literacia, da cooperação escola-família e da cidadania (Pourtois et al., 2017).

A equipa responsável pela implementação do projeto em Portugal ficou ao encargo das professoras Graciete Franco-Borges, Maria da Luz Vale-Dias e Piedade Vaz-Rebello da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. A Doutoranda Mariana Maia de Carvalho colaborou na implementação do projeto no terreno.

O estudo piloto português (Franco-Borges et al., 2014, 2015, 2017, Vale-Dias et al., 2018) foi realizado no agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel – Jardins de Infância de Brasfemes, Eiras, Trouxemil, Santa Apolónia, e Loreto – cujas amostras, não sendo iguais, apresentam características sociobiográficas semelhantes às da experiência piloto de Charleroi; importa ainda referir que este é um agrupamento de escolas TEIP.

O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 136 agrupamentos de escolas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

5.2 Funcionamento do programa - Vamos educar juntos com o Coelhoinho Polo

5.2.1 Reunião Prévia com a direção do Jardim de Infância

No início do ano letivo a equipa do projeto reúne com os elementos da direção de cada um dos jardim-escola. A finalidade desta primeira reunião é apresentar o projeto com enfoque nas suas bases orientadoras, objetivos e tarefas; apresentar a própria equipa do projeto, elucidando sobre o papel de cada um dos seus membros; e formalizar o pedido de colaboração.

5.2.2 Reunião com as educadoras

Estabelecida a parceria, a reunião seguinte é já de trabalho, propriamente dito, com as educadoras. Se necessário contextualiza-se o projeto e o papel de cada uma das pessoas da equipa, sendo que o objetivo desta reunião passa por planificar desde logo as ações a desenvolver em

articulação com as educadoras. Para tal é necessário proceder-se à enumeração os alunos que vão participar no projeto; apresentar e instruir as educadoras sobre o modo como utilizar os folhetos - existem 10 folhetos, cada um subordinado a um tema específico, que são introduzidos pela seguinte ordem: 1 - A reentrada na escola; 2- A casa; 3- O corpo; 4- A natureza; 5- As cores; 6- Os animais; 7- As emoções; 8-A música; 9- Conto com as palavras; 10- As palavras de minha casa (Franco-Borges, Vale-Dias, & Vaz-Rebelo, 2014a,b,c, d, e, f, g, h, i, j).

Nesta reunião com as educadoras pretende-se agilizar uma outra com os pais - para esclarecimento destes sobre o projeto e respetivo pedido de colaboração; agendar ainda as avaliações das crianças; e também clarificar sobre o papel do psicólogo na prossecução das diversas atividades no terreno, uma vez que a este não competirá diagnosticar nem tratar problemas de desenvolvimento ou psicopatologia infantil; “acompanhar” qualquer que seja o elemento da comunidade educativa, nem fazer terapia com os pais.

O papel do psicólogo cinge-se em avaliar as crianças com base no protocolo de avaliação do projeto (que desenvolveremos mais à frente), em discutir informação com as educadoras para em conjunto serem delineadas estratégias para a promoção do desenvolvimento da criança e parentalidade.

Se for necessário avaliar ou intervir com alguma criança de forma mais intensiva ou específica será feito um reencaminhamento para um profissional/serviço adequado.

Deve também ficar claro que as escolas Grupo de Controlo serão Grupo Experimental noutra altura, podendo, portanto, vir igualmente a beneficiar do programa.

5.2.3 Reunião de apresentação do projeto aos pais

A primeira reunião com os pais pretende dar a conhecer a equipa bem como a filosofia e o modelo orientador do projeto; proceder à discussão sobre os objetivos, metodologias e expectativas em relação às atividades a desenvolver; formalizar o pedido de autorização para participação na atividade e consentimento informado; esclarecer possíveis dúvidas; agendar a próxima reunião com os pais e observar as expectativas dos pais.

De salientar que foram elaboradas atas de todas as reuniões ao longo do projeto, com os diversos intervenientes (diretores, educadoras, pais). No caso das reuniões com os pais esta é particularmente importante, na medida em que reúne informação a respeito das expectativas dos pais ajudando a medir e orientar a reunião seguinte de forma mais profícua.

5.2.4 Instrumentos e avaliação das crianças

Protocolo de avaliação da linguagem/literacia (Portois & Desmet – Eduquons Ensemble Avec Polo le Lapin, 2007), a ser adaptado para a população portuguesa para crianças em idade pré-escolar (dos 3 aos 5 anos).

TVAP – teste de vocabulário activo e passivo de J. Deltour e D. Hupkens constituído por 30 imagens e 180 vocábulos dos quais 30 são corretos e 30 distratores;

Kohmsi – teste de repetição de frases - avalia o domínio sintático e semântico na expressão oral - 15 frases;

Polo – avaliação do vocabulário - 30 imagens que a criança deve identificar.

Registos qualitativos das Crianças através da observação do comportamento e linguagem.

5.2.5 Procedimentos

Durante a entrevista é importante explicar à criança que se trata de um jogo sobre imagens e palavras. É importante que os entrevistadores nunca usem a palavra teste e que reforcem a criança positivamente sempre que possível.

A criança pode gostar de falar de si, pode querer mostrar que sabe dançar ballet, desenhar, cantar neste caso é importante dar algum espaço para que ela confie e coopere sem, no entanto, a deixar conduzir a entrevista e escapar aos jogos.

Sempre que a criança se mostrar desconfortável ou tímida é essencial interromper este desconforto, fazendo perguntas sobre os jogos que gosta de jogar, elogiando a sua roupa ou brincando com aspetos do jogo.

Os testes devem ser aplicados por uma pessoa enquanto outra faz observações do comportamento. Importa também reagir entusiasticamente independentemente do desempenho.

Os dados recolhidos são de natureza quantitativa e qualitativa e inseridos numa base de dados.

II Parte

Capítulo 1 - Estudo Empírico

1.1 Objetivos

O presente estudo visou contribuir para a apresentação e caracterização de um período de aplicação do projeto “Vamos Educar com o Coelho Polo”, através de um estudo de caracterização das competências sociais e linguísticas das crianças em idade pré-escolar que dele fizeram parte e da análise das diferenças do resultado do teste TVAP entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo.

O nosso estudo assenta, portanto, em duas partes: uma parte de análise qualitativa que passamos a denominar por estudo I, e uma parte de análise dos testes TVAP que passamos a denominar por estudo II.

1.2 Hipóteses

Das cinco hipóteses colocadas as primeiras três foram testadas pelo estudo I — As competências sociais e linguísticas das crianças em idade pré-escolar, e as hipóteses quatro e cinco foram testadas pelo estudo II — efeito da pertença de um grupo e de género no desempenho no teste TVAP por grupo etário.

H1: As crianças do Grupo Experimental apresentam, no início do ano, dificuldades nas competências sociais e linguísticas e diferenças na idade e género.

H2: As crianças do Grupo Experimental evoluem nas competências sociais e linguísticas.

H3: Existem diferenças de género, idade e grupo nas Dificuldades Sociais e Linguísticas no final do ano.

H4: Existem diferenças de género no teste TVAP no Grupo Experimental.

H5: Observam-se diferenças relativas à pertença ao Grupo, no final do ano no teste TVAP.

1.3 Caraterização das Amostras:

1.3.1 Amostra do Estudo I

No estudo I, de análise qualitativa, a fim de podermos contemplar todos os alunos avaliados, criámos diferentes subamostras para as diferentes hipóteses, atendendo a que por razões diversas e alheias ao programa, algumas crianças estiveram presentes apenas no início do ano, e outros apenas no final. Assim, contemplamos todas as 80 crianças do GE avaliadas no início do ano com as quais testámos a hipótese I (os alunos do GE apresentam Dificuldades Linguísticas e Sociais no início do ano); para podermos testar a hipótese II (os alunos do GE evoluem nas competências linguísticas e sociais), considerámos apenas as crianças que estiveram presentes nos dois momentos de avaliação, início e final do ano, num total de 64 crianças;

Relativamente à hipótese III que compara GE e GC, atendendo a que o GC foi avaliado apenas no final do ano, contemplamos nesta subamostra todas as crianças do GE também avaliadas no final do ano, para deste modo podermos comparar ambos os grupos no mesmo momento.

As seguintes tabelas dão-nos uma distribuição por idades e género de todas as subamostras supramencionadas:

Tabela 1: Distribuição por idade e género do GE no início do ano

Grupo experimental / início do ano			
	3 anos	4 anos	5 anos
Rapazes	8	14	20
Raparigas	9	14	15
Total de alunos avaliados: 80			

A anterior tabela representa a amostra com que testámos a Hipótese I.

Tabela 2: Distribuição por idade e género do GE no início / final do ano

Grupo Experimental início / final do ano			
	3 anos	4 anos	5 anos
Rapazes	8	10	17
Raparigas	7	11	11
Total de alunos avaliados: 64			

A anterior tabela representa a amostra com que testámos a Hipótese II.

Tabela 3: Distribuição por idade e género do GE avaliado no final do ano

Grupo Experimental / final do ano			
	3 anos	4 anos	5 anos
Rapazes	8	11	18
Raparigas	7	11	11
Total de alunos avaliados: 66			

A anterior tabela representa a amostra do GE com que testámos a Hipótese III.

Tabela 4: Distribuição por idade e género do GC avaliado no final do ano

Grupo de Controlo			
	3 anos	4 anos	5 anos
Rapazes	15	25	25
Raparigas	9	20	19
Total de alunos avaliados: 113			

A anterior tabela representa a amostra do GC com que testámos a Hipótese III.

1.3.2 Amostra do estudo 2

O estudo II Corresponde a um conjunto de 195 crianças.

Tabela 5: Distribuição da amostra por grupo e por género

Grupo de Controlo		
	<i>N</i>	Percentagem
Experimental	82	42,1%
Controlo	113	57,9%
Feminino	83	42.6%
Masculino	108	55.4%

Relativamente ao cohort em que os dados foram recolhidos 19% diz respeito ao cohort de 1516 e 81% ao cohort de 1617.

No que se refere às idades dos participantes esta foi classificada tendo em conta o ano de 2017.

Tabela 6: Distribuição da amostra por idade

Idade	N	Percentagem
3	40	20.5%
4	76	39,0%
5	79	40.5%

1.4 Instrumentos

O protocolo aplicado no âmbito do projeto era composto por um conjunto de testes de literacia para crianças dos 3 aos 5 anos: um teste de identificação de vocábulos (**TVAP**); um teste de nomeação de palavras (**Pólo**) e por um teste de repetição de frases (**Kohmsi**) que avalia articulação, domínio sintático e semântico.

A aplicação do protocolo foi acompanhada pela recolha de dados biográficos e pela observação de comportamento nos domínios (**OC**): postura, discurso, indicadores comportamentais do estado cognitivo/emocional/funcional.

O teste TVAP – avaliação do vocabulário – é composto por 30 imagens e 180 vocábulos dos quais 30 são corretos e 30 distratores. O teste Kohmsi – de repetição de frases - avalia o domínio sintático e semântico na expressão oral - 15 frases. O teste Pólo – avaliação do vocabulário - 30 imagens que a criança deve identificar. Os resultados de todos os testes foram cotados de forma dicotómica (Certo/Errado). Calculou-se um total de respostas certas para cada teste.

A par disto o entrevistador realizava ainda registos qualitativos de observação do comportamento que permitiram analisar as competências sociais e linguísticas.

Relatórios de desempenho:

No final do ano letivo foram elaborados relatórios de desempenho relativos a cada sala/educadora de cada escola. Nos relatórios constava o resultado dos testes e da observação do comportamento de cada criança no início e final do ano e ainda uma nota sobre o progresso ou dificuldades do participante.

1.5 Procedimentos e análise de dados

Durante o ano de 2017 o projeto foi aplicado em 5 escolas piloto (Eiras, Santa Apolónia, Brasfemes, Trouxemil, Loreto).

O ano letivo teve início com o envio do pedido de colaboração às escolas, apresentação do projeto às educadoras e reunião de apresentação da equipa do projeto aos pais.

Foram obtidos os consentimentos informados dos pais e os estagiários do projeto começaram a participar em atividades da escola para conhecer as crianças. De seguida, procedeu-se à avaliação das crianças através do protocolo de avaliação. Ao longo do ano letivo foram entregues materiais às educadoras e pais, recolhidos após o seu preenchimento e decorreram algumas reuniões. No final do ano letivo foi feita uma nova avaliação das crianças e uma reunião de balanço do projeto.

No início do ano letivo todas as crianças do Grupo Experimental foram avaliadas. No final do ano letivo foram avaliadas as crianças do Grupo experimental e do Grupo e Controlo.

Os dados relativos à análise de conteúdo (estudo1) dizem respeito a todas as informações descritas, analisadas e quantificadas nos relatórios de desempenho de 2017. Através da aplicação do protocolo de avaliação da linguagem/literacia (Portois & Desmet – Eduquons Ensemble Avec Polo le Lapin, 2007), a ser adaptado para a população portuguesa para crianças em idade pré-escolar, pudemos verificar se, por um lado, a criança foi colaborativa, estabeleceu contacto ocular e teve uma postura adequada ou caso tenha manifestado dificuldades a este nível – descrevemo-las sob a denominação de dificuldades do tipo Social ou Sociais; pudemos também verificar se a criança manifestou uma boa articulação e comunicou de forma assertiva ou caso tenha manifestado dificuldades a este nível descrevemo-las sob a denominação de Dificuldades do tipo linguístico ou Linguísticas.

Quantificámos e analisámos a forma como estas dificuldades se manifestam dentro de cada grupo (Experimental e de Controlo), verificando se houve evolução dos alunos que tiveram dois momentos de avaliação. Comparámos rapazes e raparigas intra e entre grupos Experimental e de Controlo.

De referir que nos dados recolhidos para o presente estudo, a escola de Santa Apolónia, apesar de fazer parte do agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel (TEIP), integrou o Grupo de Controlo. Sendo que a maioria dos alunos do Grupo de Controlo provém de contextos socioeconómicos mais favorecidos, nomeadamente dos jardins-escola dos Olivais e de Montes Claros.

Os dados relativos ao desempenho no teste TVAP (estudo II) dizem respeito a uma base de dados com dois *cohorts* de avaliação.

Para efeitos de análise de dados quantitativa a base de dados foi dividida por *cohorts*. Os participantes do grupo experimental que tiveram dois momentos ou mais de avaliação foram distribuídos por uma base de dados onde se contou o seu desempenho no início do ano letivo. De seguida essa base de dados foi dividida por idades. Para analisar os dados do final do ano letivo foi construída uma base com os dados dos participantes de ambos grupos. Tanto o Grupo Experimental como o Grupo de Controlo preencheram o protocolo no final do ano letivo.

Capítulo 2 – Resultados

2.1 Estudo 1 - As competências sociais e linguísticas das crianças em idade pré-escolar

2.1.1 Hipótese 1 - As crianças do Grupo Experimental apresentam dificuldades nas competências sociais e linguísticas no início do ano, verificando-se diferenças na idade e género.

Tabela 7: Distribuição dos alunos e dificuldades no Grupo Experimental

Alunos com dificuldades	32	40,0%
Linguísticas	13	16,3%
Sociais	12	15,0%
Ambas	7	8,8%
Total Alunos Avaliados início do ano	80	100%

Observam-se Dificuldades Linguísticas e/ou sociais nas crianças no Grupo Experimental numa quantidade significativamente elevada em termos percentuais.

Tabela 8: Comparação de género, 3 anos, Grupo Experimental

	Grupo Experimental 3 Anos	
	Rapazes	Raparigas
Total de alunos avaliados	8	9
C/ Dificuldades Linguísticas	3 (37,5%)	3 (33,3%)
C/ Dificuldades Sociais	3 (37,5%)	5 (55,5%)

Observa-se que na idade dos 3 anos os rapazes têm percentualmente mais Dificuldades Linguísticas e as raparigas têm mais Dificuldades Sociais.

Tabela 9: Comparação de género, 4 anos, Grupo Experimental

	Grupo Experimental 4 Anos	
	Rapazes	Raparigas
Total de alunos avaliados	14	14
C/ Dificuldades Linguísticas	2 (14,3%)	2 (14,3%)
C/ Dificuldades Sociais	2 (14,3%)	4 (28,6%)

Observa-se que na idade dos 4 anos os rapazes e as raparigas apresentam o mesmo número de Dificuldades Linguísticas, quanto às Dificuldades Sociais as raparigas manifestam o dobro dos rapazes.

Tabela 10: Comparação de género, 5 anos, Grupo Experimental

	Grupo Experimental 5 Anos	
	Rapazes	Raparigas
Total de alunos avaliados	20	15
C/ Dificuldades Linguísticas	7 (35,0%)	7 (20,0%)
C/ Dificuldades Sociais	4 (20,0%)	1 (6,7%)

Observa-se que na idade dos 5 anos são os rapazes que percentualmente manifestam mais Dificuldades Linguísticas como Sociais.

Tabela 11: Comparação etária do total de Dificuldades Sociais e Linguísticas no Grupo Experimental

	Grupo Experimental		
	3 anos	4 anos	5 anos
Total de alunos avaliados	17	28	35
C/ Dificuldades Linguísticas	6 (35,3%)	4 (14,3%)	10 (28,6%)
C/ Dificuldades Sociais	8 (47,1%)	6 (21,4%)	5 (14,3%)

Observa-se que a idade dos 3 anos é a que percentualmente manifesta mais Dificuldades Sociais e Linguísticas, sendo a idade dos 4 anos que percentualmente manifesta menos Dificuldades Linguísticas e a idade dos 5 anos que percentualmente manifesta menos Dificuldades Sociais.

2.1.2 Hipótese 2 - as crianças evoluem nas competências sociais e linguísticas

Para avaliarmos a evolução contabilizámos apenas os 64 alunos do Grupo Experimental que foram avaliados no início e final do ano letivo.

Tabela 12: Distribuição das dificuldades no início do ano

Total de alunos avaliados	64	100,0%
Alunos com dificuldades	26	37,5%
Linguísticas	13	20,31%
Sociais	9	14,1%
Ambas	4	6,3%

Observam-se Dificuldades Linguísticas e/ou sociais das crianças numa quantidade significativamente elevada em termos percentuais no início do ano.

Tabela 13: Distribuição das dificuldades no final do ano

Total de alunos avaliados	64	100,0%
Alunos com dificuldades	15	23,4%
Linguísticas	11	17,2%
Sociais	2	3,1%
Ambas	2	3,1%

Tabela 14: Comparação da evolução dos rapazes e raparigas de 3 anos

	3 Anos	
	Rapazes	Raparigas
C/ Dificuldades Linguísticas	3	1
Evoluíram	1 (33,3%)	0
C/ Dificuldades Sociais	3	3
Evoluíram	3 (100%)	3 (100%)

Na idade de 3 anos verifica-se que os rapazes são quem mais evolui nas Dificuldades Linguísticas, quanto às Dificuldades Sociais todos os rapazes e raparigas evoluíram na sua totalidade.

De referir que a amostra é muito pequena, pelo que temos de olhar para estes resultados com muita cautela.

Tabela 15: Comparação da evolução dos rapazes e raparigas de 4 anos

	4 Anos	
	Rapazes	Raparigas
C/ Dificuldades Linguísticas	1	2
Evoluíram	0	0
C/ Dificuldades Sociais	0	2
Evoluíram	-	0

Na idade de 4 anos verifica-se que tanto os rapazes como as raparigas não evoluíram nas competências Linguísticas. Nas competências Sociais todas as raparigas no início do ano manifestarem dificuldades evoluíram.

Tabela 16: Comparação da evolução dos rapazes e raparigas de 5 anos

	5 Anos	
	Rapazes	Raparigas
C/ Dificuldades Linguísticas	7	3
Evoluíram	3 (42,9%)	0
C/ Dificuldades Sociais	4	1
Evoluíram	2 (50%)	1 (100%)

Na idade de 5 anos verifica-se que percentualmente os rapazes evoluem mais nas competências linguísticas enquanto que as raparigas evoluem mais nas competências sociais.

Tabela 17: Comparação etária das Dificuldades Linguísticas

	Dificuldades linguísticas		
	1.º Momento	2.º Momento	Evoluíram
3 anos	4	3	1 (25%)
4 anos	3	3	0 (0%)
5 anos	10	7	3 (30%)

Verifica-se que percentualmente é a faixa etária dos 5 anos que mais evolui nas competências linguísticas seguida da faixa etária dos 3 anos. Nos 4 anos nenhuma das crianças evoluiu.

Tabela 18: Comparação etária das Dificuldades Sociais

	Dificuldades Sociais		
	1.º Momento	2.º Momento	Evoluíram
3 anos	6	0	6 (100%)
4 anos	2	2	0 (0%)
5 anos	5	1	4 (20%)

Verifica-se que percentualmente é a faixa etária dos 3 anos que mais evoluiu nas competências Sociais, seguida da faixa etária dos 5 anos. Nos 4 anos nenhuma das crianças evoluiu

2.1.3 Hipótese 3 - Existem diferenças de género, idade e grupo nas Dificuldades Sociais e Linguísticas no final do ano.

Tabela 19: Comparação dos rapazes de 3 anos, Grupo Experimental e Grupo de Controlo

	Rapazes 3 anos	
	Grupo Experimental	Grupo Controlo
Total de alunos avaliados	8	15
C/ Dificuldades Linguísticas	2 (25%)	2 (13,3%)
C/ Dificuldades Sociais	0 (0%)	2 (13,3%)

Verifica-se que os rapazes do GE manifestam percentualmente mais Dificuldades Linguísticas. No que toca às Dificuldades Sociais estas só se manifestam nos rapazes do GC.

Tabela 20: Comparação das raparigas de 3 anos, Grupo Experimental e Grupo de Controlo

	Raparigas 3 anos	
	Grupo Experimental	Grupo Controlo
Total de alunos avaliados	7	9
C/ Dificuldades Linguísticas	1 (14,3%)	0
C/ Dificuldades Sociais	0 (0%)	0

Verifica-se que as raparigas do GE manifestam percentualmente mais Dificuldades Linguísticas que as raparigas do GC que não manifestaram qualquer dificuldade. Em ambos os grupos não se verificam dificuldades sociais.

Tabela 21: Comparação dos rapazes de 4 anos, Grupo Experimental e Grupo de Controlo

	Rapazes 4 anos	
	Grupo Experimental	Grupo Controlo
Total de alunos avaliados	12	25
C/ Dificuldades Linguísticas	2 (16,7%)	4 (16,0%)
C/ Dificuldades Sociais	2 (16,7%)	1 (4,0%)

Verifica-se uma proximidade percentual nas Dificuldades Linguísticas manifestadas em ambos os grupos. No que toca às Dificuldades Sociais são nos rapazes do GE onde estas percentualmente mais se manifestam.

Tabela 22: Comparação das raparigas de 4 anos, Grupo Experimental e Grupo de Controlo

	Raparigas 4 anos	
	Grupo Experimental	Grupo Controlo
Total de alunos avaliados	11	20
C/ Dificuldades Linguísticas	1 (9,1%)	2 (10,0%)
C/ Dificuldades Sociais	1 (9,1%)	0

Verifica-se uma proximidade percentual no número de Dificuldades Linguísticas em ambos os grupos. No que toca às Dificuldades Sociais estas manifestam-se apenas nas raparigas do GE.

Tabela 23: Comparação dos rapazes de 5 anos, Grupo Experimental e Grupo de Controlo

	Rapazes 5 anos	
	Grupo Experimental	Grupo Controlo
Total de alunos avaliados	19	25
C/ Dificuldades Linguísticas	6 (31,6%)	3 (12,0%)
C/ Dificuldades Sociais	2 (10,5%)	0

Verifica-se que os rapazes do GE manifestam percentual mais Dificuldades Linguísticas que os rapazes do GC. No que toca às Dificuldades Sociais estas manifestam-se apenas nos rapazes do GE.

Tabela 24: Comparação das raparigas de 5 anos, Grupo Experimental e Grupo de Controlo

	Raparigas 5 anos	
	Grupo Experimental	Grupo Controlo
Total de alunos avaliados	11	19
C/ Dificuldades Linguísticas	3 (27,0%)	1 (5,3%)
C/ Dificuldades Sociais	0	0

Verifica-se que as raparigas do GE manifestam percentualmente mais Dificuldades Linguísticas que as raparigas do GC. No que toca às Dificuldades Sociais estas não se manifestam em nenhum dos grupos.

Tabela 25: Comparação de género, 3 anos, Grupo Experimental, final do ano

	Grupo experimental 3 anos	
	Rapazes	Raparigas
Total de alunos avaliados	8	7
C/ Dificuldades Linguísticas	2 (25,0%)	1 (14,3%)
C/ Dificuldades Sociais	0	0

Verifica-se que os rapazes manifestam percentualmente mais Dificuldades Linguísticas que as raparigas do GE. No que toca às Dificuldades Sociais estas não se manifestam em nenhum dos grupos na idade dos 3 anos.

Tabela 26: Comparação de género, 4 anos, Grupo Experimental, final do ano

	Grupo Experimental 4 anos	
	Rapazes	Raparigas
Total de alunos avaliados	12	11
C/ Dificuldades Linguísticas	2 (16,67%)	1 (9,1%)
C/ Dificuldades Sociais	2 (16,67%)	1 (9,1%)

Verifica-se que os rapazes manifestam percentualmente mais Dificuldades Linguísticas e Sociais que as raparigas do GE, 4 anos.

Tabela 27: Comparação de género, 5 anos, Grupo Experimental, final do ano

	Grupo experimental 5 anos	
	Rapazes	Raparigas
Total de alunos avaliados	19	11
C/ Dificuldades Linguísticas	6 (31,58%)	3 (27,28%)
C/ Dificuldades Sociais	2 (10,53%)	0

Verifica-se que os rapazes manifestam percentualmente mais Dificuldades Linguísticas e Sociais que as raparigas do GE, 5 anos.

Tabela 28: Comparação de género, 3 anos, Grupo Controlo

	Grupo Controlo 3 anos	
	Rapazes	Raparigas
Total de alunos avaliados	15	9
C/ Dificuldades Linguísticas	2 (13,3%)	0
C/ Dificuldades Sociais	2 (13,3%)	0

Verifica-se que os rapazes manifestam percentualmente mais Dificuldades Linguísticas Sociais que as raparigas do GC, na idade de 3 anos.

Tabela 29: Comparação de género, 4 anos, Grupo Controlo

	Grupo Controlo 4 anos	
	Rapazes	Raparigas
Total de alunos avaliados	25	20
C/ Dificuldades Linguísticas	4 (16,0%)	2 (10,0%)
C/ Dificuldades Sociais	1 (4,0%)	0

Verifica-se que os rapazes manifestam percentualmente mais Dificuldades Linguísticas e Sociais que as raparigas do GC na idade de 4 anos.

Tabela 30: Comparação de género, 5 anos, Grupo Controlo

	Grupo Controlo 5 anos	
	Rapazes	Raparigas
Total de alunos avaliados	25	19
C/ Dificuldades Linguísticas	3 (12,0%)	1 (5,3%)
C/ Dificuldades Sociais	0	0

Verifica-se que os rapazes manifestam percentualmente mais Dificuldades Linguísticas que as raparigas do GC, na idade dos 5 anos. Em nenhum dos grupos se verificam Dificuldades Sociais.

Tabela 31: Comparação etária do total de Dificuldades Sociais e Linguísticas no Grupo Experimental final do ano

	Grupo Experimental		
	3 anos	4 anos	5 anos
Total de alunos avaliados	15	23	30
C/ Dificuldades Linguísticas	4 (26,7%)	3 (13,0%)	9 (30,0%)
C/ Dificuldades Sociais	1 (6,7%)	3 (13,0%)	2 (6,7%)

Verifica-se que no GE é a idade dos 5 anos que percentualmente manifesta mais Dificuldades Linguísticas e a dos 4 anos menos. No que toca às Dificuldades Sociais percentualmente estas manifestam-se mais na idade de 4 anos sendo que nas idades de 3 e 5 anos manifestam-se em igual percentagem.

Tabela 32: Comparação etária do total de Dificuldades Sociais e Linguísticas no Grupo de Controlo

	Grupo Controlo		
	3 anos	4 anos	5 anos
Total de alunos avaliados	24	45	44
C/ Dificuldades Linguísticas	2 (8,3%)	6 (13,3%)	4 (9,1%)
C/ Dificuldades Sociais	2 (8,3%)	1 (2,2%)	0

Verifica-se que no GC é a idade dos 4 anos que percentualmente manifesta mais Dificuldades Linguísticas e a dos 3 anos menos. No que toca às Dificuldades Sociais percentualmente estas manifestam-se mais na idade de 3 anos e menos na idade dos 5 anos.

2.2 Estudo II - efeito da pertença de um grupo de género no desempenho no teste TVAP por grupo etário.

2.2.1 Hipótese IV - Verificam-se diferenças de género no teste TVAP no grupo experimental

Tabela 33: Teste *T-Student* para Amostras Independentes – Grupo dos 3 anos – Início do Ano – Grupo Experimental

TVAP 3 anos (Início do ano letivo grupo experimental)	Masculino (N=9)		Feminino (N=7)		<i>T</i>	<i>P</i>
	M	DP	M	DP		
	51,11%	7,27%	43,0%	19,25%		

Não existem diferenças entre os grupos ($T = 1.058$; $P = .324$).

Tabela 34: Teste *T-Student* para Amostras Independentes – Grupo dos 4 anos – Início do Ano – Grupo Experimental

TVAP 4 anos (Início do ano letivo grupo experimental)	Masculino (N=14)		Feminino (N=15)		<i>T</i>	<i>P</i>
	M	DP	M	DP		
	52,36%	3,97%	51,80%	3,27%		

Não existem diferenças entre os grupos ($T = .413$; $P = .683$).

Tabela 35: Teste *T-Student* para Amostras Independentes – Grupo dos 5 anos – Início do Ano – Grupo Experimental

TVAP 5 anos (Início do ano letivo grupo experimental)	Masculino (N=19)		Feminino (N=13)		<i>T</i>	<i>P</i>
	M	DP	M	DP		
	52,01%	7,96%	53,30%	2,28%		

Não existem diferenças entre os grupos ($T = .527$; $P = .602$).

2.2.2 Hipótese V - Observam-se diferenças relativas à pertença ao grupo, no final do ano, nos testes

Tabela 36: Teste *T-Student* para Amostras Independentes – Grupo dos 3 anos – Final do Ano – Grupo Experimental e de Controlo

TVAP 3 anos (Final do ano letivo grupo experimental)	Experimental (N=14)		Controlo (N=21)		<i>T</i>	<i>P</i>
	M	DP	M	DP		
	52,00%	2,74%	46,10%	6,91%		

Existem diferenças entre os grupos no final do ano ($T = 3.520$; $P = .001$).

Tabela 37: Teste *T-Student* para Amostras Independentes – Grupo dos 4 anos – Final do Ano – Grupo Experimental e de Controlo

TVAP 4 anos (Final do ano letivo grupo experimental)	Experimental (N=29)		Controlo (N=45)		<i>T</i>	<i>P</i>
	M	DP	M	DP		
	52,06%	3,57%	52,04%	3,88%		

Não existem diferenças entre os grupos ($T = .027$; $P = .978$).

Tabela 38: Teste *T-Student* para Amostras Independentes – Grupo dos 5 anos – Final do Ano – Grupo Experimental e de Controlo

TVAP 5 anos (Final do ano letivo grupo experimental)	Experimental (N=25)		Controlo (N=44)		<i>T</i>	<i>P</i>
	M	DP	M	DP		
	54,96%	3,62%	53,68%	3,21%		

Não existem diferenças entre os grupos ($T = 1.515$; $P = .135$).

Capítulo 3 - Discussão

O objetivo deste estudo foi dar um contributo empírico no sentido de facilitar o desenvolvimento, adaptação e estudo do efeito do e um programa de promoção da literacia para crianças em idade pré-escolar, o Programa Vamos Educar em Conjunto com o Coelhoinho Polo da Rede Internacional de Cidades de Educação, numa amostra da população portuguesa. Assim procedeu-se à apresentação e descrição do programa, metodologia e objetivos, e à análise de dados recolhidos através de uma metodologia mista: de análise qualitativa com base nas informações dos relatórios de avaliação psicológica de cada uma das crianças, que nos permitiu recolher, analisar e comparar competências Sociais e Linguísticas no início e final do ano; e de análise quantitativa com base nos resultados do teste TVAP, de um grupo que recebeu intervenção e de um Grupo de Controlo. Da análise de dados qualitativa procedeu-se ao estudo I e da análise quantitativa do teste TVAP ao estudo II.

Os efeitos do programa foram observados antes e após a realização do mesmo, ainda que não tenha havido aleatorização dos sujeitos. As escolas que se disponibilizaram para colaborar foram alocadas a um Grupo Experimental e de Controlo que foram entre si alvo de comparação, contudo, as escolas que integraram o GE provêm de um território de contexto socioeconómico desfavorecido face às escolas que integraram o GC. No que diz respeito aos resultados dos seus alunos procurámos perceber o efeito do género, idade e nível socioeconómico nos indicadores de literacia, para além dos efeitos do próprio programa.

Relativamente ao Estudo I, os resultados do Grupo Experimental no início do ano permitem-nos, desde logo, verificar a existência de Dificuldades Sociais e Linguísticas em todas as faixas etárias de ambos os géneros o que é revelador da pertinência do programa. É a faixa etária dos 3 anos que manifesta percentualmente mais dificuldades tanto Sociais como Linguísticas algo que seria de esperar pela menor maturidade biológica e menor tempo de escolarização e sociabilização.

No que toca ao género os rapazes manifestam mais Dificuldades Linguísticas que as raparigas nas faixas etárias dos 3 e 5 anos, verificando-se uma igualdade na faixa dos 4, enquanto que as raparigas manifestam mais Dificuldades Sociais que os rapazes em todas as idades com exceção da faixa dos 5 anos. Portanto, no estudo de análise qualitativa verificamos que os rapazes tendencialmente têm mais Dificuldades Linguísticas do que as raparigas. De acordo com Araújo, Marteleto e Schoen-Ferreira (2010); Umek e Peklaj (2017) os rapazes tendem a ser mais tardios no desenvolvimento da linguagem relativamente às raparigas. Quanto às dificuldades Sociais estas tendem a manifestar-se mais nas raparigas, que poderá estar relacionado com a maior timidez destas, recorrentemente mencionada nos relatórios de observação, o que por sua vez

tenha contribuído para uma postura menos adequada e colaborativa que denominámos de Dificuldades Sociais.

No que toca ao estudo II de análise do teste TVAP entre rapazes e raparigas do Grupo Experimental no início do ano verificamos que: na faixa etária dos 3 anos não existem diferenças estatisticamente significativas ($T= 1,058$; $P=.324$) entre os rapazes ($M= 51,11$, $DP= 7,27$) e as raparigas ($M= 42$; $DP=19,25$), contudo os rapazes obtêm uma média superior às raparigas; na faixa etária dos 4 anos não existem diferenças estatisticamente significativas ($T= .413$; $P= .683$) entre os rapazes ($M= 52,36$, $DP= 3,97$) e as raparigas ($M= 51,80$; $DP= 3,27$), no entanto, os rapazes obtêm uma média superior às raparigas; e na faixa etária dos 5 anos também não existem diferenças estatisticamente significativas ($T= .527$; $P= .602$) entre os rapazes ($M= 52,01$, $DP= 7,96$) e as raparigas ($M= 53,30$; $DP= 2,28$) mas são as raparigas que obtêm uma média superior à dos rapazes.

Perante o melhor desempenho dos rapazes nas faixas etárias dos 3 e 4 anos no resultado do teste TVAP referente ao estudo II e a maior percentagem de Dificuldades Sociais manifestada no Estudo I pelas raparigas também dos 3 e 4 anos, face aos rapazes, colocamos a possibilidade de poder haver alguma causalidade entre a postura menos colaborativa e adequada, ou seja, as maiores Dificuldades Sociais das raparigas verificadas no Estudo I e o menor desempenho destas, face aos rapazes, no teste TVAP no Estudo II

No que diz respeito ao efeito do programa ao compararmos os 64 alunos do Grupo Experimental que foram avaliados em ambos os momentos (início e final do ano), verificou-se uma evolução mais acentuada nas Competências Sociais (69,2% dos alunos evoluiu) que nas Competências Linguísticas (23,5% dos alunos evoluiu). Verifica-se assim uma evolução em ambas as competências, contudo, além de terem manifestado mais dificuldades nas competências linguísticas no início do ano, estas são também as competências onde os rapazes e raparigas menos evoluem para o final do ano.

Atendendo especificamente à variável idade, o efeito do programa parece ser maior na idade dos 5 anos relativamente às competências linguísticas e na idade dos 3 anos relativamente às competências Sociais.

No que diz respeito ao género, o efeito do programa, com exceção da idade dos 4 anos em que não se verifica qualquer evolução das crianças, parece ser maior nos rapazes relativamente às competências linguísticas e nas raparigas relativamente às competências sociais.

Comparando GE e GC

Uma vez que o GC foi avaliado apenas no final do ano fazemos esta comparação com as crianças do GE que foram avaliadas no final do ano, sabendo que estas, na sua maioria, tinham já passado pelo mesmo protocolo de avaliação no início do ano, e beneficiado do projecto.

Estudo I de análise qualitativa:

Em relação às Dificuldades Linguísticas: atendendo ao fator idade verifica-se uma igualdade percentual na faixa dos 4 anos entre GE e GC, enquanto que nas idades dos 3 e dos 5 anos verifica-se uma maior percentagem de Dificuldades Linguísticas nos alunos do GE.

Ou seja, atendendo ao fator idade é no GE que tendencialmente se verificam mais Dificuldades Linguísticas face ao GC.

Comparando os rapazes de ambos os grupos verifica-se uma maior percentagem de Dificuldades Linguísticas nos rapazes do GE nas faixas etárias dos 3 e 5 anos, sendo que na idade dos 4 anos a percentagem em ambos os grupos GE e GC é muito semelhante. Ou seja, os rapazes do GE têm mais Dificuldades Linguísticas que os rapazes do GC.

Comparando as raparigas de ambos os grupos verifica-se uma maior percentagem de Dificuldades Linguísticas nas raparigas do GE nas faixas etárias dos 3 e 5 anos, sendo que na faixa etária dos 4 anos são as raparigas do GC que manifestam uma percentagem ligeiramente superior.

Em suma, tanto da comparação entre os rapazes do GE e GC como entre as raparigas do GE e GC, verifica-se uma tendência das crianças do Grupo Experimental manifestarem mais Dificuldades Linguísticas que as crianças do Grupo de Controlo. De acordo com Shuele (2001) existe uma relação de causalidade entre níveis socioeconómicos desfavorecidos e diminuição de aptidões linguísticas nas crianças.

Em relação às Dificuldades Sociais atendendo ao fator idade, na faixa etária dos 3 anos manifestam-se numa percentagem ligeiramente superior nas crianças do GC; enquanto que nas idades de 4 e 5 anos manifestam-se em maior percentagem nas crianças do GE. Acreditamos que a menor maturidade biológica e menor tempo de escolarização e sociabilização das crianças na faixa dos 3 anos ajude a explicar que nesta idade se manifestem mais Dificuldades Sociais, e que estas se tenham manifestado mais no Grupo de Controlo atendendo a que as crianças do Grupo Experimental tinham já passado pelo mesmo protocolo de avaliação no início do ano tendo, portanto, adquirido uma maior familiaridade com os avaliadores e beneficiado do projeto ao longo do ano. Acreditamos que pelas mesmas razões ao compararmos os rapazes de ambos os grupos o GC tenha manifestado mais Dificuldades Sociais que o GE na idade dos 3 anos.

Relativamente às raparigas de ambos os grupos, em nenhuma das faixas etárias do GC se verificam Dificuldades Sociais enquanto que no GE apenas se manifestam nas faixas etárias dos 4 e 5 anos. Relativamente às raparigas do GE olhamos para este resultado com especial cuidado, uma vez que seria mais plausível verificarem-se mais Dificuldades Sociais na faixa dos 3 anos do que na faixa dos 4 e 5 pelas razões aqui elencadas relativamente aos rapazes.

Estudo II de análise quantitativa:

Ao compararmos no final do ano os indicadores de literacia da análise estatística do teste TVAP do grupo que recebeu intervenção e que não recebeu, ao contrário do que se verifica no estudo I de análise qualitativa das competências que denominámos: sociais e linguísticas onde são as crianças do Grupo de Controlo que apresentam melhores indicadores, no estudo II através dos resultados do teste TVAP verifica-se que são as crianças do Grupo Experimental que tendem a alcançar melhores resultados face às crianças do Grupo de Controlo.

Na faixa etária dos 3 anos as crianças do GE ($M= 52$, $DP= 2.74$) obtiveram uma média superior às crianças do GC ($M=46,1$; $DP=6,91$), verificando-se uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($T= 3.520$, $P = .001$).

Na faixa etária dos 4 anos a média de ambos os grupos é sensivelmente a mesma, no GE ($M = 52.06$; $DP = 3,57$) e no GC ($M= 52.04$; $DP = 3,88$), não se verificando diferenças entre os grupos ($t= .027$, $gl= 72$, $p= .978$).

Na faixa dos 5 anos, apesar de não se verificarem diferenças com significância estatística ($t= 1.515$, $gl= 67$, $P = .135$), as crianças do GE obtêm melhores resultados: GE ($M=54.96$, $DP=3.62$); GC ($M=53.68$, $DP=3.21$).

Em todas as faixas etárias, com exceção dos 4 anos em que os resultados são equivalentes, o GE apresenta melhores resultados que o GC, algo que não se verifica no estudo I de análise qualitativa, onde são as crianças do GC que apresentam melhores resultados. Não obstante a possibilidade dos alunos do GE poderem estar mais familiarizados com o protocolo de avaliação e com os próprios avaliadores, face às crianças do GC, sendo este um projeto de promoção da literacia, e sendo o TVAP o único teste deste estudo que estatisticamente avalia a literacia, acreditamos que os melhores resultados do GE face ao GC no estudo II de análise quantitativa se devam sobretudo aos efeitos do projeto *Vamos Educar Juntos com o Coelhoinho Polo*.

3.2 Conclusão

A presente Dissertação assenta num projeto internacional de investigação-ação para o desenvolvimento da literacia implementado em Coimbra, agora Cidade da Educação.

Do estudo de análise qualitativa e estatística pudemos obter informação importante não apenas para a prossecução do papel e objetivos do RICE, mas também para aqueles que se debruçam sobre as questões da linguagem no nível pré-escolar associadas aos fatores: género e diferentes contextos socioeconómicos das crianças. Neste sentido, acreditamos ter sido uma mais-valia a metodologia de investigação mista, de análise qualitativa e estatística, bem como o recurso de entrevistadores treinados em avaliação psicológica. Importa também assinalar que se trata de um estudo de intervenção/ação com implicações práticas claras e cujos resultados se podem comparar com dados recolhidos em outros países.

No entanto, é com especial cuidado e precaução que devemos olhar para os resultados, uma vez que não existiu aleatorização dos sujeitos e os testes, apesar de adaptados, não estavam ainda validados para a população portuguesa. Fará também sentido refletir sobre o possível efeito de outros fatores, nomeadamente, o efeito da eventual aplicação de outros projetos.

Também não houve equilíbrio nas amostras, sobretudo entre rapazes e raparigas. Principalmente no estudo qualitativo, as amostras que deram origem a alguns dos resultados eram realmente muito pequenas.

Contudo, acreditamos que os resultados alcançados e a relação estabelecida entre eles possam fornecer pistas, para o projeto RICE e fora dele, que nos ajudem a almejar um ensino pré-escolar, mas também todo o percurso educativo, mais igualitário e de verdadeira cooperação entre todos, sabendo que a linguagem é um indutor e preditor de literacia e que a literacia nos coloca sempre mais perto das nossas qualidades e direitos de cidadania.

Referências Bibliográficas:

- Ailincăi, R., & Weil-Barais, A. (2013). Parenting Education: Which Intervention Model to Use? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 2008–2021. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.229>
- Araújo, M.V.M., Marteleto, M.R. F., & Schoen-Ferreira, T. H. (2010). Avaliação do vocabulário receptivo de crianças pré-escolares. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(2), 169–176.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Berk, L. E. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente* (4ª ed.). Madrid: Prentice-Hall Iberia.
- Bonci, A. (2008). *A research review: the importance of families and the home environment*. National Literacy Trust.
- Calderon, R. (2000) “Parental Involvement in Deaf Children’s Education Programs as a Predictor of Child’s Language, Early Reading, and Social-Emotional Development.” *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 5, no. 2, pp. 140–55.
- Decreto-lei nº5/97 de 10 de Fevereiro. *Diário da República nº34 Série I Parte A*. Lisboa: Assembleia da República.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem – abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar* (4.ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Forgatch, M. & Patterson, G. (2010). Parent management training-Oregon model: An intervention for antisocial behavior in children and adolescents. In *Evidence-Based Psychotherapies for Children and Adolescents* (2nd Edition, pp. 159–178).
- Formosinho, M. D. (2003). Promover a competência comunicativa num contexto de educação pré-escolar: Princípios e sugestões. *Psychologica*, (32), 109-129.
- Franco-Borges, G., Vale Dias, M. L., Vaz-Rebelo, P., & Carvalho, M. (2017). Le projet de coéducation Polo le Lapin à Coimbra: Quelques données et réflexions sur son expansion. *XVII AIFREF Congress*, Prague, May 2017. (Comunicação)
- Franco-Borges, G., Vale-Dias, M.L., & Vaz-Rebelo, P. (2014a). *Vamos educar juntos com o Coelho Polo – Projeto de coeducação para o desenvolvimento da literacia: Fascículo 2/3 anos: casa e quotidiano – Versão pais*. Coimbra: FPCEUC.
- Franco-Borges, G., Vale-Dias, M.L., & Vaz-Rebelo, P. (2014b). *Vamos educar juntos com o Coelho Polo – Projeto de coeducação para o desenvolvimento da literacia: Fascículo 2/3 anos: casa e quotidiano – Versão educadores*. Coimbra: FPCEUC.
- Franco-Borges, G., Vale-Dias, M.L., & Vaz-Rebelo, P. (2014c). *Vamos educar juntos com o Coelho Polo – Projeto de coeducação para o desenvolvimento da literacia: Fascículo 4/4 anos: natureza – Versão pais*. Coimbra: FPCEUC.

- Franco-Borges, G., Vale-Dias, M.L., & Vaz-Rebelo, P. (2014d). *Vamos educar juntos com o Coelhoinho Polo – Projeto de coeducação para o desenvolvimento da literacia: Fascículo 4/4 anos: natureza – Versão educadores*. Coimbra: FPCEUC.
- Franco-Borges, G., Vale-Dias, M.L., & Vaz-Rebelo, P. (2014e). *Vamos educar juntos com o Coelhoinho Polo – Projeto de coeducação para o desenvolvimento da literacia: Fascículo 7/4 anos: as emoções – Versão educadores*. Coimbra: FPCEUC.
- Franco-Borges, G., Vale-Dias, M.L., & Vaz-Rebelo, P. (2014f). *Vamos educar juntos com o Coelhoinho Polo – Projeto de coeducação para o desenvolvimento da literacia: Fascículo 7/4 anos: as emoções – Versão pais*. Coimbra: FPCEUC.
- Franco-Borges, G., Vale-Dias, M.L., & Vaz-Rebelo, P. (2014g). *Vamos educar juntos com o Coelhoinho Polo – Projeto de coeducação para o desenvolvimento da literacia: Fascículo 1/3 anos: material escolar – Versão educadores*. Coimbra: FPCEUC.
- Franco-Borges, G., Vale-Dias, M.L., & Vaz-Rebelo, P. (2014h). *Vamos educar juntos com o Coelhoinho Polo – Projeto de coeducação para o desenvolvimento da literacia: Fascículo 1/3 anos: material escolar – Versão pais*. Coimbra: FPCEUC.
- Franco-Borges, G., Vale-Dias, M.L., & Vaz-Rebelo, P. (2014i). *Vamos educar juntos com o Coelhoinho Polo – Projeto de coeducação para o desenvolvimento da literacia: Fascículo 3/5 anos: corpo humano – Versão educadores*. Coimbra: FPCEUC.
- Franco-Borges, G., Vale-Dias, M.L., & Vaz-Rebelo, P. (2014j). *Vamos educar juntos com o Coelhoinho Polo – Projeto de coeducação para o desenvolvimento da literacia: Fascículo 3/5 anos: corpo humano – Versão pais*. Coimbra: FPCEUC.
- Franco-Borges, G., Vale-Dias, M.L., Vaz-Rebelo, P. & Maia-Carvalho, M. (2014 l). The Bunny Polo program - a research-action project to enhance literacy and wellbeing. In International Congress on Education, Innovation and Learning Technologies ICEILT 2014 -Organizing Committee (Eds.), *ICEILT Abstracts Book* (152). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Franco-Borges, G., Vale-Dias, M.L., Vaz-Rebelo, P., Maia de Carvalho, M. (2015). Le projet-pilote du Lapin Polo à Coimbra –Quelques données préliminaires auprès de deux écoles. In F.Olabarrieta Artetxe (Ed.), *Conference Proceedings of the XVI Congrès International AIFREF 2015*, Bilbao, 10-12 June, pp. 91-92.
- Gomes, M.B., & Vale Dias, M.L. (2019). A Promoção da Literacia Emergente no Contexto de Jardim de Infância. In António Neto-Mendes e Gabriela Portugal (orgs.), *Educação, Cultura e Cidadania das Crianças: Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro Infâncias e Educação*, Universidade de Aveiro, pp. 343-360. Aveiro: UA Editora. https://f64bbda3-71cc-48c5-a34e-8605d96c0ef3.filesusr.com/ugd/c875f7_b3dacf0cdd264baca0ac26509a981bf.pdf
- Hannon, P. (1995). *Literacy, Home and School: Research And Practice In Teaching Literacy With Parents* (1st ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315043128>

- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J.P. (2007). Les relations école-famille: de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649–664. <https://doi.org/10.7202/016280ar>
- Khavjou, O., Forehand, R., Loiselle, R., Turner, P., Buell, N., & Jones, D. J. (2020). Helping the noncompliant child: An updated assessment of program costs and cost-effectiveness. *Children and Youth Services Review*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105050>
- Marjanovic-Umek, L., & Fekonja-Peklaj, U. (2017). Gender Differences in Children's Language: A Meta-Analysis of Slovenian Studies. *Center for Education Policy Studies Journal*, 7(2), 97-111.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- McLane, J. B., & McNamee, G. D. (1990). *Early Literacy*. Harvard University Press.
- Murnane, R., Sawhill, I., & Snow, C. (2012). Literacy challenges for the twenty-first century: introducing the issue. *The Future of Children*, 22(2), 3–15. <https://doi.org/10.1353/foc.2012.0013>
- Patterson, G. R. (2005). The Next Generation of PMTO Models. *The Behavior Therapist*, 28(2), 27–33.
- Piaget, J. (1975). *Para Onde Vai a Educação* (3a ed.). J. Olympio.
- Piaget, J. (1983) *Epistemologia Genética* (Tradução de Os Pensadores). Abril Cultural.
- Pinho, A.M., Cró, M.L., & Vale Dias, M.L. (2017). A promoção do desenvolvimento psicológico em contexto educativo de creche. In T. M. Baptista (Coord.), *Actas do 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses*, Porto, 28 Setembro 2016 a 1 de Outubro 2016 (pp. 188-199). Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (2015). La Cité de l'éducation n'est pas (plus) une utopie. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Pourtois, J.-P (...) Vale-Dias, M.L., & Vaz-Rebello, P. (2018). La qualité de vie de l'enfant: accroître sa puissance de vie. In L. Sulova, J.-P. Pourtois, H. Desmet and J.-C. Kalubi (Eds.), *Children's Quality of Life Today* (pp. 67-104). Prague: CZECH-IN.
- Pourtois, Jean-Pierre, & Desmet, H. (2013). À propos des Cités de l'Éducation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34(2), 11.
- Pourtois, Jean-Pierre, Desmet, H., Della Piana, V., Houx, M., & Humbeeck, B. (2013). Hacia la emergencia y el desarrollo de Ciudades de la Educación. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 62, 99–108.
- Pourtois, Jean-Pierre, Humbeeck, B., & Desmet, H. (2014). Co-éduquer au sein d'une Cité de l'Éducation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 34(2), 21–42.

- Pourtois, J-P, Desmet, H., Della Piana, V., Hachat, A., Hardy, F., Houx, M., & Humbeeck, B. (2013). *Parents partenaires de l'éducation Relation d'une recherche-action visant la coéducation et la stimulation du langage de l'enfant en maternelle*. Université de Mons. http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5537&dummy=27011
- Pushak, R. E. & Gordon, D. A. (2015). Parenting Wisely: Using Innovative Media for Parent Education. In Jr. Ponzetti (Ed.), *Evidence-based Parenting Education* (1st Edition, pp. 187–201). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315766676-21>
- Santos, N. L., & Gomes, I. (2004). Literacia: da escola ao trabalho. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto. 1 (2004) 169-177. <http://hdl.handle.net/10284/636>
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- The plurality of literacy and its implications for policies and programmes. UNESCO Education Sector. position paper. (2004). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>
- Trent-Kratz, K. U. A. (Ed.). (2015). *Contributions of School-Based Parenting and Family Literacy Centres in an Early Childhood Service System* (Vols. 25, No. 1). *School Community Journal*.
- Vale-Dias, M. L., Pinho, A. M., Cró, M. L., & Franco-Borges, G. (2018). The psychological development promotion of children in Portuguese daycare context. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicologia*. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v4.1286>
- Vale-Dias, M.L., Franco-Borges, G., Vaz-Rebello, P. & Carvalho, M. (2018). O projeto de coeducação e promoção da literacia familiar e do desenvolvimento pessoal “Vamos educar juntos com o coelhinho Polo”. Comunicação oral no Simpósio “Relação Escola-Família”, apresentada no *6th International Congress of Educational Sciences and Development*, Setubal (Portugal), 21-23 junho, 2018. https://www.congresoeducacion.es/edu_web6/presentacion_p.html
- Vaz, M. d. P. S.S. (1990). Aspectos psicopedagógicos na obra de Erikson. *Psychologica*, (4), 105–124.
- Wasik, B. H., & Herrmann, S. (2004). Family literacy: History, concepts, services. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 3–22). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Webster-Stratton, C. (2001). The Incredible Years: Parents, Teachers, and Children Training Series. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 31–45. https://doi.org/10.1300/J007v18n03_04
- Webster-Stratton, C. (2004). *Quality Training, Supervision, Ongoing Monitoring, and Agency Support: Key Ingredients to Implementing The Incredible Years Programs with Fidelity*. Acedido de <http://www.incredibleyears.com/library/paper.asp?nMode=1&nLibraryID=446>
- Webster-Stratton, C. (2010). *Os Anos Incríveis: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade* (M. I., Donnas Botto, Transl.; M. F. Gaspar & M. J.

Seabra-Santos, Revisão científica). Braga: Psiquilibrios Edições (Original publicado em 2005).

Zarakoviti, E., Shafran, R., Papadimitriou, D., & Bennett, S. D. (2021). The Efficacy of Parent Training Interventions for Disruptive Behavior Disorders in Treating Untargeted Comorbid Internalizing Symptoms in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(3), 542–552. <https://doi.org/10.1007/s10567-021-00349-1>