

Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>

Necessidades Psicológicas Básicas e Engajamento de Estudantes: Tradução

e Adaptação de Instrumentos¹

Student's Basic Psychological Needs and Engagement: Translation and

Adaptation of Instruments

Necessidades Psicológicas Básicas e Involucramiento de los Estudiantes:

Traducción y Adaptación de Instrumentos

Elis Beatriz de Lima Falcão², Kely Maria de Sousa Pereira³, Filipe Teixeira Henrique⁴

¹ Este estudo recebeu apoio do Centro de Apoio à Escrita Acadêmica (Caesa) da Ufes, com seus serviços gratuitos de tradução/revisão.

² Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: elis.falcao@ufes.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0553-8822>

³ Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: kely.m.pereira@ufes.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9095-6556>

⁴ Instituto Tecnológico Vale. E-mail: praxisestatistica@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3367-1578>



RESUMO

Este estudo descreve os processos de tradução e adaptação transcultural dos instrumentos *Student Report of Teacher Context - short form* e *Engagement vs. Disaffection with Learning Student-report*. Participaram quatro especialistas em língua inglesa e quatro juízas. Os itens apresentaram coeficientes de validade de conteúdo quase perfeito (0,80 - 1), exceto dois itens cujos coeficientes foram substanciais (0,60 - 0,80). Foram aplicados em 51 estudantes ($M=10$ anos) de turmas do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Verificou-se significativa relevância teórica e compreensão adequada dos itens na faixa etária coberta. Os instrumentos são aptos para futuras pesquisas de validação.

PALAVRAS-CHAVE:

Adaptação transcultural; Instrumento; Engajamento; Necessidades psicológicas básicas; Ensino fundamental

ABSTRACT

This study describes the processes of translation and cross-cultural adaptation of the instruments *Student Report of Teacher Context - short form* and *Engagement vs. Disaffection with Learning Student-report*. Four English language specialists and four judges participated. The items showed near-perfect content validity coefficient values (0.80 - 1), except for two items with substantial coefficient values (0.60 - 0.80). They were applied to 51 3rd, 4th and 5th grade Elementary School students ($M=10$ years old). There was significant theoretical relevance and adequate comprehension of the items within the covered age group. The instruments are acceptable for future validation research.

KEYWORDS:

Cross-cultural adaptation; Instrument; Engagement; Basic psychological needs; Elementary school.

RESUMEN

Este estudio describe los procesos de traducción y adaptación transcultural de los instrumentos: *Student Report of Teacher Context - short form* y *Engagement vs. Disaffection with Learning Student-report*. Participaron del estudio cuatro expertos en lengua inglesa y cuatro jueces. Los ítems presentaron coeficientes de validez de contenido casi perfectos (0,80 - 1), a excepción de dos ítems con coeficientes sustanciales (0,60 - 0,80). Se aplicaron en 51 alumnos ($M=10$ años) de 3º, 4º y 5º año de Educación Primaria. Se verificó una significativa relevancia teórica y una comprensión adecuada de los ítems en la población estudiada. Los instrumentos son adecuados para futuras investigaciones de validación.

PALABRAS CLAVE:

Adaptación transcultural; Instrumento; Involucramiento; Necesidades psicológicas básicas; Escuelas primarias.

Informações do Artigo:

Elis Beatriz de Lima Falcão

elis.falcao@ufes.br

Recebido em: 24/10/2022

ACEITO EM: 22/04/2023

Engajamento é conceituado como uma construção multidimensional, a qual contribui para a existência de uma variedade de perspectivas teóricas e práticas (Skinner et al., 2009; Symonds et al., 2020). Na teoria do Modelo dos Sistemas Autorreferenciais para o Desenvolvimento Motivacional (MSADM), cuja fundamentação se baseia na teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2020), o Engajamento é um construto central para explicar o desenvolvimento de todo o sistema motivacional, por contemplar contexto, *self*, ação e

resultados (Skinner et al., 2008). Nesse sentido, o Engajamento reflete a motivação e, ao mesmo tempo, atua nesse sistema, sendo indicador do aprendizado e do sucesso acadêmico (Pitzer & Skinner, 2017).

Sentir-se engajado ou motivado não é uma característica exclusivamente pessoal, algo interno e inobservável, pois também é produzido a partir da interação de fatores externos (Ryan & Deci, 2020; Skinner et al., 2009). No MSADM, o contexto influencia os indicadores do Engajamento, que por sua vez são respostas comportamentais ou emocionais (Skinner et al., 2022). Consoante a teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2020), as Necessidades Psicológicas Básicas (NPB) agem no contexto como facilitadores ou inibidores do Engajamento. Integram as NPB o desejo por Competência, de sentir-se satisfeito em interações com ambientes físicos e sociais, por Relacionamento, que remete à necessidade de estar conectado ou pertencer a um grupo social, e por Autonomia, de sentir-se autor das próprias ações (Pitzer & Skinner, 2017).

O MSADM diferiu das investigações psicológicas sobre motivação na década de 90, as quais focalizavam mais nas influências intrapsíquicas individuais, influenciando por conseguinte medidas avaliativas do referido período (Skinner et al., 2009). No Brasil, consoante com a teoria da Autodeterminação, destacam-se instrumentos com foco na motivação intrínseca e extrínseca, e entre as medidas voltadas para o ensino fundamental, ressaltam-se: as Pranchas de Avaliação da Motivação de Estudantes (Neves & Boruchovitch, 2004); a Escala da avaliação de motivação para aprender: alunos do ensino fundamental - EMA-EF (Neves & Boruchovitch, 2007); e o Questionário *Continuum Infantil* (Guimarães et al., 2011).

Em relação ao construto Engajamento, evidencia-se no Brasil a Escala de Engajamento Escolar, de origem holandesa, adaptada por Gouveia (2009), que se propõe a avaliar os aspectos comportamentais, emocionais e cognitivos. No entanto, essas propriedades tridimensionais não foram confirmadas, sendo a escala apropriada apenas para avaliar o Engajamento emocional (Stelko-Pereira et al., 2015).

Em consonância com o modelo dos sistemas autorreferenciais, Wellborn et al. (1988) desenvolveram o *Teacher as Social Context Questionnaire* (TASC). O questionário contempla duas medidas para avaliar tipos de suporte às NPB, a *Teacher Report of Teacher Context* para o professor e a *Student Report of Teacher Context* para o estudante. Ambas apresentam bons indicadores de consistência interna nas três dimensões das NPB (Autonomia, Competência e Relacionamento) (Belmont et al., 1992). O estudo realizado recorrendo aos instrumentos do TASC contou com 14 professores e 144 estudantes, do 3º ao 6º ano, e conclui que a percepção de apoio à Autonomia e Competência do aluno pelo professor são preditores do Engajamento discente (Skinner & Belmont, 1993), entre os quais o Engajamento comportamental foi mais influenciado pela percepção de Competência (Pitizer & Skinner, 2017).

Skinner et al. (2008) revisaram o *Engagement vs. Disaffection with Learning* (versões aluno, professor e abreviadas) desenvolvido por Skinner, et al. (1998). Suas propriedades psicométricas foram avaliadas em estudo longitudinal, o qual contou com 53 professores e 1.018 estudantes de oito a 11 anos. Os instrumentos apresentaram boas propriedades e as análises fatoriais confirmatórias sinalizaram que o modelo com quatro fatores foi o mais adequado, distinguindo Engajamento e Desinteresse (comportamental e emocional) como bons indicadores da qualidade da participação em atividades acadêmicas na sala de aula. Os resultados sugerem que estudantes mais engajados emocionalmente foram aqueles com maior Engajamento comportamental.

Instrumentos sobre o Engajamento discente, de acordo com estudo realizado por Salmela-Aro et al. (2021), são utilizados em diferentes estudos de tradução e adaptação transcultural, sendo o *Engagement vs. Disaffection with Learning* considerado adequado em 23 estudos. Hosan e Hoglund (2017) ao utilizarem uma versão no Canadá com uma amostra composta por 461 alunos da educação infantil ao ensino fundamental, encontraram consistências internas adequadas, com exceção para o 3º ano. O relacionamento baseado em vínculos afetivos mais calorosos foi preditor para o Engajamento comportamental de alunos mais novos, da pré-escola e do 1º ano, ao contrário dos alunos dos demais anos iniciais do ensino fundamental.

Ao utilizarem o *Engagement vs. Disaffection with Learning* na região do Médio Atlântico, EUA, Barber et al. (2017) investigaram o Engajamento relacionado a um domínio específico, os estudos sociais. Os autores constataram dados semelhantes aos de Skinner et al. (2008), nos quais o apoio do professor foi preditor para os Engajamentos comportamental e emocional dos alunos. Outros estudos usaram o referido instrumento para investigar a relação entre atendimento das NPB e Engajamento, e como este se constitui um preditor para o desempenho acadêmico ao longo dos anos escolares (Archambault & Véronique, 2017; Pitler & Skinner, 2017; Skinner et al., 2008).

Um estudo realizado por Domen et al. (2019) para pesquisar percepções das NPB com 506 alunos e 24 professores do ensino fundamental utilizou uma tradução holandesa do TASC. Os resultados psicométricos foram satisfatórios, identificando relação negativa entre percepção do professor e do aluno na dimensão Estrutura, pois os professores percebiam maior atendimento dessa NPB do que os estudantes. Por outro lado, identificou-se relação positiva na percepção de apoio à Autonomia entre os participantes.

Em condições excepcionais como a pandemia da COVID-19, o processo educativo de crianças e adolescentes foi bastante afetado ao impactar a socialização e o aprendizado com os pares (Linhares & Enumo, 2020). Provocaram ainda alterações no comportamento e na expressão das emoções, tais como: dificuldade de concentração, tédio, irritabilidade, inquietação e solidão (Jiao et al., 2020; Orgilés et al., 2020; Pasqualini, 2021); e alterações psicológicas, como estresse e ansiedade (Bhogal et al., 2021; Capurso et al., 2020; Miranda et al., 2020).

Todo esse impacto ocasionado pela pandemia configura-se em um contexto no qual as NPB dos estudantes podem ser afetadas. Chiu (2022) identificou que o preditor mais importante para o Engajamento comportamental na aprendizagem on-line, em Hong Kong, foi a percepção dos estudantes acerca do suporte recebido à necessidade de Relacionamento. Já o estudo de Ferreira (2021) realizado em Portugal identificou que durante a pandemia houve maior percepção de atendimento às necessidades para alunos com mais acesso aos meios tecnológicos.

O Engajamento pode ser influenciado por percepções acerca do atendimento das NPB, sendo que essas se modificam a depender do contexto, idade, etnia e cultura (Ryan & Deci, 2020). Em uma perspectiva transacional do Engajamento (Symonds et al., 2020), torna-se imprescindível a adoção de medidas avaliativas coerentes para a operacionalização do construto.

Este estudo torna-se relevante em função da necessidade de se ter, no Brasil, instrumentos voltados para a medida de Engajamento e das NPB dos alunos que possam contribuir para a identificação de fatores que impactam a motivação e daqueles que possam retratá-la, uma vez que o Engajamento é concebido como manifestação externa da motivação (Skinner et al., 2009). Para tanto, o objetivo geral deste estudo consiste em apresentar os

processos de tradução e adaptação transcultural de medidas do Engajamento discente: o *Student Report of Teacher Context - short form* e o *Engagement vs. Disaffection with Learning Student-report*, versão estudante para o português-Brasil.

Método

Trata-se de um estudo metodológico de adaptação transcultural de instrumentos, conduzido com base nas etapas descritas por Cassepp-Borges et al. (2010). Nessas etapas, o cálculo de coeficiente de validade de conteúdo (*CVC*) foi realizado para cada item dos dois instrumentos, conforme os critérios estabelecidos para clareza de linguagem (CL), pertinência prática (PP) e relevância teórica (RT).

O coeficiente de avaliação da concordância entre juízes foi adotado para as dimensões do instrumento (Borsa et al., 2012). Para o cálculo de *CVC* total foi realizado o cálculo de *CVC* inicial ($CVC_i = M_x / V_{máx}$), no qual M_x é a média das notas de cada item, enquanto $V_{máx}$ refere-se ao valor máximo que o item pode receber. Para avaliação dos itens, as juízas pontuaram considerando uma escala *Likert* de 1 a 5 pontos. Em seguida, foi realizado o cálculo de erro (Pei) ($Pei = (1/J)J$, sendo J a quantidade de juízas, o qual é o mesmo para as modalidades CL, PP e RT).

Por fim, foi calculado o *CVC* final ($CVC_c = CVC_i - Pei$). O *CVC* total é a média do *CVC* final de cada item em cada modalidade, sendo aceitável os itens $> 0,80$. Porém, o ponto de corte pode ser relativizado considerando diferenciações nas formações de juízes. Para a concordância entre julgadores em relação à dimensão teórica, calculou-se o coeficiente com base nos seguintes valores: discordância (<0); quase nenhum ($0 - 0,20$); pequeno ($0,21 - 0,40$); moderado ($0,41 - 0,60$); substancial ($0,61 - 0,80$); e quase perfeito ($0,81 - 1$) (Cassepp-Borges et al., 2010).

Participantes

A amostra foi composta por 51 alunos de uma escola pública de ensino fundamental da Grande Vitória, ES, de turmas de 3º ano ($n = 17$), 4º ano ($n = 13$) e 5º ano ($n = 21$) do ensino fundamental I (idade média de 10 anos). A aplicação ocorreu individualmente, em uma sala reservada pela escola, no período entre outubro e dezembro de 2021.

Instrumentos

No processo de adaptação transcultural foram utilizados os instrumentos *Student Report of Teacher Context - short form* (Wellborn et al., 1992) e *Engagement vs. Disaffection with Learning Student-Report* (Skinner et al., 2008). O protocolo elaborado e enviado às juízas apresentava informações gerais do estudo, aspectos teóricos das dimensões e os critérios de avaliação de conteúdo dos itens, sendo CL para avaliar a linguagem utilizada para a população-alvo; PP para identificar a relevância do item e RT para estimar o grau de associação entre o item e respectiva teoria. As respostas foram medidas em uma escala Likert de 4 pontos, variando entre nada verdadeiro (1) e muito verdadeiro (4). Considerações com respostas discursivas eram permitidas para cada item avaliado.

Procedimento de Coleta

Os processos de tradução e adaptação transcultural dos instrumentos seguiram metodologia padronizada (Cassepp-Borges et al., 2010), com autorização da autora principal para uso em pesquisa. A análise de concordância das duas traduções obtidas para cada medida foi efetuada pelas coordenadoras do estudo, definindo o protocolo enviado às juízas. Na sequência, uma única versão dos instrumentos foi encaminhada a dois especialistas para a realização da retrotradução. Após, um quinto profissional de língua inglesa, professor doutor com experiência em docência dos ensinos básico e superior, analisou as duas retrotraduções,

verificando os itens que mais se aproximavam do instrumento original. A versão final foi encaminhada à autora que autorizou a realização do processo.

Finalizada a etapa de adaptação, o *Student Report of Teacher Context - short form* foi nomeado Questionário Professor como Contexto - versão estudante (QPC-E), no qual se deve responder pensando no suporte que o professor oferece, por exemplo: “Meu professor me mostra como resolver problemas sozinho”. O *Engagement vs. Disaffection with Learning Student-report* foi nomeado Questionário Engajamento e Desinteresse na Aprendizagem – versão estudante (QEDA-E), sendo a resposta do estudante autoavaliativa, por exemplo, “Eu me esforço muito para me sair bem na escola”.

Os instrumentos foram aplicados na amostra seguindo todos os aspectos éticos estabelecidos pela Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (2016). Como o período da coleta ocorreu durante a pandemia, também foram adotados protocolos sanitários para prevenção da COVID-19. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (parecer nº 3.792.479).

Resultados

No instrumento QPC-E, 92% dos itens obtiveram CVC com resultado aceitável, ou seja, quase perfeito (0,81 – 1); com exceção dos itens 10 e 15 com avaliação substancial (0,61 – 0,80) no critério CL, no qual a maioria das juízas sugeriu alterações para melhor compreensão. O item 10: “meu (minha) professor (a) fica mudando o jeito de se comportar comigo”, passou a ter a seguinte redação: “meu (minha) professor (a) vive mudando a maneira como age em relação a mim”. Já o item 15: “meu (minha) professor (a) se certifica de que estou entendendo antes de seguir em frente” foi alterado para: “meu (minha) professor (a) procura ter certeza de que estou entendendo antes de seguir em frente”.

Em relação aos critérios PP e RT, todos os 24 itens obtiveram *CVC* quase perfeito ($>0,85$) (Tabela 1). Na análise do coeficiente ($k=0,97$), todas as dimensões apresentaram valores quase perfeitos: envolvimento ($k=0,98$); estrutura ($k=0,96$) e autonomia ($k=0,97$).

Tabela 1*Cálculo CVC do Questionário Professor como Contexto - Versão Aluno (QPC-E)*

Item	CVC		
	CL	PP	RT
Dimensão: Envolvimento do (a) Professor (a) (8 itens)			
1. Meu (minha) professor (a) gosta de mim.	1,00	0,95	1,00
2. Meu (minha) professor (a) realmente se importa comigo.	0,95	0,95	1,00
3. Meu (minha) professor (a) me conhece bem.	1,00	1,00	1,00
4. Meu (minha) professor (a) não me entende.	0,90	0,95	0,95
5. Meu (minha) professor (a) passa tempo comigo.	1,00	0,95	0,95
6. Meu (minha) professor (a) conversa comigo.	1,00	1,00	1,00
7. Eu não posso depender do (a) meu (minha) professor (a) para coisas importantes.	0,80	0,90	0,95
8. Eu não posso contar com meu (minha) professor (a) quando preciso dele (a).	0,85	1,00	1,00
Dimensão: Fornecimento de Estrutura pelo (a) Professor (a) (8 itens)			
9. Sempre que faço algo errado, meu (minha) professor (a) age de maneira diferente.	0,90	0,95	1,00
10. Meu (minha) professor (a) vive mudando a maneira como age em relação a mim.	0,75	0,90	0,80
11. Meu (minha) professor (a) não deixa claro o que espera de mim na aula.	0,90	1,00	1,00
12. Meu (minha) professor (a) não me diz o que espera de mim na escola.	0,95	0,95	1,00
13. Meu (minha) professor (a) me mostra como resolver problemas sozinho (a).	0,85	0,90	0,95
14. Se não consigo resolver um problema, meu (minha) professor (a) me aponta maneiras diferentes de tentar resolvê-lo.	0,85	1,00	1,00
15. Meu (minha) professor (a) procura ter certeza de que estou entendendo antes de seguir em frente.	0,70	0,90	0,95
16. Meu (minha) professor (a) verifica se estou pronto (a) antes dele (a) iniciar um novo conteúdo.	0,85	0,95	0,95
Dimensão: Fornecimento de Suporte à Autonomia por parte do (a) professor (a) (8 itens)			
17. Meu (minha) professor (a) me oferece muitas opções de como fazer minha atividade escolar.	0,95	1,00	1,00
18. Meu (minha) professor (a) não me oferece muitas opções sobre como fazer minha atividade escolar.	0,85	0,85	0,95
19. Meu (minha) professor (a) está sempre cobrando a atividade escolar.	0,85	0,85	0,85
20. Parece que meu (minha) professor (a) está sempre me dizendo o que fazer.	0,95	1,00	1,00
21. Meu (minha) professor (a) dá atenção às minhas ideias.	0,95	1,00	1,00
22. Meu (minha) professor (a) não dá atenção às minhas ideias.	0,85	1,00	1,00
23. Meu (minha) professor (a) fala sobre como posso usar as coisas que aprendemos na escola.	0,85	1,00	1,00
24. Meu (minha) professor (a) não fala porque o que faço na escola é importante para mim.	0,90	0,95	0,95

Nota. CL: Clareza de linguagem; PP: Pertinência prática; RT: relevância teórica.

No Questionário QEDA-A, os itens obtiveram avaliação quase perfeita ($CVC > 0,80$) em todos os critérios. No critério CL, dos 20 itens, 5 itens (5, 10, 13, 14 e 16) apresentaram CVC entre 0,80 e 0,85. Para melhorar a compreensão dos estudantes, as juízas sugeriram modificações na redação do item 10: “quando estou em aula, minha mente fica divagando” para: “quando estou em aula, minha mente fica se distraindo”. Houve sugestão para a adoção das palavras turma e aula no lugar de escola (*class*) para os itens 13 e 14.

Em relação ao critério PP, 10 itens atingiram $CVC=1,0$, ou seja, perfeito, e 10 itens alcançaram CVC quase perfeito, com valor entre 0,90 e 0,95. Quanto ao critério RT, 9 itens obtiveram CVC perfeito e 11 quase perfeitos, também com CVC entre 0,90 e 0,95 (Tabela 2). Na avaliação da concordância das juízas, todas as dimensões apresentaram coeficiente quase perfeito, sendo o valor $k=0,97$ para envolvimento comportamental, $k=0,94$ para desinteresse comportamental, $k=0,94$ para envolvimento emocional, e $k=0,96$ para desinteresse emocional, com valor geral de $k=0,95$.

As versões resultantes dos questionários foram aplicadas no público-alvo para a verificação da compreensão da instrução dos itens e da escala de respostas. Quando os participantes não compreendiam o sentido de alguma palavra, sinônimos eram apresentados (Borsa et al., 2012). Na análise de compreensão geral do QPC-E (24 itens), considerando o total de dúvidas ($n= 66$), o 4º ano fez mais perguntas sobre os itens ($n= 26$) em relação ao 5º ano ($n= 22$) e ao 3º ano ($n= 18$). Totalizando, em média, 1,29 dúvidas/estudante. Ao se considerar as dimensões do instrumento, “Fornecimento de Estrutura pelo (a) Professor (a)” gerou mais dúvidas ($n= 36$), seguida de “Fornecimento de Suporte à Autonomia” ($n= 16$) e, por último, a dimensão “Envolvimento do (a) Professor (a)” ($n = 14$) (Tabela 3).

Tabela 2

Cálculo CVC do Questionário Engajamento e Desinteresse na Aprendizagem – Versão Aluno (QEDA-A)

Item	CVC		
	CL	PP	RT
Envolvimento comportamental (5 itens)			
1. Eu me esforço muito para me sair bem na escola.	0,95	1,00	0,95
2. Na aula, eu me esforço o máximo que posso.	1,00	1,00	1,00
3. Quando estou em aula, participo das discussões.	0,90	1,00	1,00
4. Eu presto atenção na aula.	1,00	1,00	1,00
5. Quando estou em aula, presto muita atenção.	0,85	0,95	1,00
Desinteresse comportamental (5 itens)			
6. Quando estou em aula, simplesmente ajo como se estivesse estudando.	0,90	0,95	0,95
7. Eu não me esforço muito na escola.	0,95	1,00	0,90
8. Em aula, eu faço somente o necessário para ser aprovado (a).	0,90	0,95	0,95
9. Quando estou em aula, fico pensando em outras coisas.	1,00	1,00	1,00
10. Quando estou em aula, minha mente fica se distraindo.	0,80	0,95	0,95
Envolvimento emocional (5 itens)			
11. Quando estou em aula, me sinto bem.	1,00	0,95	0,95
12. Quando fazemos alguma atividade em aula, eu fico interessado (a).	0,95	1,00	1,00
13. A turma é divertida.	0,85	0,90	0,95
14. Eu gosto de aprender coisas novas na aula.	0,85	0,95	0,95
15. Quando fazemos alguma atividade em aula, me envolvo.	0,95	0,95	0,95
Desinteresse emocional (5 itens)			
16. Quando fazemos alguma atividade em aula, fico entediado (a).	0,85	1,00	1,00
17. Quando estou em aula, fico preocupado (a).	0,95	1,00	1,00
18. Quando fazemos alguma atividade na aula, me sinto desanimado (a)	0,95	1,00	1,00
19. A turma não é nem um pouco divertida para mim.	0,95	0,95	0,95
20. Quando estou em aula, me sinto mal.	0,95		

Nota. CL: Clareza de linguagem; PP: Pertinência prática; RT: relevância teórica.

Na análise por item, as questões 11 (15,1%), 12 (15,1%) e 14 (10,6%) da dimensão “Estrutura” suscitaram mais dúvidas, além do item 7 (13,6%) da dimensão “Envolvimento”. Esses itens foram avaliados como quase perfeitos, mas com observações das juízas quanto à forma negativa das sentenças, o que poderia trazer algum nível de dificuldade para a compreensão das crianças. Na dimensão “Suporte à Autonomia”, o item 17 (9,0%) gerou dúvidas sobre o que seria o oferecimento de opções para fazer a atividade escolar. Por outro lado, o item 10, de menor percentual (6,0%), obteve CV substancial para CL (entre 0,70 e 0,75) e, de igual modo, o item 15: “meu (minha) professor (a) procura ter certeza de que eu estou entendendo antes de seguir em frente” do protocolo, porém, não suscitou nenhuma questão para as crianças (Tabela 3).

Na avaliação geral das dúvidas manifestadas pelos estudantes para o QEDA-E, houve um quantitativo próximo para as turmas do 3º ano ($n= 18$) e do 4º ano ($n= 17$), enquanto o 5º ano manifestou número menor de questões ($n= 13$), totalizando 1,06 dúvidas/estudante. No resultado por dimensão, “Desinteresse Comportamental” gerou mais questões ($n= 22$) do que as dimensões “Envolvimento Comportamental” ($n= 15$) e “Envolvimento Emocional” ($n= 11$), enquanto para a dimensão ‘Desinteresse Emocional’ as crianças não manifestaram dúvidas (Tabela 4). O item 3: “quando estou em aula, eu participo das discussões”, da dimensão “Envolvimento Comportamental”, gerou o maior percentual de dúvidas (31,2%). Os participantes solicitaram ajuda para compreender o sentido de discussões mais relacionadas a uma perspectiva negativa, como brigar com alguém ou argumentar raivosamente, e não como um debate construtivo sobre um conjunto de ideias, estratégia muito adotada em sala de aula.

Tabela 3

Cálculo CVC do Questionário Engajamento e Desinteresse na Aprendizagem – Versão Aluno (QEDA-E)

Item	CVC		
	CL	PP	RT
Envolvimento comportamental (5 itens)			
1. Eu me esforço muito para me sair bem na escola.	0,95	1,00	0,95
2. Na aula, eu me esforço o máximo que posso.	1,00	1,00	1,00
3. Quando estou em aula, participo das discussões.	0,90	1,00	1,00
4. Eu presto atenção na aula.	1,00	1,00	1,00
5. Quando estou em aula, presto muita atenção.	0,85	0,95	1,00
Desinteresse comportamental (5 itens)			
6. Quando estou em aula, simplesmente ajo como se estivesse estudando	0,90	0,95	0,95
7. Eu não me esforço muito na escola.	0,95	1,00	0,90
8. Em aula, eu faço somente o necessário para ser aprovado (a).	0,90	0,95	0,95
9. Quando estou em aula, fico pensando em outras coisas.	1,00	1,00	1,00
10. Quando estou em aula, minha mente fica se distraindo.	0,80	0,95	0,95
Envolvimento emocional (5 itens)			
11. Quando estou em aula, me sinto bem.	1,00	0,95	0,95
12. Quando fazemos alguma atividade em aula, eu fico interessado (a).	0,95	1,00	1,00
13. A turma é divertida.	0,85	0,90	0,95
14. Eu gosto de aprender coisas novas na aula.	0,85	0,95	0,95
15. Quando fazemos alguma atividade em aula, me envolvo.	0,95	0,95	0,95
Desinteresse emocional (5 itens)			
16. Quando fazemos alguma atividade em aula, fico entediado (a).	0,85	1,00	1,00
17. Quando estou em aula, fico preocupado (a).	0,95	1,00	1,00
18. Quando fazemos alguma atividade na aula, me sinto desanimado (a)	0,95	1,00	1,00
19. A turma não é nem um pouco divertida para mim.	0,95	0,95	0,95
20. Quando estou em aula, me sinto mal.	0,95	0,95	0,95

Nota. CL: Clareza de linguagem; PP: Pertinência prática; RT: relevância teórica.

O item 6 (29,1%), “Quando estou em aula, simplesmente ajo como se estivesse estudando” da dimensão “Desinteresse Comportamental”, gerou estranhamento quanto ao verbo agir, por exemplo: “ajo, como assim?”; e “Tipo, faço de conta? Finjo?”. No item 15 (22,9%), “Quando fazemos alguma atividade em aula, me envolvo”, da dimensão “Envolvimento emocional”, a maioria das dúvidas foi de estudantes do 3º ano, especificamente associada à palavra envolvo, aparentando pouca familiaridade com o termo.

Ainda relacionada ao significado das palavras, houve dúvida para o item 8 (16,6%), “Em aula, eu faço somente o necessário para ser aprovado (a)”, da dimensão “Desinteresse Comportamental”, no qual alguns alunos não identificaram o termo aprovado como resultado de um bom desempenho e avanço para o ano subsequente. Por outro lado, outros estudantes não conectaram o sentido de fazer somente o necessário para ser aprovado à falta de maior interesse em aprender e se envolver em atividades.

Tabela 4

Dúvidas dos Estudantes por Item do Questionário Engajamento e Desinteresse na Aprendizagem – Versão Aluno (QEDA-E) (n=51)

Item	Ano escolar			
	3º f	4º f	5º f	%
Envolvimento comportamental (5 itens)				
3. Quando estou em aula, eu participo das discussões	6	6	3	31,25
Desinteresse comportamental (5 itens)				
6. Quando estou em aula, eu simplesmente ajo como se estivesse estudando	4	6	4	29,16
8. Em aula, eu faço somente o necessário para ser aprovado (a)	2	2	4	16,66
Envolvimento emocional (5 itens)				
15. Quando fazemos alguma atividade em aula, eu me envolvo	6	3	2	22,91
Total	18	-	-	37,50
	-	17	-	35,41
	-	-	13	27,08

Discussão

Considerando a escassez de instrumentos padronizados no Brasil para medir Engajamento discente, mais especificamente, nos anos iniciais ensino fundamental, o estudo de tradução e adaptação transcultural dos instrumentos oferece procedimentos para avaliar a manifestação do Engajamento, bem como o atendimento às necessidades psicológicas básicas.

O estudo encontrou valores relevantes para os critérios de CL, PP e RT, estando os instrumentos adequados para utilização em novas pesquisas (Cassepp-Borges et al., 2010). As análises para o *CVC* demonstraram que os índices para RT, avaliados como quase perfeitos no QPC-E, atestam uma ótima associação entre os itens e a teoria do MSADM, e assim, para compreensão do atendimento das NPB como contexto que impacta o Engajamento do estudante (Skinner & Belmont, 1993; Skinner et al., 2022). Esses resultados estão em consonância com os encontrados por Domen et al. (2019), cujos dados de confiabilidade também foram substanciais nas três dimensões das NPB.

O instrumento QEDA-E obteve resultados entre perfeito e quase perfeito em relevância teórica, manifestando excelente associação entre item e teoria ao demonstrar pertinência na aferição, a partir do autorrelato das crianças das dimensões do constructo Engajamento. Confirma-se, assim, a concordância entre os itens e o construto em seus domínios ao incorporar marcadores para comportamentos (esforço e persistência), esforço mental (atenção e concentração) e emoção (entusiasmo, interesse e prazer), além dos indicadores de desinteresse, que remetem à falta de esforço, atenção e persistência, tédio e frustração (Skinner et al. 2008; Skinner et al. 2009). Um estudo conduzido por Barber et al. (2017) obteve resultados similares, confirmando o modelo com quatro fatores como adequado para a distinção entre Engajamento e desinteresse.

Com vistas a uma aproximação mais condizente com o fenômeno, constou ainda como parte da operacionalização dos conceitos a aplicação dos instrumentos na população-alvo, a qual possibilitou verificar a compreensão dos itens pela amostra. As alterações propostas pelas juízas se confirmaram como relevantes nesse processo. Os itens dos instrumentos que obtiveram *CVC* substanciais, e que receberam novas redações, quase não geraram dúvidas. Por outro lado, os itens com sugestão de mudanças, visando uma maior compreensão, foram

aqueles que mais levantaram questionamentos sobre os significados de termos ou do sentido geral da sentença.

O MSADM (Skinner, et al., 2008; Skinner et al., 2012), base teórica dos instrumentos adaptados, permitiu a análise do conceito de Engajamento discente. A partir das percepções dos alunos, os instrumentos do TASC viabilizaram a identificação de contextos facilitadores ou prejudiciais às NPB, ou seja, que promovem ou comprometem o Engajamento (Archambault & Véronique, 2017; Furrer et al., 2014; Skinner et al., 2022). Entre outros aspectos que podem ser considerados estão: o desinteresse precoce dos alunos (Pitzer & Skinner, 2017; Skinner et al., 2014) os níveis de Engajamento ao longo do ano letivo (Skinner et al., 2008); e o impacto do atendimento às NPB e do Engajamento para o rendimento escolar (Pitzer & Skinner, 2017; Skinner et al., 2009).

No modelo do sistema motivacional adotado neste estudo, o Engajamento possui um lugar central, sendo as suas dimensões de comportamento e emoção indicadores para todos os contextos, como na pandemia, onde os riscos ao desenvolvimento de crianças e adolescentes são ampliados, especialmente os mais vulneráveis (Linhares & Enumo, 2020), aumentando-se a probabilidade de problemas comportamentais e emocionais (Jiao et al., 2020; Orgilés et al., 2020; Pasqualini, 2021), e de estresse e ansiedade (Bhogal et al., 2021; Capurso et al., 2020; Miranda et al., 2020). Assim, o mapeamento do suporte às NPB se traduz em uma medida importante para evitar também o desinteresse no ensino nessas situações excepcionais (Chiu, 2022; Ferreira, 2021).

Destaca-se, conforme Borsa et al. (2012), que a adaptação transcultural de instrumentos é essencial tal qual o processo de elaboração desses, uma vez que permite a avaliação de um construto a partir de uma perspectiva teórico-metodológica. E também por favorecer a articulação com demais pesquisas realizadas em amostras e contextos distintos, como na

investigação do Engajamento na transição da educação infantil para o ensino fundamental (Hosan & Hoglund, 2017) ou na relação com diferentes áreas de conhecimento (Barber et al., 2017).

Os dados obtidos indicam que os instrumentos estão adequados para estudos subsequentes de validação. Todavia, cabe mencionar as limitações quanto à amostra de conveniência: estudantes de escolas públicas de uma única região. Pesquisas adicionais poderão ampliar a caracterização da amostra e contemplar o Engajamento após a pandemia, visto que só foi possível realizar medidas para os alunos que após longo período de ensino remoto estavam retornando às aulas presenciais. Outras variáveis também são relevantes para a compreensão do Engajamento, tais como indicadores de risco familiar e demais fatores estressores que comprometem as dimensões cognitiva, comportamental e socioemocional das crianças (Campos & Vieira, 2021; Jiao et al., 2020; Linhares & Enumo, 2020; Miranda et al., 2020; Pasqualini, 2021).

Espera-se que esta pesquisa auxilie no entendimento de que o atendimento às três NPB, mediante o suporte ao Envolvimento, Estrutura e Relacionamento, são essenciais ao Engajamento, e por isso, devem subsidiar o planejamento de ações preventivas e de intervenções na escola que contribuam para o bem-estar psicológico dos estudantes. Nessa interface entre teorias e medidas relevantes aos campos da Psicologia e da Educação, os conhecimentos obtidos poderão melhorar as práticas de docentes e gestores na etapa do ensino fundamental, produzindo uma visão mais abrangente sobre a motivação para aprender.

Referências

- Archambault, I., & Dupéré, V. (2017). Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *Journal of Educational Research*, 110(2), 188–198. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.106093>
- Barber, A. M. T., Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2017). Dynamics of engagement and disaffection in a social studies classroom context. *Psychology in the Schools*, 54(7), 736–755. <https://doi.org/10.1002/pits.22027>
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1992). *Professor como contexto social (TASC). Duas medidas de provisão docente de envolvimento, estrutura e apoio à autonomia* (Relatório Técnico). Universidade de Rochester.
- Bhogal, A., Borg, B., Jovanovic, T., & Marusak, H. A. (2021). Are the kids really alright? Impact of COVID-19 on mental health in a majority Black American sample of schoolchildren. *Psychiatry Research*, 304, 114146. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114146>
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas considerações. *Paidéia*, 22(53), 423–432. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>
- Campos, M., & Vieira, L. F. (2021). COVID-19 and early childhood in Brazil: Impacts on children's well-being, education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 125–140. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872671>
- Capurso, M., Dennis, J. L., Salmi, L. P., Parrino, C., & Mazzeschi, C. (2020). Empowering children through school re-entry activities after the COVID-19 Pandemic. *Continuity in Education*, 1(1), 64–82. <http://doi.org/10.5334/cie.17>

- Cassepp-Borges, V., Balbinotti, M. A. A., & Teodoro, M. L. M. (2010). Tradução e validação de conteúdo: Uma proposta para a adaptação de instrumentos. In L. Pasquali, *Instrumentação Psicológica: Fundamentos e práticas* (pp. 506–520). Artmed.
- Chiu, T. K. (2022). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup 1), S14-S30.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). Resolução nº 510/2016.
http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html
- Domen, J., Hornstra, L., Weijers, D., van der Veen, I., & Peetsma, T. (2019). Differentiated need support by teachers: Student-specific provision of autonomy and structure and relations with student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 403–423. <https://doi.org/10.1111/bjep.12302>
- Ferreira, A. S. O. (2021). *A relação entre o ensino à distância e a satisfação das necessidades psicológicas básicas durante a pandemia COVID-19*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusíada, Porto, Portugal].
http://dspace.lis.ulushiada.pt/bitstream/11067/6118/1/IP_Angela_Ferreira-dissert.pdf
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101–123.
<https://doi.org/10.1177/016146811411601319>
- Guimarães, S. E., Bzuneck, J. A., & Oliveira, K. L. (2011). Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. *Psico-USF*, 16(1), 1–9.
<https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000100002>

- Gouveia, R. S. V. (2009). *Engajamento escolar e depressão: um estudo correlacional com crianças e adolescentes*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9916>
- Hosan, N. E., & Hoglund, W. (2017). Do teacher-child relationship and friendship quality matter for children's school engagement and academic skills? *School Psychology Review*, 46(2), 201–218. <https://psycnet.apa.org/doi/10.17105/SPR-2017-0043.V46-2>
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., P-M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264-266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Linhares, M. B. M., & Enumo, S. R. F. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 37, e200089. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e200089e>
- Miranda, D. M., Silva Athanasio, B., Oliveira, A. C. S., & Simoes-e-Silva, A. C. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents?. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51, 101845. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101845>
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2004). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20, 77–85. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722004000100010>
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 406–413. <https://doi.org/10.1590/S0102-7972200700030000>

- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, 579038. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5bpfz>
- Pasqualini, A. (2021). Educação remota e crianças com dificuldades de aprendizagem em tempos de pandemia. In D. D'Auria-Tardeli (Org.), *Educação, escola e pandemia: experiências e discussões sobre professores, alunos e gestores* (pp. 39-61). Pimenta Cultural.
- Pitzer, J., & Skinner, E. (2017). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year: The roles of teacher support, self-appraisals, and emotional reactivity. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 15–29. <https://doi.org/10.1177/0165025416642051>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J., & Upadyaya, K. (2021). Student engagement in adolescence: A scoping review of longitudinal studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence*, 31(2), 256-272. <https://doi.org/10.1111/jora.12619>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>

- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 223–245). Erlbaum.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer New York.
- Skinner, E., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. In R. Pekrun. & L. Linnenbrink-Garcia. (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 331-347). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203148211>
- Skinner, E. A., Rickert, N. P., Vollet, J. W., & Kindermann, T. A. (2022). The complex social ecology of academic development: A bioecological framework and illustration examining the collective effects of parents, teachers, and peers on student engagement. *Educational Psychologist*, 57(2), 87–113.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2038603>
- Stelko-Pereira, A. C., Valle, J. E., & Williams, L. C. A. (2015). Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas. *Avaliação Psicológica*, 14, 207–212.
<http://dx.doi.org/10.15689/ap.2015.1402.05>
- Symonds, J. E., Kaplan, A., Upadyaya, K., Salmela-Aro, K., Skinner, E., & Eccles, J. S. (2020). Momentary student engagement as a dynamic developmental system. *Faculty/Researcher Works*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/fuy71>
- Wellborn, J., Connell, J., Skinner, E. A., & Pierson, L. H. (1988). *Teacher as social context: A measure of teacher provision of involvement, structure and autonomy support* (Tech. Rep. No. 102). University of Rochester.