

Psicologia Educação e Cultura

Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XVII, Nº 1, maio de 2013 Semestral

CONHECIMENTO EMOCIONAL: DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DO GÉNERO E DA IDADE

RESGATANDO MEMÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

COMPREENSÃO DE DIFERENTES ESTRUTURAS GRAMATICAIS: RELAÇÃO COM A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO GRAU DE DIFICULDADE E FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO NOS MANUAIS ESCOLARES

RELAÇÃO COM A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO GRAU DE DIFICULDADE E FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO NOS MANUAIS ESCOLARES

BATERIA AURORA: ESTUDOS EXPLORATÓRIOS DE ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO EM PORTUGAL

O USO DE FÁBULAS E CONTOS NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS: REDESENHANDO UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO

ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA DA ESCALA DE COMPETÊNCIA DE ESTUDO: UMA PESQUISA TRANSCULTURAL ENTRE BRASIL E PORTUGAL

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS: AFETOS, EXPECTATIVAS E REALIDADE

BOREOUT: ESTUDO COM TRABALHADORES PORTUGUESES

EIXOS TEMÁTICOS COMO INSTRUMENTO DE DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA INCLUSIVA

MOTIVAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES PARA APRENDER ÉTICA

AS NARRATIVAS CINEMATográfICAS E O PROBLEMA DO Esvaziamento das Potências Contestatórias como Produtor do Mal-Estar na Contemporaneidade

O CÉREBRO E A EXPERIÊNCIA ESPIRITUAL: REVISÃO CRÍTICA DA INVESTIGAÇÃO EM NEUROPSICOLOGIA



**CENTRO DE INVESTIGAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO
DO ISPGAYA**



Ficha Técnica

Diretor João de Freitas Ferreira

Editor João de Freitas Ferreira

Conselho Editorial Amâncio Pinto (Universidade do Porto)
Ana Paula Cabral (Inst. Superior Politécnico Gaya, Portugal)
Félix Neto (Universidade do Porto)
José Barros Oliveira (Universidade do Porto)
Isabel Magalhães (Inst. Superior Politécnico Gaya, Portugal)
Joaquim Ferreira (Universidade de Coimbra)
Leandro S. Almeida (Universidade do Minho)
Mário R. Simões (Universidade de Coimbra)

Conselho Consultivo	Alfonso Barca Lozano (U. da Corunha)	João Teixeira Lopes (U. do Porto)
	António Roazzi (U. Federal de Pernambuco)	José A. Cruz (U. do Minho)
	Carlos Januário (Inst. Superior Politécnico Gaya, Portugal)	José Tavares (U. Coimbra)
	Celeste Malpique (U. do Porto)	
	Clara Cruz Santos (U. de Coimbra, Porto)	José Vasconcelos Raposo (Univ. Trás os Montes e Alto Douro)
	Cristina Ribeiro (Inst. Superior Politécnico Gaya, Portugal)	Manuel Ferreira Patrício (U. de Évora)
	Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto)	Manuel Viegas Abreu (U. de Coimbra)
	Dorothy Bedford (Uni. Roehampton, Reino Unido)	
	Etienne Mullet (École Pratique des Hautes Études, Paris)	Margarita Pino (U. de Vigo)
	Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa)	Maria da Graça Corrêa Jacques (U. Federal de Rio Grande do Sul)
	Iria Brzezinsky (U. Católica de Goiás, Brasil)	Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra, Portugal)
		Paulo Schmitz (U. de Bona)
		Raquel Z. Guzzo (Pontifícia Univ. Católica de Campinas)
	Isabel Alarcão (U. de Aveiro)	Rui A. Santiago (U. de Aveiro)

Coordenação e Revisão Editorial José Carlos Pereira de Moraes (Inst. Superior Politécnico Gaya)

Administração e Redação Instituto Superior Politécnico Gaya
Av. Dos descobrimentos, 333
4400-103 Vila Nova de Gaia
Tel. 22 374 57 30/3 Fax 22 374 57 39

Propriedade CEP – Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL

ISSN 0874-2391
Depósito Legal 117618/97
I.C.S 121587
Frequência Semestral
Vol. XVII Nº1
Maio de 2013

Índice

EDITORIAL	5
<i>João de Freitas Ferreira</i>	
CONHECIMENTO EMOCIONAL: DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DO GÉNERO E DA IDADE	10
<i>Paula Maló-Machado, Manuela Veríssimo e Ana Rebelo</i>	
RESGATANDO MEMÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
<i>Mônica Abud P. C. Luz, Ana Lúcia Z. Soares e Josiane M. A. Motta</i>	
COMPREENSÃO DE DIFERENTES ESTRUTURAS GRAMATICAIS. RELAÇÃO COM A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO GRAU DE DIFICULDADE E FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO NOS MANUAIS ESCOLARES: ESTUDO AO NÍVEL DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, DE PORTUGAL	36
<i>Ana Paula Couceiro, Tânia simões e Isabel Poço Lopes</i>	
BATERIA AURORA: ESTUDOS EXPLORATÓRIOS DE ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO EM PORTUGAL	67
<i>Ana M. Salgado, Alexandra M. Araújo, Virgínia A. Martins, Marta Silva e Leandro S. Almeida</i>	
O USO DE FÁBULAS E CONTOS NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS: REDESENHANDO UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO	89
<i>Patricia R. Castro, Fátima Gonçalves Calvacante</i>	
ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA DA ESCALA DE COMPETÊNCIA DE ESTUDO: UMA PESQUISA TRANSCULTURAL ENTRE BRASIL E PORTUGAL	106
<i>Maria Cristina Joly, Leandro S. Almeida, Anelise Dias, Nayane Mi Piovezan Sílvia C. Monteiro e Alexandra M. Araújo</i>	
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS: AFETOS, EXPECTATIVAS E REALIDADE	129
<i>Mariana Coralina do Carmo e Vera Lúcia Trevisan de Souza</i>	
BOREOUT: ESTUDO COM TRABALHADORES PORTUGUESES	147
<i>Liliana Faria e Lucinda Tavares</i>	
EIXOS TEMÁTICOS COMO INSTRUMENTO DE DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA INCLUSIVA.....	163
<i>Beatriz Regina Pereira Saeta e Josyvanda Basilio Russo</i>	
MOTIVAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES PARA APRENDER ÉTICA	180
<i>Maria Judith C. Lins</i>	

PSICÓLOGOS ESCOLARES EM PORTUGAL:

CONTRIBUTOS PARA A SUA CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL195

Sofia A. Mendes, Isabel Abreu-Lima e Leandro S. Almeida

AS NARRATIVAS CINEMATOGRAFICAS E O PROBLEMA DO Esvaziamento

DAS POTÊNCIAS CONTESTATÓRIAS COMO PRODUTOR DO MAL-ESTAR NA CONTEMPORANEIDADE215

Fábio de Godoy Del Picchia Zanoni

O CÉREBRO E A EXPERIÊNCIA ESPIRITUAL.

REVISÃO CRÍTICA DA INVESTIGAÇÃO EM NEUROPSICOLOGIA 232

Paulo Jorge Alves

EDITORIAL

A revista “Psicologia, Educação e Cultura” tomou a iniciativa de organizar, entre 28-29 de Junho do ano em curso, o seu I Congresso Internacional. No presente, a revista internacionalizou-se recebendo artigos e sendo difundida em vários países de língua portuguesa e espanhola. Em reforço desta sua internacionalização torna-se importante realizar este evento científico e, através dele, promover o encontro e a reflexão da comunidade académica e profissional de tais países que mais têm colaborado com a revista. Trata-se de um congresso que abarca temas desde a educação às artes e ao desporto, procurando também incentivar a emergência de projetos de investigação e de publicações tomando autores de diferentes países e de diferentes domínios científicos. Acreditamos que a ciência evolui através olhares diversos, sobretudo provenientes de culturas diversas, e tomando o contributo das diferentes disciplinas e áreas de conhecimento. No segundo número de 2013, faremos o balanço desta iniciativa que se pretende anualmente organizada em suporte de revista.

Centrando-nos neste primeiro número da revista em 2013, podemos afirmar que os 13 artigos reunidos cobrem, desde logo, as diferentes áreas do mundo da educação, e também as várias fases como se organiza o sistema educativo, desde o pré-escolar ao ensino superior. Na verdade, mesmo não circunscrita à educação e à psicologia, a revista tem nestes dois campos o seu principal foco e o maior número de propostas de artigos. Esta realidade poderá vir a ser progressivamente alterada com mais textos das ciências sociais e manifestações culturais, como é desejo dos seus responsáveis.

Combinando uma perspetiva cronológica da incidência dos artigos e temática neles versada, este número da revista está organizado em quatro grupos referenciados a: I) ensino superior; II) ensino pré-escolar e básico; III) ensino secundário e orientação vocacional e profissional; IV) novas temáticas.

O primeiro grupo é reservado à área do ensino superior e comporta três artigos. O primeiro artigo investiga “A motivação de Futuros Professores para aprender Ética”, da

autoria de Maria Lins. O tema baseia-se na prática da educação escolar e na formação de futuros quadros para a docência. A autora do artigo começa por definir os conceitos subjacentes a todo o processo em causa: ética, educação, formação de professores e motivação de professores. Chegou à conclusão de que uma boa formação ética motivaria os formandos, transformando-os, rapidamente, em motores de todo o processo educativo. O segredo estava desvendado. A escola começou a formar alunos que fossem “cidadãos éticos”. Mas não basta. O passo seguinte consistiu em incluir na escola “pessoas éticas” que promovam o bem comum sem recorrer a imposições.

O segundo artigo sobre “O Processo de Formação de Psicólogos: Afetos, Expetativas e Realidade” é da autoria de Mariana Carmo e de Vera Souza. Promovem o Processo de Formação de Psicólogos, tendo em conta a adaptação, em geral, dos estudantes ao ensino superior, aos métodos de aprendizagem, aos resultados obtidos, ao ambiente académico, às expectativas criadas e às saídas profissionais. Os estudantes escolhem as interações sociais e o desenvolvimento humano e cognitivo. Quanto às expetativas e frustrações dos candidatos, os jovens, no início, ficam confusos, mas melhoram ao longo do curso.

O terceiro artigo sobre “Análise Fatorial Exploratória da Escala de Competência de Estudo: Uma Pesquisa Transcultural entre Brasil e Portugal” é subscrito por Maria Joly, Leandro Almeida, Analise Dias, Nayane Piovezan, Silvia Monteiro e Alexandra Araújo. Estes investigadores propuseram-se validar uma Escala de Competências de Estudo para avaliar as competências de estudo dos universitários brasileiros e portugueses. Para operacionalizar a investigação e assegurar a qualidade do trabalho, a investigação dividiu-se em dois grupos operacionais. No primeiro, reuniram-se os estudantes da área social e das humanidades e, no segundo, concentraram-se os estudantes de ciências e tecnologias. A todos foram propostos os mesmos itens: autorregulação, estratégia de estudo e aprendizagem. As metodologias utilizadas revelaram-se adequadas a todos os estudantes, havendo mesmo assim especificidades desses dois grandes grupos de alunos a considerar na avaliação.

O segundo grupo de artigos é reservado ao Ensino Pré-escolar e Básico, incluindo seis trabalhos. O primeiro artigo trata da “Compreensão de Diferentes Estruturas

Gramaticais” de Ana Figueira, Tânia Simões e Isabel Lopes e aborda “o ato de ler e a compreensão do que é lido”, atribuindo-lhe, no final, uma importância decisiva na sociedade atual por serem os instrumentos que mais colaboram na integração dos cidadãos e na sua estrutura comunitária, sobretudo, na leitura e na compreensão de diferentes estruturas gramaticais. Trata-se de “uma atividade indispensável à vida escolar e educativa dos jovens”.

O segundo artigo, de Maló Machado, Manuela Veríssimo e Ana Rebelo, aborda o “Conhecimento Emocional: Diferenças em Função do Género e da Idade”. As crianças em tenra idade já vão desenvolvendo capacidades emocionais que lhes garantem alguma autonomia social para pedirem ajuda e negociarem conflitos. A partir dos 4 anos, as crianças já reconhecem emoções com base nas expressões faciais (alegria, tristeza...). A partir daí, começam a conhecer as causas das emoções e penetram na área dos desejos e preferências (quero, gosto). O passo seguinte é criar situações que provoquem alegria ou tristeza na criança.

O terceiro artigo “Eixos Temáticos como instrumento de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica na Escola Inclusiva” é o tema que Beatriz Sacta e Rosyvanda Russo escolheram para o seu trabalho. Partem da realidade das suas escolas e da necessidade de recuperar as crianças mais atrasadas. As investigadoras fixaram-se em quatro tópicos que se intercetam e se complementam: educação inclusiva, educação contínua de professores, a deficiência e a inclusão. Para conseguir os seus objetivos, reservam os Eixos Temáticos para formação contínua dos seus quadros.

O quarto artigo “Resgatando Memórias na Educação Infantil” da autoria de Mónica Luz, Ana Soares e Josiana Mota recua no tempo e recupera pequenas peças teatrais, que as professoras utilizavam para promover a oralidade das crianças (três anos), a sua autoestima e o seu crescimento social. Assim as memórias dos seus antepassados se transformaram em novas metodologias para o presente. Para além disso, “o trabalho proporcionou um maior contacto com os familiares e com a sociedade”.

O quinto artigo que apresentamos sobre “O uso de fábulas e contos na disciplina de ciências”, da responsabilidade de Patrícia Castro e Fátima Cavalcante, pretende experimentar uma nova metodologia para o ensino das ciências e da biologia. Para tal,

recorreram a fábulas e contos, por serem recursos literários privilegiados por crianças e jovens. A experiência foi feita em duas escolas do Brasil que, utilizando princípios de psicanálise e da ecologia, conseguiram entusiasmar os jovens para as novas tecnologias, obtendo resultados notórios na área da percepção, da interpretação e da partilha.

O sexto artigo sobre “Bateria Aurora: Estudos Exploratórios de Adaptação e Validação em Portugal”, de Ana Salgado, Alexandra Araújo, Virgínia Martins, Marta Silva e Leandro Almeida, levanta alguns reparos à validação e rigor dos testes da avaliação da inteligência analítica, criativa e prática, realizados através da bateria Aurora, criada e testada por psicólogos portugueses, com êxito, por se adequarem melhor à cultura e à realidade nacionais. A concluir este estudo, “persiste o interesse na adaptação e validação da bateria Aurora para os alunos portugueses”.

O terceiro grupo é reservado ao Ensino Secundário e à Orientação Vocacional e Profissional, com um artigo que investiga o tema “Psicólogos Escolares em Portugal: Contributos para a sua Caracterização Profissional” de Sofia Mendes, Isabel Lima e Leandro Almeida. O estudo apresenta os resultados dos últimos inquéritos realizados sobre a psicologia escolar em Portugal, e a caracterização profissional do setor. Hoje o património da instituição é notável, sendo considerado como “uma especialidade aplicada da psicologia que se preocupa com a ciência e a prática psicológica junto dos jovens” e dos familiares. A sua intervenção junto dos alunos adolescentes no desenvolvimento da sua identidade, em particular vocacional, é sobejamente conhecida e valorizada socialmente.

O quarto Grupo é dedicado a novas temáticas, envolvendo três artigos. O primeiro artigo sobre “O cérebro e a experiência Espiritual: Revisão crítica da Investigação em neuro Psicologia”, é de Paulo Jorge Alves. O autor apresenta uma revisão crítica no âmbito da neuropsicologia, abordando as ciências humanas e a transcendência, para chegar às neurociências, à espiritualidade e a outras funções cerebrais. Na hora da conclusão, o autor reconhece que muitas foram as dificuldades a enfrentar, mas não menos foram as oportunidades das neurociências. É com renovado prazer que cito as palavras finais do autor do estudo: “Nos meandros da experiência religiosa, está também envolvido o sofrimento e o amor, a comunhão fraterna e a ausência, a doação e a luta, a fé e a razão

... e até os momentos de angústia e solidão em que prevalece um sentimento de abandono por parte de Deus”. Reconheço o seu trabalho, que é louvável, e estou solidário consigo.

O segundo artigo aborda “As narrativas cinematográficas e o problema do esvaziamento das potências contestatárias como produtor do mal-estar na contemporaneidade”, de Fábio Zanon. O autor do artigo desenvolve a importância que as narrativas cinematográficas tiveram em regimes liberais, na formação da sociedade, sobretudo, criando normas reguladoras da comunidade. Durante muito tempo, as narrativas cinematográficas criticavam, através dos seus personagens, as instituições existentes e propunham um mundo alternativo em seu lugar. Este mundo passou, mas as narrativas cinematográficas continuam a ter um papel importante a desempenhar, criando um princípio metodológico e simultaneamente ético, que está a fazer falta.

O terceiro artigo, assinado por Liliana Faria e Lucinda Tavares, abordando o tema “Boreout: Estudo com Trabalhadores Portugueses”, investiga o “Paradoxo Boreaut” tendo por base a situação de trabalhadores Portugueses. Trata-se de um conceito recente de doenças psicossociais que afetam, sobretudo, pessoas que trabalham em cargos de base administrativa, com tarefas monótonas e rotineiras, chegando os trabalhadores a adotar estratégias comportamentais para fugirem ao trabalho. Um dos objetivos deste estudo é estudar estas situações e procurar descobrir os antídotos mais adequados para a situação. As autoras do artigo recorreram a técnicos da psicologia, da educação e da formação que se propuseram aprofundar o trabalho de Boreaut, construindo e validando uma escala adequada. Esperam-se, para breve, outros contributos nesta área ainda emergente da investigação.

João de Freitas Ferreira

CONHECIMENTO EMOCIONAL: DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DO GÉNERO E DA IDADE

Paula Maló-Machado

Manuela Veríssimo¹

Ana Rebelo

Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da
Educação, ISPA-Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da
Vida

Resumo

O presente estudo teve como principal objectivo analisar o desenvolvimento das capacidades do conhecimento emocional de crianças em idade pré-escolar, em função do género e da idade. Os participantes foram 160 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo 68 rapazes e 92 raparigas. A medida de desenvolvimento emocional analisa quatro emoções básicas: a alegria, tristeza, raiva e medo, ao nível das competências de nomear emoções, de reconhecer emoções através das expressões faciais, de conhecer as causas das emoções e de descentração afectiva. Os resultados demonstraram que a aquisição destas competências decorre com progressos significativos entre os 3 e os 5 anos, e que as tarefas de conhecimento das causas das emoções são as mais adquiridas, seguindo-se as tarefas de descentração afectiva, de reconhecimento das emoções e finalmente de nomeação das emoções.

¹ **Referências de Contacto:** Manuela Veríssimo (mverissimo@ispa.pt), UIPCDE, Instituto Superior Psicologia Aplicada, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149 - 041 Lisboa, Portugal.

Palavras-chave: Competências emocionais; Conhecimento emocional; Desenvolvimento sócio-emocional.

Introdução

Crianças em idade pré-escolar já possuem diversas competências emocionais: Para além de expressarem uma diversidade grande de emoções, inferem estados emocionais em si e nos outros falando fluentemente sobre eles, e regulam e modelam a intensidade emocional orientando-se aos seus objectivos (Denham, Blair, Schmidt, & DeMulder, 2002). Envolvem-se de modo positivo com os pares, sendo capazes de responder a expectativas sociais de pessoas significativas, para além das figuras parentais. As componentes da competência emocional contribuem para o sucesso destas interacções sociais apoiando capacidades tais como o ouvir, o cooperar, o pedir ajuda, o entrar num pequeno grupo ou abordar um par e o negociar conflitos (Denham, 2007).

Conhecimento das Emoções

A compreensão ou conhecimento das emoções inclui a capacidade de identificar e nomear emoções em expressões faciais, de descrever circunstâncias e causas da activação emocional em si e nos outros (Denham, Blair et al., 2002; Denham, 2007), de se descentrar afectivamente (Colwell & Hart, 2006; Denham, Blair et al., 2002), e de ligar a experiência emocional às expressões e à comunicação emocional (Gordon, 1989; Saarni, 1999). É um conhecimento que resulta da atenção sobre características perceptivas (Kopp, 1989; Sroufe, 1995), mas também sobre processos internos ligados aos objectivos, crenças, desejos e intenções (Harris, 1994).

Reconhecimento das Emoções com base nas Expressões Faciais

A primeira discriminação em medidas de reconhecimento das emoções das crianças através de expressões faciais é entre alegria e não alegria, incluindo nesta última, as emoções negativas (Denham & Couchoud, 1990; Gosselin, 2005; Russell, 1989).

A partir dos três anos e quatro meses, as crianças discriminam entre alegria e raiva, em que a raiva inclui a raiva e a tristeza. A partir dos 4 anos, são discriminadas as emoções de alegria, raiva e de tristeza. Nos seis meses seguintes são discriminadas a surpresa, o medo e o nojo (Gosselin, 2005). Em idade pré-escolar, os padrões de erros mais típicos resultam da confusão entre tristeza e medo (Denham & Couchoud, 1990) e entre tristeza e raiva, os quais tendem a diminuir ao longo do desenvolvimento (Bullock & Russell, 1986; Denham & Couchoud, 1990). Apesar das crianças de quatro anos demonstrarem maior dificuldade a distinguir entre tristeza e raiva, raiva e medo e, surpresa, medo e alegria, quando as expressões faciais surgem em contexto, acompanhadas da descrição dos acontecimentos, as crianças escolhem a face correcta em todas as emoções (alegria, tristeza, raiva, medo, nojo e surpresa) (Smiley & Huttenlocher, 1989).

Nomeação das Emoções com base nas Expressões Faciais

Nomear aumenta a atenção da criança sobre o objecto de nomeação, ajuda a construir categorias e a organizar a informação pelas categorias de pertença e não tanto pelas suas relações temáticas (Russell & Widen, 2002a). A avaliação das competências de nomeação de emoções em métodos de escolha livre demonstra que esta capacidade é questionável em crianças de dois anos dado que a maioria destas crianças erra sistematicamente (Gosselin, 2005), embora algumas já consigam associar rótulos verbais a configurações faciais (Denham, 1998).

As crianças inicialmente usam um único rótulo verbal – contente ou feliz – para se referir à valência positiva de prazer (Gosselin, 2005; Widen & Russell, 2002a; Widen & Russell, 2008). Aos três anos diferenciam um outro nome, o de triste ou de zangado, de valência negativa, para a dimensão de desprazer. Segue-se uma fase de três vocábulos, com

duas emoções negativas, a de tristeza e a de raiva, embora a tristeza possa incluir o medo, e a raiva possa incluir o nojo. Aos quatro anos, a maioria das crianças nomeia correctamente as expressões de medo, e cerca de metade, as expressões de surpresa. Aos quatro anos e meio, conhecem-se os significados dos termos surpreendido, assustado e enojado, embora ainda se verifique a sobreposição de situações correctas e situações em erro, consoante a situação (sobretudo entre tristeza e raiva) (Gosselin, 2005; Russell & Widen, 2002a; Widen & Russell, 2008). Gosselin (2005) refere que os termos referentes a nojo emergem apenas aos cinco anos e, que na segunda metade desse ano já surgem de modo distinto do medo.

Dadas as diferenças de léxicos nos diversos países, este nível de análise deve ter em conta a importância da componente cultural (Russell, 1989). Estudos de Russell e Widen (2002a, 2002b) demonstraram que na evocação da informação de uma categoria de emoção, existe uma tendência do efeito do nome da emoção sobre o da sua expressão facial, o que salienta o papel do rótulo verbal na construção e organização dessa categoria e no nível de atenção que lhe é dada. Sugerem que o papel da expressão facial apenas se torne predominante quando acompanhada por outros indicadores situacionais, comportamentais e vocais (Russell & Widen, 2002a).

Conhecimento das Causas das Emoções

O conhecimento das causas das emoções evolui em três etapas: (1ª) compreensão de aspectos públicos observáveis – modo de expressão, causas das situações, efeito dos estímulos na recordação; (2ª) compreensão da natureza mental das emoções – papel dos desejos e crenças e distinção entre expressão e experiência; (3ª) compreensão de que a mesma situação evoca emoções diferentes conforme a pessoa, a perspectiva tomada e, o foco de atenção (Harris, 2008).

Aos dezoito meses, as crianças falam de emoções e percepções, compreendem os desejos e preferências como estados subjectivos usando termos como “quero” e “gosto” e atribuem desejos e preferências contrastantes em diferentes pessoas, para com o mesmo objecto (Wellman, Phillips, & Rodriguez, 2000). Demonstram capacidades inferenciais não egocêntricas acerca das emoções e perspectivas dos outros (Denham, 1986).

Na idade pré-escolar, as crianças compreendem as emoções como estados subjectivos, transitando de uma concepção com base em desejos e objectivos para uma concepção com base nas crenças e expectativas e de uma compreensão com base em características externas, para uma interpretação progressivamente mais mental e interna, (Gnepp & Gould, 1985; Harris, 2008; Lagattuta, Wellman, & Flavell, 1997; Rieffe, Terwogt, & Cowan, 2005). Enquanto aos 3 anos, as crianças fornecem razões idiossincráticas, aos 4 e 5 anos, as razões apresentadas já se assemelham às interpretações dos adultos (Denham, 1998; Fabes, Eisenberg, McCormick, & Wilson, 1988).

Aos três anos, começam a falar de pensamentos, desejos e crenças, revelando uma compreensão inicial das crenças nas explicações que dão acerca do comportamento dos outros, embora demonstrem aplicar as suas ideias a toda a gente (Rieffe et al., 2005). Aparentam compreender com precisão, a alegria, mas apenas a partir dos quatro anos é que a maioria das crianças compreende com precisão o medo (Denham & Couchoud, 1990; Smiley & Huttenlocher, 1989).

Quando em situações sociais reais, com pessoas familiares, as crianças por volta dos quatro anos, demonstram possuir ideias claras acerca da vida emocional dos pais (Dunn & Hughes, 1998; Fabes et al., 1988) e descrevem situações susceptíveis de desencadear alegria, tristeza, raiva e medo com dificuldades na surpresa e no nojo. Tendem, contudo, a fazer atribuições causais em função das características externas negligenciando ou não explicitando a experiência mental (Lagattuta et al., 1997; Rieffe et al., 2005).

Entre os 4 e 5 anos já ponderam crenças e expectativas, desviando as suas atribuições do desejo/resultado, para crença ou desejo/expectativa do resultado e manifestam mais facilidade em considerar os desejos dos outros, mesmo quando estes são indesejáveis para elas. São mais precisas no reconhecimento do impacto dos pensamentos e crenças no comportamento (Harris, 2008; Rieffe et al., 2005) e na alteração da emoção, embora apenas se foquem nestes aspectos mentais, quando as reacções emocionais são salientes e intensas (Lagattuta et al., 1997).

Será aos cinco anos que as crianças passam a identificar o efeito das emoções das experiências passadas sobre a experiência actual, sobretudo quando se trata do efeito de uma experiência negativa sobre uma situação típica positiva actual (Gnepp & Gould, 1985) e

ligam as experiências da história pessoal da pessoa para explicar a emoção sentida na experiência actual (Saarni, 1999).

Diferenças de género no Conhecimento das Emoções

Alguns estudos empíricos têm demonstrado vantagem das raparigas e mulheres face ao género oposto no reconhecimento de emoções em expressões faciais e, também, na expressão, discussão e explicações sobre sentimentos e situações emocionais (Boyatzis, Chazan, & Ting, 1993; Brown, & Dunn, 1996). As raparigas tendem a dar maior peso aos aspectos interpessoais nas suas explicações das experiências emocionais (Strayer, 1986). Noutros estudos não foram encontradas diferenças em função do género, e alertam para a necessidade de se ter em conta os efeitos das diferenças culturais (Gitter, Mostofsky, & Quincy, 1971).

Na meta-análise elaborada por McClure (2000) ficou demonstrada uma vantagem estatisticamente significativa para o género feminino na capacidade de decodificar emoções através das expressões faciais, embora em análises anteriores, os autores tivessem afirmado não existir consistência nas diferenças de género encontradas para a decodificação das características não verbais, em crianças de idade pré-escolar e escolar (McClure, 2000; Saarni, 1999). Também não foram encontradas diferenças em função do género na inferência sobre as emoções associadas a situações de contexto emocional (Saarni, 1999). Para as tarefas de nomeação das emoções através de expressões faciais, apenas foram encontradas diferenças significativas para a emoção medo, com valores mais elevados para as raparigas (Denham & Couchoud, 1990).

O presente trabalho tem como objectivo analisar o desenvolvimento das capacidades do conhecimento das emoções de crianças em idade pré-escolar em função do género e da idade.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 160 crianças de maioria étnica caucasiana, com idades compreendidas entre os 41 e os 73 meses, ($M = 57.29$; $DP = 8.99$), sendo 68 do género feminino e 92 do género masculino. As crianças frequentaram 8 salas, de 5 Instituições da rede particular do ensino pré-escolar do Concelho de Castelo Branco, Leiria, e Oeiras. A idade média das mães era de 34 anos ($M = 33,78$; $DP = 7.79$) e dos pais de 35 anos ($M = 35.36$; $DP = 9.29$). 34,3 % das mães e 36.6 % dos pais tinham níveis de habilitações literárias elevados, calculados através dos anos de escolaridade (Mães – $M = 11.70$; $DP = 4.70$), (Pais – $M = 10.94$; $DP = 5.30$).

Instrumento

Teste do Conhecimento das Emoções - Utilizou-se o *Teste de Conhecimento das Emoções*, versão Portuguesa do Affect Knowledge Test, AKT (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2012). O material do instrumento incluiu fantoches com faces amovíveis representando cada uma das emoções básicas primárias (alegria, tristeza, raiva e medo). As tarefas incluídas neste teste distribuem-se nas seguintes dimensões: (a) Nomeação das emoções através das expressões faciais, (b) reconhecimento das emoções através das expressões faciais, (c) conhecimento das causas das emoções desencadeadas em situações típicas, (d) descentração afectiva em situações atípicas.

A dimensão de nomeação, composta por 4 tarefas, avalia a capacidade da criança nomear emoções com base nas expressões faciais, enquanto, que a do reconhecimento, igualmente composta por 4 tarefas, analisa a capacidade da criança identificar uma emoção com base na expressão facial e no seu rótulo verbal.

O conhecimento das situações emocionais é avaliado com base em diversas situações de contexto emocional, descritas em 20 vinhetas, cujos protagonistas são personalizados por fantoches, utilizando-se para tal a mímica gestual, facial e vocal do administrador. Os fantoches são dois irmãos, um do género masculino e outro de género

feminino e, a respectiva mãe, sendo o género do fantoche escolhido em função do género da criança em presença. A avaliação da resposta é feita em função da escolha que a criança faz da face representativa da emoção adequada a cada uma das situações.

As situações de contexto emocional medem as capacidades do conhecimento das causas das emoções e da descentração afectiva. As causas das emoções, contempladas nas primeiras 8 vinhetas, foram concebidas de forma a desencadear reacções emocionais inequívocas, tais como a alegria em comer um gelado ou o medo de um pesadelo (Denham, 1998). As situações de descentração afectiva, apresentadas nas restantes 12 vinhetas, foram concebidas de forma a suscitar duas emoções alternativas, de acordo com a subjectividade do sujeito, como, por exemplo, ficar alegre ou com medo de ir nadar para a piscina (Denham, 1998). Algumas situações podem evocar emoções com diferentes valências, positivas ou negativas, enquanto outras, podem activar uma de entre duas emoções negativas. As causas das emoções avaliam a capacidade da criança em compreender as causas das emoções em situações típicas. A descentração afectiva avalia a mesma capacidade em situações ambíguas, quando os estados internos do fantoche sejam diferentes dos da própria criança em situações semelhantes.

As respostas a todas as tarefas são cotadas com: “3” pontos para a escolha correcta, “2” pontos sempre que a valência afectiva positiva/negativa é correctamente atribuída (e.g. “triste” em vez de “raiva”), e “1” para uma escolha totalmente incorrecta.

A adaptação do instrumento para Portugal, revelou que os índices obtidos na Análise Factorial Confirmatória indicaram um bom nível de ajustamento do modelo (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2012). Os valores de *Alpha de Cronbach* encontrados, nesta amostra, foram respectivamente: Nomeação ($\alpha = .62$), reconhecimento ($\alpha = .72$), causas das emoções ($\alpha = .79$), descentração afectiva ($\alpha = .85$) e compósito total ($\alpha = .90$) (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2012).

Procedimento

O Teste de Conhecimento das Emoções foi aplicado individualmente por um administrador previamente treinado (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2012). Nas

tarefas de nomeação das emoções, o administrador baralhou as quatro faces amovíveis do fantoche de um dos irmãos (o correspondente ao género da criança em presença) e colocou-as em linha, à frente da criança, questionando, uma a uma: “O que sente esta cara?”. As crianças indicaram os nomes de cada uma das emoções. Antes das tarefas de reconhecimento, o administrador baralhou de novo as faces, colocou-as de igual forma e questionou-a, para cada uma das faces: “Qual a cara que está a sentir (alegria/tristeza/raiva/medo)?”. As crianças apontaram para a face desenhada com a expressão da emoção que consideraram adequada.

Antes da utilização dos fantoches para a representação das situações das causas das emoções e de descentração afectiva, o administrador forneceu uma breve explicação, nomeando cada emoção em simultâneo com a sua representação através da mímica gestual, facial, vocal e corporal do modo *standard* de expressão de cada uma dessas emoções.

Nas tarefas das causas das emoções e de descentração afectiva, o administrador apresentou as situações usando o mesmo tipo de mímica, concluindo com a seguinte questão: “Como se sente o fantoche?”. Foi então pedido à criança que colocasse no fantoche a face com a emoção mais adequada. De seguida, o administrador pediu à criança para atribuir o rótulo verbal a essa emoção (esta resposta não foi cotada). Para a descentração afectiva foi pedido aos pais e às educadoras que preenchessem previamente um questionário no qual indicassem qual seria a experiência emocional típica do seu educando (a), em cada uma das situações descritas nas 12 vinhetas. Nas tarefas de descentração afectiva, a expressão emocional do fantoche não corresponde à emoção que os pais e educadoras indicam como sendo a que provavelmente seria vivenciada pelo seu educando (a), naquelas circunstâncias.

Resultados

De modo a avaliar os efeitos da idade sobre as dimensões relativas às competências emocionais, utilizaram-se testes paramétricos de diferenças de médias, ANOVA Two Way. Para a avaliação da magnitude dos efeitos, utilizámos os critérios de Cohen (1988): $d = .20$ ou $f = .10$ - baixa ou fraca magnitude, $d = .50$ ou $f = .25$ – moderada ou média magnitude, $d =$

.80 ou $f = .40$ – forte ou elevada magnitude. A **tabela 1** mostra as diferenças entre idades, duas a duas e por dimensão, com os valores relativos à magnitude dos efeitos.

Tabela 1: Potência, Efeitos e Respectivos Intervalos de Confiança para as Diferenças de Médias das Dimensões, Entre Duas Idades

Diferenças de Médias	Df	P	t	Potência	d	IC	
						L _{min}	L _{max}
Compósito (3-4 anos)	92	.02	5.28	1	.54	.33	.76
Compósito (3-5 anos)	94	.00	12.95	1	1.32	.96	1.68
Compósito (4-5 anos)	128	.00	16.79	1	1.47	1.26	1.68
Nomeação (3-5 anos)	94	.00	9.79	1	1.00	.68	1.32
Nomeação (4-5 anos)	128	.00	8.90	1	.78	.52	1.04
Reconhecimento (3-5 anos)	128	.03	4.10	1	.51	.25	.77
Causas (3-4 anos)	92	.01	5.30	1	.54	.33	.75
Causas (3-5 anos)	94	.00	5.69	1	.59	.37	.80
Descentração (3-5 anos)	94	.00	9.84	1	1.00	.68	1.33
Descentração (4-5 anos)	128	.01	9.15	1	.93	.62	1.25

Nota: df: Graus de liberdade; p: Nível de significância; t: Estatística de teste; d: d de Cohen; L_{min} (IC): Limite mínimo do intervalo de confiança de d de Cohen; L_{max} (IC): Limite máximo do intervalo de confiança de d de Cohen.

Verificou-se que a idade teve um efeito estatisticamente significativo e de magnitude elevada $F(2, 154) = 17.76$, $p = .00$, Potência = 1, $\eta^2_p = .19$, 99% IC [.06,.32] sobre o compósito global das emoções. As crianças de 3 anos de idade demonstraram menos conhecimento, seguidas das de 4 anos ($M = 2.43$, $SD = 0.39$, $N = 30$, $M = 2.62$, $SD = 0.31$, $N = 64$). Finalmente, as crianças de 5 anos foram as que demonstraram maior conhecimento ($M = 2.81$, $SD = 0.24$, $N = 66$).

A idade, também, teve um efeito estatisticamente significativo na nomeação das emoções de magnitude elevada $F(2, 154) = 17.59, p = .00$, Potência = 1, $\eta^2_p = .19$, 99% IC [.06,.32]. As crianças de 3 anos ($M = 2.00, DP = 0.67, N = 30$) demonstraram menor conhecimento, seguidas das crianças de 4 anos ($M = 2.17, DP = 0.54, N = 64$) e por fim as crianças de 5 anos ($M = 2.58, DP = 0.42, N = 66$). A interacção significativa entre os dois factores, género e idade, $F(2, 154) = 3.55, p = .03$, Potência = .55, $\eta^2_p = .04$, 95% IC [.00,.11] foi de fraca magnitude, mas demonstrou um efeito do género sobre a nomeação. Executando testes *t*-student para a variável género, para cada uma das idades, verificou-se que aos 4 anos existem diferenças significativas de fraca magnitude para a nomeação $t(62) = 2.13, p = 0.04$, Potência = .56, $d = .27$; 95% IC [.02,.51], sendo as raparigas ($M = 2.33, DP = 0.50, N = 27$) a apresentar um valor de média superior ao dos rapazes ($M = 2.05, DP = 0.55, N = 37$).

Verificou-se, também, um efeito da idade $F(2, 154) = 4.81, p = .01$, Potência = .71, $\eta^2_p = .06$, 95% IC [.00,.14] de magnitude moderada. Utilizando-se testes não paramétricos Mann-Whitney na amostra de crianças de 3 anos, e testes *t*-student nas amostras de 4 e de 5 anos, em função do género, não se verificaram diferenças entre distribuições e médias para o reconhecimento. As crianças com 3 anos ($M = 2.47, DP = 0.63, N = 30$) demonstraram um menor conhecimento, seguidas das crianças de 4 anos ($M = 2.63, DP = 0.51, N = 64$) e das de 5 anos ($M = 2.76, DP = 0.46, N = 66$).

Verificou-se ainda que a idade teve um efeito de elevada magnitude $F(2, 154) = 12.66, p = .00$, Potência = .97, $\eta^2_p = .14$, 99% IC [.03, .27] sobre as causas das emoções. Crianças com 3 anos ($M = 2.53, DP = 0.44, N = 30$) apresentaram um menor conhecimento, seguida das de 4 anos ($M = 2.76, DP = 0.34, N = 64$). As crianças de 5 anos foram as que demonstraram maior conhecimento das emoções ($M = 2.89, DP = 0.25, N = 66$).

Finalmente, na dimensão de descentração afectiva, obteve-se um efeito estatisticamente significativo e de moderada magnitude $F(2, 154) = 10.74, p = .00$, Potência = .93, $\eta^2_p = .12$, 99% IC [.02,.25] devido à idade. Aos 3 anos ($M = 2.47, DP = 0.46, N = 30$) as crianças apresentaram menor descentração afectiva, seguida das de 4 anos ($M = 2.65, DP = 0.37; N = 64$) e das de 5 anos ($M = 2.83, DP = 0.29, N = 66$).

Sobre a amostra global, verificou-se um efeito estatisticamente significativo de género na dimensão de reconhecimento $F(1, 154) = 5.33, p = .02$, Potência = .53, $\eta^2_p = .03$, 95% IC [.00, .11], mas de fraca magnitude, com vantagem do género masculino ($M = 2.71, SD = .43, N = 92$) sobre o género feminino ($M = 2.58, DP = .62, N = 68$).

Análise de sensibilidade relativa às emoções básicas

Obteve-se um efeito estatisticamente significativo, de moderada magnitude, da idade sobre a emoção de alegria $F(2, 154) = 7.05$, Potência = .73, $p = .00$, $\eta^2_p = .08$, 99% IC [.01, .20]. As crianças de 3 anos ($M = 2.47, DP = 0.62, N = 30$) demonstraram menor facilidade seguidas das crianças de 4 anos ($M = 2.63, DP = 0.49, N = 64$). Finalmente as crianças de 5 anos demonstraram mais facilidade ($M = 2.83, DP = 0.41, N = 66$).

Para a emoção tristeza, também se obteve um efeito estatisticamente significativo da idade e também de moderada magnitude $F(2, 154) = 4.66$, Potência = .69, $p = .01$, $\eta^2_p = .06$, 99% IC [.00, .13]. As crianças de 3 anos ($M = 2.64, DP = 0.49, N = 30$) demonstraram menor facilidade, seguidas das crianças de 4 anos ($M = 2.77, DP = 0.34, N = 64$). Finalmente as crianças de 5 anos demonstraram mais facilidade ($M = 2.85, DP = 0.28, N = 66$). A variável género teve também um efeito estatisticamente significativo sobre a tristeza de fraca magnitude $F(1, 154) = 4.93, p = .03$, Potência = .49, $\eta^2_p = .03$, 99% IC [.00, .10]. Quando executados os testes *t*-student para diferenças entre amostras independentes por género, para cada uma das idades, não se encontraram diferenças significativas.

Obteve-se, ainda, um efeito de magnitude moderada sobre a raiva provocado pela idade $F(2, 154) = 10.49$, Potência = .92, $p = .00$, $\eta^2_p = .12$, 99% IC [.02, .25]. As crianças de 3 anos ($M = 2.54, DP = .53, N = 30$) demonstraram menor facilidade, seguidas das crianças de 4 anos ($M = 2.76, DP = 0.40, N = 64$) e depois das crianças de 5 anos ($M = 2.90, DP = 0.32, N = 66$).

Finalmente, obteve-se um efeito estatisticamente significativo de magnitude moderada da idade sobre a emoção de medo $F(2, 154) = 9.60, p = .00$; Potência = .89, $\eta^2_p = .11$, 99% IC [.02, .24]. As crianças de 3 anos ($M = 2.39, DP = 0.52, N = 30$) demonstraram

menos facilidade, seguida das de 4 anos ($M = 2.69$, $DP = 0.42$, $N = 64$) e das de 5 anos ($M = 2.80$, $DP = 0.37$, $N = 66$).

A **Tabela 2** apresenta os valores relativos à magnitude dos efeitos das diferenças de médias entre idades, duas a duas, para cada emoção.

Tabela 2. Potência, Efeitos e Respectivos Intervalos de Confiança para as Diferenças de Médias das Emoções Básicas Entre Duas Idades

Diferenças de Médias	df	P	T	Potência	d	IC	
						L _{min}	L _{max}
Alegria (3-5 anos)	94	.00	6.87	1	.70	.41	.99
Tristeza (3-5 anos)	94	.02	5.51	1	.56	.35	.78
Raiva (3-4 anos)	92	.04	9.04	1	.93	.69	1.17
Raiva (3-5 anos)	94	.00	11.58	1	1.18	.84	1.53
Medo (3-4 anos)	92	.00	6.15	1	.63	.34	.92
Medo (3-5 anos)	94	.00	5.83	1	.59	.31	.88

Nota: df: Graus de liberdade; p: Nível de significância; t: Estatística de teste; d: d de Cohen; L_{min} (IC): Limite mínimo do intervalo de confiança de d de Cohen; L_{max} (IC): Limite máximo do intervalo de confiança de d de Cohen.

Discussão

Os resultados obtidos indicam que o desenvolvimento do conhecimento das emoções é marcadamente adquirido na idade pré-escolar, o que vai ao encontro dos dados apresentados por outros autores (Izard, 1971; Denham & Couchoud, 1990; Denham & Holt, 1993) vindo contribuir para esclarecer sobre a modificação qualitativa destas competências que decorre neste período de desenvolvimento.

Os resultados obtidos indicam que, independentemente da idade, a competência menos adquirida, foi a de nomeação, seguindo-se a de reconhecimento, a de descentração afectiva e a do conhecimento das causas das emoções, que foi sempre a mais bem sucedida

de todas, mesmo quando analisado para ambos os géneros separadamente. Resultados de Denham (Denham & Couchoud, 1990; Denham, 1998) têm vindo a demonstrar para as idades entre 3 a 5 anos, consistência nas diversas amostras dos seus estudos acerca da maior aquisição no reconhecimento das emoções do que na sua nomeação.

Por outro lado, o reconhecimento das emoções através das expressões faciais foi a única competência que não apresentou ganhos estatisticamente significativos entre os 3 e os 4 anos, mas apenas dos 3 para os 5 anos, contrariando todas as outras competências, que apresentaram diferenças significativas entre os 3 e os 4 anos e entre os 4 e os 5 anos. Estes dados poderão indicar que a manifestação da sua aquisição poderá ser mais precoce no desenvolvimento, e por outro lado, que o progresso do seu desenvolvimento se desenrola de modo mais lento. O seu progresso depende da exposição social, desta exposição ser ou não de expressividade exclusivamente adulta, e do tipo de constrangimentos impostos pelas regras e *standards* específicos do contexto cultural (Gordon, 1989).

O conhecimento das causas das emoções foi a competência mais fácil para esta faixa etária, com cotações ligeiramente superiores à descentração afectiva, o que se explica facilmente pelo nível de integração nos processos afectivo/cognitivos subjacentes a este conhecimento (Denham, 1998, 2007). Entre estas duas competências, a maior diferença entre as suas cotações verificou-se na idade de 4 anos, altura em que a realização das tarefas de falsas crenças e a capacidade de coordenar diversas representações mentais se consideram consolidadas (Lagattuta et al., 1997; Wellman et al., 2000; Nelson, 1996).

O facto da nomeação das emoções ser a mais difícil nestas idades realça o papel muito relevante para a aquisição desta competência, da exposição à experiência social e linguística, bem como da qualidade das interações e das conversas no contexto familiar (Denham, 1998; Gordon, 1989). Aponta, também, para a sua dependência das aquisições da capacidade de categorização, e da capacidade de ligar as categorias de configurações faciais ao respectivo léxico, que, entre os 3 e os 5 anos, ainda não se encontra completamente consolidado (Nelson, 1996). Por outro lado, o modo de cotar as tarefas de nomeação das emoções, que desvaloriza os termos verbais (e.g. chorar, rir; cotação = 2) em detrimento dos termos substantivos (tristeza, alegria; cotação = 3), aparenta agravar as cotações para estas competências, sobretudo aos 3 e 4 anos.

Foram encontradas diferenças significativas entre a emoção de tristeza e a de medo, mas apenas na amostra relativa aos 3 anos, tendo sido a tristeza a que apresentou menos erros. Este resultado confirma a diferença já apontada na precocidade de discriminação entre as emoções de alegria, tristeza e raiva e a de medo. A literatura tem vindo a comprovar que, para a globalidade das competências do conhecimento das emoções, as tarefas relativas à alegria são as mais fáceis, seguindo-as as de tristeza, depois as de raiva e finalmente as de medo (Denham & Couchoud, 1990; Denham, 1998).

Apenas foram encontradas diferenças em função do género para a nomeação, exclusivamente, aos 4 anos, caso em que as raparigas demonstraram estar em vantagem. Estes resultados estão de acordo com a literatura e a evidência empírica anterior, para esta faixa etária (Denham, 1998; McClure, 2000; Saarni, 1999). As únicas diferenças assinaladas reportam à descodificação dos sinais emocionais não verbais, com vantagem para as mulheres e para as raparigas, mas com resultados muito pouco consistentes na idade pré-escolar e escolar. Na meta-análise efectuada por McClure (2000) foram encontradas diferenças na descodificação das emoções através das expressões faciais, com vantagem para o género feminino, em crianças e adolescentes, mas os estudos mais recentes não têm reportado estas diferenças (Denham & Couchoud, 1990; Denham, 1998).

A conceptualização do desenvolvimento da expressão emocional de Izard (1971) inclui tanto o desenvolvimento e maturação neurológica dos circuitos das emoções, como os efeitos de socialização e o desenvolvimento cognitivo. Poder-se-á levantar a hipótese de existirem circuitos inatos de sensibilidade selectiva a determinados estímulos ou condições do ambiente aos quais se possam juntar outros processos afectivo-cognitivos. Torna-se então possível conceber que as crenças culturais e os esquemas de género venham a afectar as próximas experiências emocionais e o modo de atribuir significado, descodificar as emoções através da sinalização não verbal, conceptualizar as emoções e responder aos sinais sociais. Nesse sentido, parece que as inconsistências encontradas, tanto em termos de diferenças de género, como em termos de diferenças culturais, reflecte o que se passa na sociedade actual, em que existe, culturalmente, um esforço de aproximação nos esquemas de género e nos esquemas de culturas.

Aos 3 anos, as raparigas usam substancialmente mais vocabulário emocional do que os rapazes (Denham, 1998), o que poderá explicar as diferenças de género encontradas aos 4 anos para a nomeação, com vantagem para o género feminino. Porém, nas competências de utilização de linguagem emocional e de nomeação das emoções, não têm sido transmitidas, consistentemente, diferenças de género nas idades dos 3 aos 5 anos. Alguns autores estudaram e identificaram diferenças nos estilos de comunicação e de verbalização dos estados emocionais por parte dos agentes de socialização (mães, pais e irmãos mais velhos) quando dirigidos a crianças do género feminino ou masculino (Fivush & Wang, 2005), ou diferentes contributos dos efeitos de socialização consoante o género da criança (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994). Outros estudos não identificaram diferenças de género no impacto da socialização das emoções relativamente ao género da criança com quem interagem (Fivush & Wang, 2005).

Em trabalhos futuros considera-se importante representar a população Portuguesa nas suas diversas tipologias mais características ao nível cultural, considerando particularmente importante o nível de literacia característico de cada uma dessas tipologias, bem como as características que se associem à socialização do afecto, tais como a qualidade das relações de vinculação, organização da família, estilos de parentalidade, mãe e pai, estilos de comunicação mãe e pai, e saliência de características emocionais (caso exista emoções marcadamente salientes) no contexto da família e da relação de vinculação.

Referências

- Boyatzis, C. J., Chazan, E., & Ting (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 154 (3), 375-382.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-802.
- Bullock, M., & Russell, J. A. (1986). Concepts of emotion in developmental psychology. In C. E. Izard & P. B. Read (Eds.), *Measuring emotions in infants and children* (Vol. 2, pp. 203-237). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Colwell, M. J., & Hart, S. (2006). Emotion framing: Does it relate to children's emotion knowledge and social behavior? *Early Child Development and Care*, 176 (6), 591-603. doi: 10.1080/03004430500147367.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11 (1), 1-48.
- Denham, S. A., Blair, K. A., Schmidt, M., & DeMulder, E. (2002). Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry*, 72 (1), 70-82. doi: 10.1037//0002-9432.72.1.70.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20, 171-192.
- Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschooler's likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, 29 (2), 271-275.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschooler's emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30 (6), 928-936.
- Dunn, J., & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12 (2), 171-190.
- Fabes, R., Eisenberg, N., McCormick, S E., & Wilson, M. S. (1988). Preschoolers' attributions of the situational determinants of others' naturally occurring emotions. *Developmental Psychology*, 24 (3), 376-385.
- Fivush, R., & Wang, Q. (2005). Emotion talk in mother-child conversations of the shared past: The effects of culture, gender, and event valence. *Journal of Cognition and Development*, 6 (4), 489-506.
- Gitter, A. G., Mostofsky, D. I., & Quincy, A. J. (1971). Race and sex differences in the child's perception of emotion. *Child Development*, 42, 2071-2075.
- Gnepp, J., & Gould, M. E. (1985). The development of personalized inferences: Understanding other people's emotional reactions in light of their prior experiences. *Child Development*, 56, 1455-1464.
- Gordon, S. L. (1989). The socialization of children's emotions. In C. Saarni, & P. Harris (Eds), *Children's understanding of emotions*. UK: Cambridge University Press.
- Gosselin, P. (2005). Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 46, 3, 126-138.
- Harris, P. L. (1994). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Harris, P. H. (2008). Children's understanding of emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barret (Eds.), *The Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 320-330). New York: The Guildford Press.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Meredith Corporation.

- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25 (3), 343-354.
- Lagattuta, K. H., Wellman, H. M., & Flavell, J. H. (1997). Preschooler's understanding of the link between thinking and feeling: Cognitive cuing and emotional change. *Child Development*, 6, 1081-1104.
- Maló-Machado, P, Verissimo, M., Denham, S. (2012) O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 34 (1), 199-219.
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126 (3), 424-453.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Rieffe, C, Terwogt, M. M., & Cowan, R. (2005). Children's understanding of mental states as causes of emotions. *Infant and Child Development*, 14, 259-272. doi: 10.1002/icd.391.
- Russell, J. A. (1989). Culture, scripts, and childrens' understanding of emotion. In C. Saarni, & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Russell, J. A., & Widen, S. C. (2002a). A label superiority effect in children's categorization of facial expressions. *Social Development*, 11 (1), 30-52.
- Russell, J. A., & Widen, S. C. (2002b). Word versus faces in evoking preschool children's knowledge of the causes of emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 97-103. doi: 10.1080/01650250042000582.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilfford Press.
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Strayer, J. (1986). Children's attributions regarding the situational determinants of emotion in self and others. *Developmental Psychology*, 22 (5), 649-654.
- Wellman, H. M., Phillips, A. T., & Rodriguez, T. (2000). Young children's understanding of perception, desire, and emotion. *Child Development*, 71 (4), 895-912.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2008). Young children's understanding of others' emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *The Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 348-363). New York: The Guildford Press.

EMOTIONAL KNOWLEDGE: DIFERENCES IN FUNTION OF GENDER AND AGE

Abstract: The main goal of this study was to analyze the development of emotional knowledge abilities through the discrimination of their values by gender and age. Participants were 160 children, aged between 3 and 5 years old, 68 females and 92 males. The measure included the treatment of the four basic emotions happiness, sadness, anger and fear, and evaluated the abilities of labeling and emotion recognizing from facial expressions, understanding the causes of emotions and affective perspective taking. The results showed that the acquisition of these skills develops significantly between 3 and 5 years old. They also demonstrated that understanding the causes of emotions are the easiest tasks, followed by affective perspective taking, recognizing of emotions and finally labeling.

Keywords: Emotional Competences, Emotional Knowledge, Socio-emotional Development.

RESGATANDO MEMÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mônica Abud P. C. Luz²

Ana Lúcia Zanutto Soares³

Josiane Martis Pratt de Almeida Motta⁴

Resumo

O presente artigo tem como objetivo narrar a experiência vivenciada por duas Professoras de Educação Infantil: Ana Lúcia Zanutto Soares e Josiane Martis Pratt de Almeida Motta, envolvendo 35 alunos da rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

A idéia do Projeto desenvolvido ocorreu após o relato feito pela Coordenadora Pedagógica Dulce Ivone Henriques Gomes Cardim, no horário de formação dos professores, sobre um trabalho vivenciado por ela mesma em uma creche infantil, tendo como objetivo primordial o desenvolvimento da oralidade nas crianças. Através do relato dessa experiência positiva e por estarem com o mini grupo, constituído por crianças de três anos de idade, ambas as professoras acreditaram que esse projeto seria mais uma oportunidade para resgatarem, nos momentos de rodas de conversa, a vivência das crianças através da oralidade, proporcionando primeiramente a ampliação do vocabulário das mesmas através de atividades representativas, que envolveriam o resgate da memória destas crianças e a parceria da família.

²M. A. P. C é Pedagoga, Psicopedagoga e Coordenadora Pedagógica, com Mestrado Strictu Sensu em Psicologia da Educação.

³ A. L. Z. Pedagoga, exerce o Magistério há 27 anos.

⁴ J. M. P. A. é Pedagoga, exerce o Magistério há 27 anos.

Outro aspecto trabalhado no Projeto diz respeito foi a auto estima da criança, pois mesmo as mais tímidas, de posse de seu objeto, mostravam certo encorajamento para descrever uma situação ou mesmo contar um fato que só a ela pertencia.

O objetivo principal deste trabalho foi de desenvolver nas crianças o reconhecimento de si próprio como sujeito, sua identidade: valores, anseios, dificuldades, sonhos e como parte integrante de uma família que vive em determinado contexto sócio-histórico- cultural-econômico.

Dentre os demais objetivos, as professoras buscariam resgatar a memória e a história da cultura dessas crianças, através dos trabalhos desenvolvidos na parceria com as famílias e do respeito ao outro, dando vez e voz aos colegas: saber ouvir para ser escutado. Esse movimento propiciou o protagonismo infantil.

Para tal, em uma reunião com os pais, explicaram como seria o Projeto, bem como sua função social. As crianças deveriam trazer, nas segundas-feiras, algo que fosse representativo do final de semana.

Num outro momento na roda de conversa, cada criança mostrava sua recordação e explicava o que ela representava para si própria. Pelo fato de trazerem objetos diversificados na maioria das vezes, as crianças ficavam atentas, com a curiosidade aguçada voltada para o colega que se colocava diante ao grupo. Assim, as memórias trazidas para a escola eram socializadas possibilitando a todos os alunos a participação, a escuta, a narração, a troca de experiências que os levaram à descoberta de afinidades até então desconhecidas pelo grupo-classe.

Palavras - chave: Memória; Identidade; Família.

Introdução

A memória e seu resgate são importantíssimos para a construção da identidade da criança e do seu grupo.

O autor HALL (1999) defende a ideia de que a identidade é formada e transformada por meio das representações, dentro de um contexto sócio-cultural.

JAPIASSÚ (1996) corrobora com HALL que aborda a questão da identidade e estabelece uma intrínseca ligação entre memória e identidade. Uma memória que evoca sentimentos, sensações.

Deste modo, o Projeto desenvolvido com 35 alunos de três anos de idade, em uma escola da rede pública da Cidade de São Paulo, visava buscar a memória que estava adormecida.

O presente artigo tem, desta maneira, como objetivo narrar essa experiência vivenciada pelas professoras e seu grupo de alunos.

O Projeto

Através de um Projeto denominado “Doces Memórias”, as professoras tiveram como objetivo principal inicialmente mobilizar cada uma das crianças envolvidas no mesmo, para que participassem, enfatizando a possibilidade de desenvolver nelas próprias o reconhecimento de si próprio como sujeito e parte integrante de uma família que vive em determinado contexto sócio-histórico-cultural-econômico.

Dentre os demais objetivos, estava elencado o resgate da memória, bem como a história da cultura daqueles alunos, através dos trabalhos desenvolvidos na parceria com as famílias.

Nas segundas-feiras os alunos deveriam trazer para a escola algo concreto que remetesse a uma situação importante e representativa dos finais de semana.

Os objetos eram coletados pelas professoras e com o auxílio das crianças afixado em um “cadernão”, com a explicação descrita pelas próprias crianças, que ao falar sobre o objeto trazido de casa, proveniente de uma situação prazerosa vivenciada com a família, as mesmas se utilizavam da memória, revivendo as sensações geradas pela presença do objeto naquele momento.

O objeto era um facilitador da memória e como diz WINNICOTT (1975), um objeto transicional, pois representava algo que foi vivenciado, fazendo uma espécie de ponte entre o real e o imaginário com valor único a cada criança, pois parte de si estava “impressa” no

objeto. Este conhecimento do objeto era somente da criança, sendo assim, protagonista de sua história no momento de expor suas idéias.

Para a organização dessas memórias, as professoras criaram um portfólio com o nome de cada criança e, naquele espaço, colavam os objetos simbólicos trazidos pela criança.

As memórias eram socializadas na roda de conversa, possibilitando a todos os alunos a participação, a escuta, a narração, a troca de experiências que os levaram à descoberta de afinidades e à noção de pertencimento e de identidade de grupo, até então desconhecidas pelos mesmos.

O trabalho proporcionou maior contato com os familiares, tornando-os parceiros da escola e coadjuvantes no processo educativo de seus filhos, viabilizando o amadurecimento psicológico dos mesmos.

Segundo LADEIA (2001) em seu artigo “O eu e a criança na Educação Infantil”: A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inscrita em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca...

Assim, este projeto vem a atender às necessidades dos alunos da Educação Infantil, tais como: construção da sua própria identidade, autonomia, curiosidade, aceitação das diferenças, dentre outros.

Cabe ressaltar que as professoras relataram dentre as dificuldades, no desenvolvimento do Projeto, inicialmente na escuta das crianças, devido ao grande número de crianças matriculadas na sala. Sentiram que muitos relatos das crianças poderiam ser bem melhor aproveitados, caso tivessem um número menor de alunos na sala de aula.

De qualquer maneira, relatam a experiência com muita satisfação e acreditam que essa intervenção poderá ser utilizada também por outros profissionais, além dos muros da escola, como psicopedagogos, psicólogos e terapeutas.

Considerações Finais

Esse Projeto desenvolvido com 35 crianças do mini grupo possibilitou às mesmas o desenvolvimento da sua oralidade.

As crianças trouxeram como “memórias” para a escola objetos que lhes remetiam a algo prazeroso, realizado em casa com a família nos finais de semana.

A participação e o incentivo da família foram essenciais para a execução das etapas do Projeto.

As lembranças trazidas eram trabalhadas na roda de conversa e, em alguns casos, até em situações diversas no parque. A criança foi ouvida pelo grupo e respeitada como tal. Alguns combinados surgiram ao longo do processo: respeito à vez e à voz do colega que tornaram o exercício da escuta viável, pois, como as professoras já relataram anteriormente, o número muito grande de crianças em alguns momentos dificultava a compreensão e o diálogo entre o grupo-classe.

Esse artigo busca enfatizar a importância da memória na construção da identidade da criança, que é a marca ou sinal de sua cultura, bem como o desenvolvimento de seu protagonismo. Após escutar o relato das professoras e observar as produções elaboradas pelas crianças, especificamente neste Projeto, concluímos que a memória não se restringe a um ato de busca de informações do passado, uma vez que este sempre se reconstitui a partir do olhar e do momento em que a criança está submersa.

A memória precisa ser entendida como um processo dinâmico da memorização, ligando-se estritamente às questões da identidade.

Referências

- HALL, S. A identidade cultural na pós modernidade. Trad. SILVA, LOURO. Rio de Janeiro: DP&A, 1999
- JAPIASSÚ, H. Dicionário básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LADEIA, Delia. O Eu criança na educação infantil. Em pauta – Revista Criança do professor de educação infantil, Brasília, n.35, p.19-21, 2001.

WINNICOTT, D. O Brincar e a Criança. Rio de Janeiro. Imago,1975.

RESCUING MEMORIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract: This article aims to narrate the experience of two Early Childhood Teachers: Ana Lucia and Josiane Soares Zanutto Martis Pratt Motta de Almeida, involving 35 students from the Municipal School System of São Paulo. The idea for the developed project was born after the report made by the Pedagogical Coordinator Dulce Ivone Gomes Henriques Cardim, at the time of training of teachers on a work experienced by herself in a child daycare, having as main objective the development of oral language in children. By reporting this positive experience and, as it was developed for a mini group, consisting of three years old children, both teachers believed that this project would be another opportunity to help them in conversation, the experience of children through orality, providing a vocabulary expansion of these activities through representative works that involve the retrieval of the memory of these children and the family partnership. The main objective of this study was to develop in children the recognition of themselves as a subject, their identity: values, aspirations, difficulties, dreams and as part of a family living in a particular social-historical-cultural-economic conditions. Among other goals of this study, the teachers seek to rescue the memory and history of the culture of these children, through the work developed in partnership with families and with respect to each other, and instead giving voice to colleagues: listening to be heard. With this objective, it was made a meeting with parents, for explaining the Project, as well as its social function. Children should bring, on Mondays, something that was representative of their weekend. At another point in the conversation works, each child showed his memory and explained what it represented to himself. Because bringing with diverse objects in most cases, the children were attentive, with keen curiosity turned to the colleague who was talking to the group.

Thus, the memories brought to school, were socialized allowing all students to participate, to listen, to tell stories and share the experiences that led to discover the affinities hitherto unknown to the group class.

Keywords: Memory; Identity; Family.

COMPREENSÃO DE DIFERENTES ESTRUTURAS GRAMATICASIS. RELAÇÃO COM A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO GRAU DE DIFICULDADE E FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO NOS MANUAIS ESCOLARES: ESTUDO AO NÍVEL DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, DE PORTUGAL

Ana Paula Couceiro Figueira⁵

Tânia Simões⁶

Isabel Poço Lopes⁷

Faculdade de Psicologia de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra

Resumo

O presente estudo é um contributo para a adaptação da bateria de leitura, a PROLEC-R (Cuetos et al., 2009), para a população portuguesa (6-12 anos). Analisa-se o desempenho na compreensão da leitura de vários tipos de frase, para seleccionar as que farão parte da versão final. Como critério de análise dos resultados, contamos, igualmente, com a percepção dos professores quanto ao grau de dificuldade das diversas frases e a frequência da sua utilização nos manuais escolares.

⁵ Apouceiro@fpce.uc.pt Rua do Colégio Novo, 3001-802 COIMBRA

⁶ Mestre em Psicologia (FPCE.UC)

⁷ Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

De todos os tipos de frases apresentadas (Ativas, Passivas, Relativas, de Estrutura Clivada e de Complemento Focalizado), as com estrutura complemento focalizado revelou ser a mais difícil, sendo reconhecida também pelos professores como a de maior dificuldade. É este mesmo tipo de frase que de forma menos frequente surge nos manuais escolares.

Palavras-chave: Compreensão; Leitura, estruturas gramaticais

Introdução

O ato de ler e a compreensão do que é lido são algumas das ferramentas mais imprescindíveis às vivências em sociedade. São diversas as situações que dependem, em boa parte, da capacidade de ler do sujeito, tal como o sucesso escolar e profissional (Borges, 1998).

Neste sentido, aprender a ler é uma necessidade básica na sociedade em que hoje vivemos, e a aquisição e desenvolvimento desta competência integra e ajuda os indivíduos a serem aceites na mesma (Sousa, 1999). É sabido que o contexto escolar recorre sobretudo a este processo de aprendizagem, sendo esta uma atividade indispensável à vida escolar e educativa (Santos, 2000).

É fácil compreender que a aprendizagem da leitura não constitui apenas um fim em si mesmo, apresentando-se, sim, como um instrumento de melhoria do sistema linguístico e comunicativo dos sujeitos (Citoler, 1996; Cruz, 1999). No entanto, deve ser realçado que a leitura não se adquire de maneira espontânea (Silva, 2003), exigindo ensino direto que se vai prolongar ao longo da vida (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

No processo de aquisição de leitura, interferem vários fatores, sendo eles os processos intrapessoais, os interpessoais, os relacionados com as situações de aprendizagem e os processos contextuais (Citoler & Sanz, 1993).

Ler caracteriza-se, assim, como “a base de quase todas as atividades que se realizam na escola” (Colomer & Camps, 2002), revelando-se indispensável aos sujeitos (Viana, 2002).

No presente estudo exploratório, pretende-se conhecer qual o nível de compreensão de diferentes construções frásicas (Ativas, Passivas, Relativas, de Estrutura Clivada e de Complemento Focalizado), em crianças do primeiro ciclo do ensino básico e ainda, comparar esses resultados com a perceção dos professores relativamente à dificuldade das mesmas.

Os resultados obtidos serão ainda confrontados com a frequência das construções frásicas em estudo nos manuais escolares do 1º ciclo do ensino básico. Serão equacionadas as conclusões possíveis ao nível da melhoria da prova sob investigação.

Sendo o principal objetivo desta investigação a seleção dos tipos de frase que deverão integrar a versão final da PROLEC-R, dos 5 tipos apresentados, restarão os 4 que se revelem discriminativos.

Compreensão Leitora

A compreensão leitora é um fator muito valorizado na educação, uma vez que as aprendizagens escolares dependem da capacidade em interpretar a informação escrita. Diferentes propostas têm sido apresentadas, a fim de definir este conceito.

Citoler (1996) revela que “ler não se reduz a descodificar palavras, mas sobretudo significa compreender a mensagem escrita de um texto”. Assim, a descodificação é vista como uma condição necessária mas não suficiente à compreensão, sendo que a finalidade da leitura será compreender e não descodificar (Citoler, 1996; Cooper, 1990; Lopes, 2001).

Um outro grupo de autores e investigadores (Lencastre, 2003; Sanchez, 1993; Smith, 1988; Solé, 2001) revelam que a compreensão é percebida como um processo de construção ativa, na qual o leitor não se limita a receber informação.

Um outro aspeto importante refere-se ao reconhecimento de que estão associados à compreensão vários outros processos. Bartlett (1932) refere que a compreensão leitora requer esforço na procura de significado, que supõe a construção ativa e ainda o recurso a algumas estratégias.

Citoler (1996) define então a compreensão como “o produto de um processo regulado pelo leitor e que se produz na interação entre a informação armazenada na sua memória e a que o texto lhe proporciona”.

Catalã (2001) sugere igualmente que compreender um texto consiste em construir o seu significado, realizando para tal um modelo mental que se torna mais rico a partir das novas informações em contraste com outros conhecimentos ativados na memória de longo prazo. Outra dimensão inscrita nesta definição prende-se com a interação texto–leitor.

Autores como Cooper (1990) chegam mesmo a referir que na base da compreensão se encontra a interação entre o leitor e o texto, ou seja, o leitor relaciona a informação que é apresentada pelo autor com informações que já estão memorizadas.

No entanto, também o tipo de textos e material que o sujeito pretende ler e compreender interfere com essa mesma compreensão. O texto deverá estar adaptado ao nível académico, faixa etária, ou seja, às características do indivíduo que lê (Festas, 1994).

Sintetizando, a análise das definições aqui apresentadas sugerem algum consenso entre as mesmas (o papel ativo e a finalidade); contudo, revela também algumas particularidades.

Segundo o Programa Curricular do Ensino Básico (Reis et al., 2009), os alunos do 1ºCiclo deverão apresentar um desempenho na leitura capaz de diversas competências, tais como:

- Deter o sentido global de um texto que lhes é apresentado;
- Identificar o tema do texto e a informação acessória;
- Relacionar a informação conseguida no texto com outros conhecimentos prévios;
- Realizar inferências e formular conclusões do texto, entre outras.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2011), é esperado que alunos que estejam a concluir o 2ºano de escolaridade tenham competências de decifração de conteúdos e consigam ler de modo fluente. No final do 1ºCiclo do Ensino Básico, espera-se que as crianças já consigam decifrar os textos automaticamente, de modo a apreenderem com facilidade o que consideram importante reter para formulações posteriores.

Processos da Compreensão Leitora

Os processos da leitura referem-se aos recursos e competências para abordar o texto, sendo que os mesmos não são sequenciais, mas sim simultâneos, realizando-se a diversos níveis.

Muitos são os investigadores que têm admitido uma série de processos subjacentes à compreensão leitora. Destes são referidos a micro e a macroestrutura, a superestrutura, a construção de um modelo mental e a autorregulação (Adrián, 2002; Catalã, 2001).

Nesta mesma sequência, são ainda encontradas as cinco grandes categorias de processos propostas por Irwin (1986): os microprocessos, os macroprocessos, os processos de integração, os processos de elaboração e os processos metacognitivos.

Assim, os microprocessos permitem compreender a informação incluída numa frase. Para que esta seja compreendida, é essencial que o sujeito reconheça quais as palavras escritas, saiba agrupá-las em grupos significativos e ainda selecionar os elementos importantes da frase: microseleção (Adrián, 2002; Catalã, 2001; Giasson, 1993; Irwin, 1986). São considerados microprocessos, o reconhecimento das palavras, a leitura de grupos de palavra e a microseleção.

Quanto ao reconhecimento das palavras, considera-se que os bons leitores fazem rapidamente o seu reconhecimento, através da automatização desse mesmo processo. Esta automatização liberta energia para outros processos de nível superior que precisam de uma maior atenção (Citoler, 1996; Morais, 1997). No confronto com o texto impresso, o leitor descobre três tipos de palavras: as palavras conhecidas, quer a nível oral quer a nível de escrita; as palavras conhecidas a nível oral mas desconhecidas a nível da escrita e, ainda, as palavras desconhecidas a nível oral e de escrita (Catalã, 2001; Irwin, 1986; Smith, 1999). Ainda, alguns investigadores distinguem na leitura processos automáticos e processos controlados. As crianças inicialmente têm de aprender de forma inconsciente e automática. Esta alteração permite-lhes reservar o tempo e a energia gasta inicialmente na decodificação para a compreensão (Catalã, 2001; Lopes, 2001).

De facto, o reconhecimento das palavras torna-se um processo central no ato de ler. Se os processos de reconhecimento de palavras não forem ativados rapidamente na entrada lexical adequada e se não criarem uma representação fonológica de qualidade para manter a referida palavra na memória de trabalho, os processos de compreensão não terão os materiais necessários para realizar um trabalho eficaz e a compreensão do texto ficará comprometida (Spear-Swerling & Sternberg, 1996).

A leitura de grupos de palavras é outra das dimensões dos microprocessos e consiste em utilizar os indícios sintáticos para identificar na frase quais os elementos ligados entre si pelo sentido (Giasson, 1993; Irwin, 1986). O agrupamento dos elementos de significação permite uma leitura mais fluída sem esforço e a leitura dos grupos de palavras torna-se assim um processo básico utilizado pelos bons leitores (Allington, 1983; O'Shea & Sindelar, 1983). Este é um processo que exige uma participação ativa por parte do leitor (Giasson, 1993; Irwin, 1986).

A microseleção constitui a terceira dimensão importante dos microprocessos, levando o leitor a decidir qual é a informação que deve ser retirada numa frase (Giasson, 1993). Este é um processo importante, pois como a capacidade de memória é limitada, o leitor deverá ter estratégias adequadas, de modo a selecionar a informação a sustentar (Kintsch, 1987). Numa fase inicial de aprendizagem, o indivíduo pode ter problemas em reter elementos de informação, porque a sua memória a curto prazo está ocupada com processos não automatizados (Giasson, 1993).

Os macroprocessos estão orientados para a compreensão do texto no seu todo. Estes englobam a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto (Laurent, 1985).

A ideia principal é um conceito que deve ser definido de maneira específica. Uma das causas para a confusão por vezes criada em torno do que se entende por ideia principal advém do facto de esta ser diferente de acordo com os diversos tipos de texto. Num texto narrativo, a ideia principal está relacionada com os acontecimentos e com a sua interpretação, enquanto nos textos informativos, o importante pode ser um conceito ou mesmo uma regra (Williams, 1986). Uma outra causa para tal confusão reside na ausência de distinção entre o assunto de um texto e a ideia principal de tal texto (Williams, 1986). Para a identificação das ideias principais de um texto, é portanto necessário seguir um conjunto de estratégias. Ao processar o texto, o leitor constrói uma macroestrutura mental do mesmo. Esta compreende a descrição semântica abstrata do seu conteúdo e um resumo mental do tema e das ideias principais. O leitor começa então a construir esta representação do significado, aplicando macro regras a cada uma das proposições do texto. A partir das

primeiras informações, o leitor contrasta agora a nova informação com a que já tinha (Colomer & Camps, 2002).

Ainda, como macroprocesso, a capacidade de resumir é frequentemente requerida na vida diária (Laurent, 1985). Para compreender um texto, o leitor precisa construir uma representação global do mesmo (Kintsch & Van Dijk, 1978). Para Laurent (1985), o resumo é quando se reescreve um texto, preenchendo três objetivos:

1) A conservação da equivalência informativa (deve representar o pensamento do autor e conter as informações essenciais);

2) A redução de informação nas palavras (mantém apenas a informação fundamental do texto);

3) A adaptação a uma nova situação de comunicação (é escrito em função do público-alvo).

Apoiando-se no modelo de Kintsch e Van Dijk (1978), foram então identificadas três regras de realização de um resumo: a eliminação, que consiste em eliminar informação secundária; a substituição, que consiste em substituir uma lista de elementos por um só termo e, ainda, a macro seleção, que consiste em construir uma frase com a ideia principal.

Associado ao processo de resumo, surge também a noção de ideia principal. Ambas desenvolvem-se gradualmente e não deverão estar dominadas antes do final do 1º ciclo (Brown & Day, 1983).

Ainda, enquanto macroprocesso, a estrutura do texto está relacionada com a organização das ideias do mesmo. Os leitores fluentes utilizam a estrutura do texto para compreenderem e reterem melhor as informações. Quando a estrutura não é clara, torna-se mais difícil a sua leitura (Thorndyke, 1977). Cooper (1990) realça que um leitor tem de estar capacitado para por um lado perceber como é que o autor estruturou as ideias e a informação e por outro relacionar as ideias do texto com outras que já estejam armazenadas na sua memória. Um leitor hábil utiliza a estrutura dos textos informativos para compreender melhor a informação apresentada (Richgels et al., 1987).

Os processos de integração permitem aos sujeitos estabelecer relação entre as frases. Os dois elementos principais da coesão são os referentes e conectores e ainda as inferências (Giasson, 1993).

Os referentes são entendidos como as palavras utilizadas para substituir outras, tais como “meu”, “seu”, etc... Segundo Baumann e Stevenson (1986), são apresentados três elementos relevantes na definição dos referentes: o referente é o conceito que será substituído; o tempo que substitui o antecedente e ainda a relação entre X e Y.

Os conectores são palavras que ligam dois fatores ou que podem ser usadas para unir duas frases ou proposições. Estes podem ser implícitos ou explícitos, sendo que a maioria dos indivíduos compreende mais facilmente os explícitos (Giasson, 1993).

Ainda nos processos de integração, a interpretação dos textos é feita através de um conjunto de esquemas individuais que cada sujeito possui (Puente, 1991). O texto é então compreendido por conexões lógicas estabelecidas entre as ideias (Johnson, 1989).

Quanto às inferências, são indispensáveis à construção das relações entre frases, tendo deixado de ser considerado um processo e passado a ser reconhecido como um conjunto de tipos de inferências (Johnson & Johnson, 1986).

Nos processos de elaboração, pretende-se que o leitor faça múltiplas inferências. Nestes processos são encontradas diversas componentes: realização de previsões, construção de uma imagem mental e as consequentes respostas afetivas, o raciocínio e ainda a integração da informação do texto nos seus conhecimentos prévios.

As previsões são hipóteses que o leitor formula sobre o que vai acontecer a seguir no texto. Existem duas categorias de previsões: as que se baseiam no conteúdo do texto e as que se baseiam na sua estrutura (Giasson, 1993). As previsões são um dos processos utilizados pelos bons leitores. O seu papel consiste em aumentar a motivação e o envolvimento, melhorando a sua compreensão (Giasson, 1993).

Ainda nos processos de elaboração, as imagens mentais intervêm de diversas maneiras nos processos de leitura: permitem aumentar a capacidade da memória de trabalho durante a leitura, facilitam a criação de analogias, servem como meio de estrutura

e conservação da informação retirada da leitura, aumentam o grau de envolvimento do leitor e ainda o interesse e o prazer na leitura (Long et al., 1989).

São diversas as operações que permitem a um leitor raciocinar, ou seja, tratar o conteúdo do texto, analisá-lo; sendo importante que se realizem juízos sobre o texto (Giasson, 1993). É fundamental ensinar as crianças a fazer juízos sobre o conteúdo de um texto do seu ponto de vista pessoal, a distinguir factos de opiniões ou ainda a analisar a intenção do autor (Pearson & Johnson, 1978).

Com frequência, o leitor cria relações entre o texto e os seus conhecimentos anteriores. Segundo Cooper (1990), a interação entre o leitor e o texto é o fundamento da compreensão. Este processo de armazenar nova informação próxima da antiga é parte da sequência do processo de compreensão. A experiência prévia do leitor e os conhecimentos adquiridos com tal experiência são elementos essenciais para compreender um texto (Cooper, 1990).

Por fim, os processos metacognitivos são referentes aos conhecimentos que o leitor tem sobre o processo de leitura (Giasson, 1993). Estes processos exigem a utilização de estratégias de estudo que facilitem a aquisição de conhecimentos novos. Assim, quando se trata de processos metacognitivos aplicados à leitura denomina-se de meta compreensão (Paris et al., 1987). Existem duas correntes respeitantes à metacompreensão. A primeira baseada nos trabalhos de Flavell (1981), que se centra no conhecimento de processos cognitivos e a segunda relativa aos estudos de Brown (1980), que se orienta para a gestão de processos cognitivos (Paris et al., 1987).

Baseados numa perspetiva de “psicologia da leitura”, Citoler (1996) e Garcia (1995) consideram que a leitura implica quatro grandes processamentos: o percetivo, o lexical, o sintático e o semântico, funcionando de um modo interativo e paralelo (Santos & Navas, 2002).

Assim, quanto ao processamento percetivo, sabe-se que para uma mensagem ser processada esta tem de ser previamente reconhecida e analisada pelos sentidos do leitor (Garcia, 1995).

Quanto ao processamento lexical, entende-se que, uma vez identificadas as unidades linguísticas, o processo seguinte é o de obter o significado da palavra (Sánchez & Jiménez, 2001). Refere-se a um conjunto de operações que são necessárias para se atingir o conhecimento que o indivíduo tem sobre as palavras e que se encontra no léxico mental (Citoler, 1996; Garcia, 1995).

Quanto ao processamento sintático, sabe-se que o reconhecimento das palavras é uma tarefa importante nos processos da leitura, contudo, é na relação entre as palavras que se encontra a mensagem pretendida na leitura de um texto (Sánchez & Jiménez, 2001). Este diz respeito ao domínio das regras que definem a formação de frases (Sim-Sim, 1998).

O processo de análise sintática agrupa três operações principais: a atribuição de rótulos às diversas áreas de palavras que compõem a frase; a especificação da relação existente entre as componentes da frase e, a construção de uma estrutura sintática que facilite a extração de significado (Cuetos, 1990). O domínio sintático pode interagir com o desempenho na leitura em dois níveis. O primeiro relaciona-se com a possibilidade de o leitor se automonitorizar na compreensão e o segundo com a facilitação da descoberta e apreensão de correspondências grafema/fonema, que até então desconhecia (Tunmer, 1990).

Por fim, o processamento semântico consiste em extrair o significado do texto e integrá-lo nos seus conhecimentos anteriores (Sánchez & Jiménez, 2001). Para além de captar os significados, os processos semânticos pretendem integrar a nova informação no conhecimento previamente adquirido (Citoler & Sanz, 1993; Sousa, 2000).

Contudo, quando se fala de compreensão leitora é importante falar dos modelos de leitura.

Modelos Explicativos da Leitura

Quando se fala dos processos de leitura, é necessário ter em conta diversos modelos.

A partir dos anos setenta, são inúmeras as investigações que se realizam, subjacentes à leitura, tais como Goodman (1976), Cunningham e Ferman (1984) ou mesmo Smith (1999).

Os modelos que serão apresentados têm sido os mais relatados na literatura no campo da leitura. Estes são classificados como ascendentes, descendentes e ainda modelos de dupla via (Santos, 2000; Silva, 2003).

Os modelos ascendentes descrevem a compreensão da linguagem escrita como um processo que parte de um estímulo e que passa por várias fases onde é organizado e provido de sentido e significado. Tal processo tem o seu início na visão das letras e na integração das mesmas em palavras e frases (Rebelo, 1993). Os modelos ascendentes (Festas, 1994) consistem sobretudo na transformação grafema-fonema e defendem que a única via que permite o acesso ao léxico é a via fonética (Festas, 1994). Os defensores destes modelos consideram que as palavras são processadas da esquerda para a direita e memorizadas para uma posterior construção frásica (Festas, 1994).

Em suma, estes modelos dão prevalência ao ensino das correspondências grafo-fonéticas, como base da aprendizagem da leitura (Simão, 2002). De acordo com os seus defensores, a origem das diferenças individuais verificadas na leitura está na descodificação, sendo o leitor fluente aquele que domina processo (Stanovich, Cunningham & Ferman, 1984).

Os modelos ascendentes foram elaborados ao longo dos anos setenta, época em que havia ainda uma reduzida investigação no campo da leitura. Nesse sentido, várias são as críticas que têm sido apresentadas aos mesmos: Estes modelos consideram a via fonológica como a única via de acesso ao significado e sentido das palavras. Tal consegue ser contrariado com base em estudos realizados no âmbito dos paradigmas da tarefa de decisão lexical e do tempo de latência na nomeação de palavras. Um estudo levado a cabo por Coltheart et al. (1979) revelou que, quando é pedido aos sujeitos que participam em investigações, que digam se um determinado conjunto de letras apresentado é ou não uma palavra, nem sempre se verificam efeitos de superioridade das palavras regulares relativamente às irregulares (Martins, 1996; Silva, 2003).

No que concerne aos Modelos Descendentes sabe-se que estes diferem em diversos parâmetros dos modelos já referidos. Os modelos descendentes perspetivam o ato de ler como um “jogo de adivinhas psicolinguísticas”, ou como uma “redução da incerteza”, deixando de lado a ideia de que para ler se necessita de processar letra a letra ou palavra a

palavra (Silva, 2003). Dão maior importância aos conhecimentos sintáticos e semânticos do que aos fonológicos (Rebello, 1993). Os modelos descendentes partem do princípio de que ler é compreender. Perante um texto, o leitor elabora expectativas e posteriormente formula hipóteses em torno do seu conteúdo (Simão, 2002). Os defensores destes modelos consideram que o reconhecimento das palavras é o mecanismo mais importante de acesso ao sentido, do ponto de vista percetivo (Silva, 2003).

Uma primeira questão colocada a este tipo de modelos prende-se com o facto de se registar uma certa imprecisão em relação aos níveis a partir dos quais o leitor faz as suas previsões, visto que não fica claro se tais são elaboradas a partir do contexto geral, da estrutura gramatical, das palavras ou das letras. É ainda questionável a via utilizada na leitura, considerando-se que se a via visual fosse a única envolvida na leitura não haveria forma de explicar como é que os leitores conseguem ler palavras desconhecidas (Martins & Niza, 1998).

Ao comparar os modelos anteriores, ambos apresentam respostas incompletas sobre o modo como os sujeitos realizam o processamento da informação lida (Samuels & Kamil, 1984).

De modo a ultrapassar as insuficiências encontradas nestes modelos surgem mais recentemente os modelos de dupla via.

Os modelos de dupla via baseiam-se no pressuposto de que durante a leitura todas as fontes de informação estão em ação simultaneamente: a identificação de letras, a tradução em sons, a compreensão e a formulação de hipóteses para descobrir o seu significado estão implicadas no processo, “numa relação de interdependência” (Rebello, 1991). Os modelos de dupla via resumem-se a uma síntese dos modelos acima descritos. Estes têm como principal característica o facto de encararem que cada nível, independentemente da posição na hierarquia do processo, pode criar interação com qualquer outro nível, visto que todos convergem de igual modo para a eficácia da leitura (Santos, 2000; Simão, 2002).

O principal representante destes modelos, Stanovich (1980), desenvolveu o modelo interativo-compensatório. Este consegue, explicar a contradição aparente encontrada em

muitas investigações: os maus leitores revelam maior suscetibilidade ao contexto do que os bons. No fundo, o modelo interativo-compensatório defende que as fases do processo não só interagem como se influenciam entre si. Isto porque, neste processo também pode ser compensado qualquer défice numa fonte de conhecimento através de outras fontes mais desenvolvidas (Samuels & Kamil, 1984).

Os modelos de processamento de informação interativos pressupõem a existência de um processamento paralelo com *feedback* entre os diversos níveis. A compreensão resulta, assim, como uma consequência da interação entre os processos ascendentes (que ativam o conhecimento relevante) e processos descendentes, onde o conhecimento ativado ajuda a compreender e a integrar “níveis de informação inferiores”. A importância de uma direcionalidade do processamento dos modelos de compreensão é realçada, pois diminui, dando assim origem a um sistema mais amplo (Lencastre, 1994; Silva, 2003; Viana, 2002).

Estes modelos realçam os processos, ao invés das representações. Os níveis superiores dependem dos resultados elaborados pelos níveis inferiores e vice-versa. Estes níveis ou fases são geralmente processados em paralelo, ou seja, concorrem entre si (Lencastre, 1994). Nesta perspetiva, ler é ser capaz de, ao mesmo tempo, compreender e pronunciar a linguagem escrita (Ellis, 1989). Estes modelos partem da hipótese construtivista que se deve representar ou organizar a informação em função dos conhecimentos prévios do leitor. É neste seguimento que consideram que uma das causas das diferenças individuais entre os leitores encontra-se nos diferentes conhecimentos que estes já têm quando leem um texto e que lhes permite compreender (ou não) o que o autor escreveu (Martins, 1996). Os leitores utilizam assim diferentes estratégias, em função do tipo de texto com que se confrontam (Martins & Niza, 1998). Em contrapartida, os alunos que não sabem como proceder, em momentos de aprendizagem, apresentam um défice manifesto em vários domínios: memória, compreensão de texto, leitura e aquisição de vocabulário (Albuquerque, 2001).

Surge, assim, neste contexto de psicologia da leitura, a importância de concetualizar os processos sintáticos e as estruturas gramaticais pois são imprescindíveis nos processos de leitura e compreensão.

Processos Sintáticos: Estruturas Gramaticais – Concetualização

Os processos sintáticos atuam sobre as palavras ordenadas em sequência, ou seja, as frases, processando assim as estruturas gramaticais das mesmas. Estes processos permitem que se proceda à identificação dos diversos componentes que fazem parte da constituição das frases. Na realidade, os processos sintáticos fazem referência às estruturas gramaticais básicas da linguagem para que o leitor compreenda a relação das palavras entre si (Marotto, 2000).

As palavras por si só permitem ativar os significados das mesmas que mantemos armazenados na nossa memória, no entanto, não nos transmitem quaisquer mensagens. Para podermos obter alguma informação relevante e por vezes nova é necessário que essas mesmas palavras se encontrem agrupadas numa estrutura maior, como é o caso das frases (Cuetos, 2004).

Neste sentido, quando iniciamos um processo de leitura, precisamos não só de conhecer e reconhecer as palavras que aí se encontram mas também compreender a organização existente na frase, isto é, devemos saber qual o papel que cada palavra desempenha naquela frase (Cuetos, 2004). Para que tal aconteça, é essencial que os sujeitos possuam estratégias do domínio do processamento sintático. Uma das estratégias mais conhecidas consiste na aplicação das funções sintáticas de uma frase ativa, ou seja, identificar numa frase ativa como “A menina usou o vestido”, que o sujeito corresponde ao primeiro nome e que sobre o segundo nome é exercida a ação do verbo. Isto é, a frase tem uma estrutura: nome-verbo-nome (Cuetos, 2004). Esta é uma das estratégias mais utilizadas nas frases ativas, no entanto, quando se altera a ordem/sequência das frases e estas se transformam em frases passivas, “O vestido foi usado pela menina”, ou em outras construções frásicas que alteram completamente a ordem a que o sujeito está habituado, “O vestido veste-o a menina”, encontram-se imensas dificuldades ao nível do processamento dos indivíduos. Estas dificuldades notam-se posteriormente na leitura dos sujeitos e podem mesmo levar a dificuldades de aprendizagem (Cuetos, 2004).

As frases apresentadas nesta versão experimental, Ativas, Passivas, Relativas, de Estrutura Clivada e de Complemento Focalizado, tentam refletir a tipologia frequente, embora, obviamente, em graus diferenciados, no léxico oral e escrito, do português

européu. Mesmo sabendo que as frases de estrutura clivada e de complemento focalizado serão teoricamente mais difíceis, porque menos frequentes e menos treinadas neste ciclo de escolaridade, há necessidade de encontrar e disponibilizar posteriormente frases que sejam precipitantes diferenciais de compreensão. Assim, para encontrar os 4 tipos finais, tentaremos ensaiar o comportamento das crianças sob 5 tipos distintos.

Método

Objetivo Geral

O objetivo geral e final deste estudo é a seleção das construções frásicas que deverão integrar a versão final da prova “Estruturas Gramaticais” da PROLEC-R, sendo um contributo para os estudos de aferição desta bateria para a população portuguesa.

Especificamente, pretende compreender-se qual o perfil de resposta para cada tipo de frase, assim como qual o perfil interfrases resultante.

Em concomitância com este propósito, pretende analisar-se a perceção dos professores relativamente ao grau de dificuldade dos tipos de frase e ainda a frequência dessas estruturas gramaticais nos manuais escolares. Irá ainda analisar-se a relação entre estes dois aspetos.

Participantes

Para a realização desta investigação, recolhemos dados de alunos de um agrupamento de escolas público. Para o efeito, foram solicitadas autorizações quer à direção do agrupamento quer ainda aos encarregados de educação de todos os alunos que se enquadravam nas faixas etárias necessárias ao desenvolvimento do estudo.

A amostra da investigação divide-se em dois grupos. Um corresponde aos 307 alunos que responderam à prova “Estruturas Gramaticais” e outro que corresponde aos 27 professores que preencheram o questionário de perceção de dificuldade das estruturas gramaticais em análise.

Relativamente ao grupo dos alunos respondentes da prova, estes pertencem ao primeiro ciclo, distribuindo-se pelo 2ºano (N=103), 3ºano (N=117) e 4ºano (N=87). Dos alunos participantes, 145 são do sexo masculino e 162 do sexo feminino. As suas idades variam entre os 7 e os 9 para o 2ºano de escolaridade, entre os 8 e os 10 anos para o 3ºano e ainda entre os 9 e os 11 anos para o 4ºano. Á data, 81 crianças tinham 7 anos, 107 tinham 8 anos, 102 tinham 9 anos, 15 tinham 10 anos e apenas 2 têm 11 anos de idade (cf. Quadro I). De referir, ainda, que a maioria não tem qualquer reprovação. Para além disso, quando questionados sobre a sua motivação para a leitura, estes apresentaram-se na sua maioria motivados para essa tarefa.

Quanto à amostra de professores (N=27), estes lecionam em escolas do distrito de Coimbra e Leiria. Verifica-se um maior número de sujeitos do sexo feminino, com idades maioritariamente situadas entre os 30 e os 45 anos.

Instrumentos

Antes de cada uma das aplicações individuais da prova, aos alunos, foi realizada uma entrevista, com o objetivo de recolher dados de caracterização dos sujeitos envolvidos no estudo. Posteriormente, foi inquirido um grupo aleatório e voluntário de professores, por forma a recolher a perceção do grau de dificuldade das provas.

Questionário Sociodemográfico

Os campos principais do *questionário sociodemográfico* remetem para os dados pessoais da criança, os dados escolares e caracterização da situação escolar.

Questionário de perceção dos professores

O *questionário de perceção dos professores* foi criado com o intuito de conhecer a sua avaliação e opinião relativamente à prova, o grau de dificuldade dos tipos de frases alvo. A cotação das questões, numa escala do tipo Likert de cinco pontos, é de 0, correspondente

a um nível “Muito fácil” e de 5, correspondendo a “Muito difícil”. O questionário tem, ainda, questões de resposta dicotómica (sim/não) e uma outra de resposta aberta.

A PROLEC-R (Figueira & Lopes, versão de investigação)

A PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano & Arribas, 2009), *Bateria de Provas de Leitura*, foi revista a partir de uma prova inicial, concebida em 1996, sendo que atualmente se apresenta, não só melhorada mas também alargada em termos etários (do 1º ao 6º ano do ensino básico). É constituída por nove provas que pretendem avaliar o desempenho dos sujeitos na leitura. Esta avaliação é concebida através da análise da resposta a quatro processos: Reconhecimento de Letras, Processos Léxicos, Processos Sintáticos e Processos Semânticos.

Os processos de Reconhecimento de letras envolvem as provas 1 e 2. A prova 1 (“Nome ou Som das Letras”) implica a leitura de 23 letras do alfabeto, sendo que as três iniciais servem apenas de exemplo. A leitura das restantes é cronometrada e avalia o reconhecimento das letras apresentadas. A precisão é também avaliada nesta prova, através do tempo que o sujeito utiliza para terminá-la. A prova 2 (“Igual – Diferente”) tem na sua constituição palavras e pseudopalavras, agrupadas em 20 pares, sendo metade iguais e metade diferentes. Esta é também uma prova cronometrada e pretende analisar a atenção do sujeito e também a sua capacidade em segmentar, reconhecer e classificar os pares de palavras.

Os processos léxicos compreendem as provas 3 e 4. A prova 3, “Leitura de Palavras”, consiste na leitura cronometrada de um conjunto de 40 palavras, sendo 13 palavras muito frequentes, 14 de frequência média e as restantes 13 pouco frequentes, do léxico nacional, a partir da CORLEX (2003). O tempo despendido na execução da prova é também considerado, de forma a avaliar a precisão do sujeito. A prova 4, “Leitura de Pseudopalavras”, consiste, igualmente, na leitura cronometrada de um conjunto de 40 palavras sem significado, as pseudopalavras. As pseudopalavras foram encontradas a partir das palavras utilizadas na prova anterior, apenas com ligeiras alterações de letras ou sílaba iniciais ou terminais, sendo, por isso, semelhantes à lista de palavras apresentadas na prova

anterior. Esta prova pretende avaliar a capacidade em ler palavras sem significado bem como a precisão de leitura.

Dos processos sintáticos fazem parte as provas 5 e 6. A prova 5, “Estruturas Gramaticais”, tem como principal finalidade avaliar a compreensão no processamento sintático de frases com diferentes estruturas gramaticais. Nesta versão ensaística, e objeto do presente estudo, são apresentadas 20 frases referentes a 5 estruturas diferentes, 4 de cada tipo: Frase Ativa, Frase Passiva, Frase Relativa, Frase de Estrutura Clivada e Frase de Complemento Focalizado. Para cada frase, são apresentadas 4 imagens ilustrativas, sendo que apenas uma corresponde à resposta correta, funcionando as restantes como meio de dispersão.

A versão utilizada no presente estudo é uma versão alternativa, integrando cinco tipos, ao invés de quatro, na futura versão final. Como exemplos, temos:

- Frase Ativa - “A menina está a beijar o menino.”;
- Frase Passiva - “O médico é salvo pelo polícia.”;
- Frase Relativa - “O bombeiro que está vestido de azul molha o palhaço”;
- Frase de Complemento Focalizado - “O gato, ataca-o o rato.”;
- Frase de Estrutura Clivada - “É o pai que repreende a menina.”

A prova 6, “Sinais de Pontuação”, consiste na leitura de um texto que integra 11 sinais de pontuação: 4 pontos, 1 vírgula, 3 exclamações e 3 interrogações. Esta leitura é cronometrada e pretende avaliar a forma como o sujeito encara os sinais de pontuação existentes no texto em questão.

Por fim, os processos semânticos incluem as provas 7, 8 e 9. A prova 7, “Compreensão de Frases”, pretende verificar a capacidade do sujeito em retirar o significado das frases apresentadas e é constituída por 16 frases, nas quais o sujeito é convidado a realizar algumas tarefas.

A prova 8, “Compreensão de Textos”, é constituída por 4 textos (2 narrativos e 2 expositivos), lidos pelo sujeito e para os quais são colocadas várias questões sobre os mesmos, de modo a analisar a compreensão de cada texto lido. Esta prova conta com 4 questões para cada um dos textos, remetendo para respostas literais e inferenciais.

A prova 9, “Compreensão Oral”, é constituída por dois textos expositivos lidos em voz alta pelo examinador e pretende avaliar a compreensão do sujeito relativamente à informação que ouve. Para cada texto, são colocadas novamente 4 perguntas sobre informações do texto, remetendo, igualmente, para respostas literais e inferenciais (Cuetos et al., 2009).

Procedimentos

Foi selecionada uma amostra de crianças que se encontravam a frequentar o primeiro ciclo do ensino básico, de um agrupamento público de escolas da região Centro. É de realçar que os alunos do 1ºano não foram retidos para a amostra pois um dos requisitos da aplicação da prova era a leitura autónoma das frases.

Assim, em primeiro lugar, foi solicitada uma autorização junto da direção do agrupamento, que foi concebida no início de janeiro de 2012. Foram enviados os pedidos de autorização aos encarregados de educação de todos os alunos, visto que todos os professores concordaram em participar no estudo.

A administração da prova “estruturas gramaticais” é de aplicação individual e foi realizada após o questionário sociodemográfico a cada uma das crianças autorizadas. O tempo de aplicação dispensado para aplicação da prova bem como do questionário foi variável, dependendo do tempo de resposta e do desempenho da criança, não excedendo os 15 minutos.

Quanto ao questionário aos professores sobre a perceção do grau de dificuldade da prova apresentada aos alunos, este foi recolhido junto de professores voluntários de diversas escolas públicas de Coimbra e Leiria.

Após as recolhas de dados, procedeu-se à construção da base de dados no SPSS, versão 20.0.

Resultados

Foram realizadas análises descritivas de frequência, análise dos itens, pela apresentação da média, moda, desvio-padrão, valor mínimo e máximo. Pretende verificar-se, igualmente, as respostas aos diferentes tipos de frases em função do ano de escolaridade, ou seja, pretende conhecer-se e entender-se qual o perfil de respostas entre os diferentes anos de escolaridade. Foi ainda realizada uma análise descritiva das respostas ao questionário de perceção dos professores.

Confrontámos, igualmente, os resultados obtidos na prova “Estruturas Gramaticais” com os resultados das perceções dos professores.

Análise descritiva

Verifica-se, nos alunos do 2ºano, um intervalo entre 1 e 4 acertos para as construções de estrutura clivada (EC), sendo $M=3,40$ e $DP=0,745$; entre 1 e 4 acertos para as frases ativas (A), sendo $M=3,58$ e $DP=0,679$; e ainda entre 1 e 4 acertos, para as frases passivas (P), em que $M=3,29$ e $DP=0,870$. Nas frases relativas (R), o número de acertos varia entre 0 e 4, sendo $M=3,23$ e $DP=0,843$ e, por fim, verifica-se que nas frases de complemento focalizado (CF), o intervalo é de 0 e 3 acertos, sendo $M=0,64$ e $DP=0,815$.

Relativamente à distribuição do número de acertos realizado pelos alunos do 2ºano de escolaridade nas quatro frases respeitantes ao tipo EC, verifica-se que a maioria dos sujeitos acertou todas as frases tal como para as frases do tipo A, P e R. Nas frases do tipo CF, a maioria dos alunos não acertou qualquer frase.

Em relação aos alunos do 3º ano de escolaridade, os acertos variam entre 2 e 4, para as construções de EC, com uma média $M=3,66$ e um desvio-padrão $DP=0,590$; entre 1 e 4 acertos, para as frases A, sendo $M=3,64$ e $DP=0,663$; entre 1 e 4 acertos, para as frases P, com $M=3,57$ e $DP=0,711$; e entre 1 e 4 acertos, para as frases R, em que $M=3,47$ e $DP=0,783$. Por fim, o número de acertos varia entre 0 e 3 acertos, para as frases de CF, sendo $M=0,50$ e $DP=0,703$.

Nos alunos do 3ºano de escolaridade, verifica-se que para os tipos EC, A, P e R, a maioria acertou por completo todas as frases. Relativamente ao tipo CF, mais uma vez, a maioria dos alunos não obteve qualquer acerto neste tipo de frase.

Por fim, ao nível dos alunos do 4º ano de escolaridade ($n=87$), verifica-se que o número de acertos nas frases do tipo EC varia entre 2 e 4 acertos, sendo $M=3,60$ e $DP=0,600$; relativamente ao tipo A, estas variam também entre um mínimo de 2 e um máximo de 4 acertos, em que $M=3,68$ e $DP=0,581$; entre 1 e 4 acertos para o tipo R, em que $M=3,63$ e $DP=0,684$; entre 0 e 4 acertos para as frases do tipo P, em que $M=3,47$ e $DP=0,760$ e, ainda, igualmente, entre 0 e 4 respostas corretas, para as frases do tipo CF, sendo $M=0,32$ e $DP=0,785$.

Nos alunos do 4ºano de escolaridade, verifica-se que para os tipos EC, A, P e R, a maioria dos alunos apresenta (à semelhança dos grupos anteriores) acertos em todas as frases das referidas estruturas gramaticais. Em relação às frases do tipo CF, constata-se que, novamente, a maioria dos sujeitos deste grupo não apresentaram qualquer acerto.

Assim, somos de referir que os alunos do 2ºano resolvem e compreendem com maior facilidade as frases ativas, seguida das frases de estrutura clivada. Comparativamente, verifica-se que os alunos do 3ºano de escolaridade apresentam uma média mais elevada de acertos nas frases de estrutura clivada, em relação aos restantes tipos de frase, sendo a média das respostas da frase ativa muito próxima da anterior. Os alunos do 4ºano de escolaridade, na sua maioria, acerta as frases do tipo Ativo, seguido das frases Relativas (**Quadro I**).

Quadro I: Análise Comparativa dos resultados médios de todos os anos de escolaridade.

	2ºAno (n=103)		3ºAno (n=117)		4ºAno (n=87)	
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
EC	3,40	0,745	3,66	0,590	3,60	0,600
A	3,58	0,679	3,64	0,663	3,68	0,581
P	3,29	0,870	3,57	0,711	3,47	0,760
CF	0,64	0,815	0,50	0,703	0,32	0,785
R	0,23	0,843	0,47	0,783	3,63	0,684

Questionário de Perceção dos professores

Verificámos que, segundo os professores, as frases Ativas são consideradas as mais fáceis. Esta estrutura gramatical foi considerada como “Muito Fácil”, por 18 professores, “Moderadamente Fácil”, por 8, e ainda “Moderadamente Difícil”, por 1 professor.

As frases Passivas foram consideradas “Muito Fácil”, por 12 professores, “Moderadamente Fácil”, por 9 professores, “Fácil” por 4 e ainda, “Difícil” por 2 professores.

Quanto ao grau de dificuldade da frase do tipo Relativo, foi considerada “Muito Fácil”, por 9 professores, “Moderadamente Fácil”, por outros 9 professores, “Fácil”, por 5 professores, “Difícil”, por 3 e, ainda, “Moderadamente Difícil”, por 1 professor.

As frases de complemento focalizado foram consideradas como “Muito Fácil” por 1 professor, “Moderadamente Fácil” por 4 professores, “Fácil” por 1 outro professor, “Difícil” por 4, “Moderadamente Difícil” por 8 e ainda “Muito Difícil” por 9 professores.

Finalmente, no tipo de frase de Estrutura Clivada, verifica-se que 7 professores consideraram a frase de Estrutura Clivada “Muito Fácil”, 7 professores consideraram-na “Moderadamente Fácil”, 8 consideraram “Fácil”, 2 professores classificaram-na como “Difícil”, 1 como “Moderadamente Difícil” e 1 como “Muito Difícil”.

Uma última questão apresentada ao grupo de professores pretende conhecer a opinião sobre em que ano/ciclo consideram que é atingido um nível de compreensão muito

bom para cada tipo de frase. Assim, relativamente ao tipo de frase Relativa, verifica-se que 17 professores consideram que este nível de compreensão será atingido ao longo do 1ºciclo, 7 ao longo do 2ºciclo e ainda 3 professores consideram que tal só acontecerá no 3ºciclo.

Relativamente ao tipo de frase Passiva, 23 professores consideram que o nível de compreensão muito bom é atingido ao longo do 1ºciclo, 3 consideram que só acontecerá ao longo do 2ºciclo e apenas 1 considera que tal só se irá verificar no 3ºciclo.

Quanto à construção frásica do tipo Ativo, 23 Professores consideram que esta frase consegue ser compreendida muito bem no 1ºciclo e apenas 4 professores consideram que será apenas no 2ºciclo.

Quanto às frases de Estrutura Clivada, 6 professores consideram que o nível de compreensão muito bom é adquirido até ao culminar do 2ºano de escolaridade, 8 consideram que acontece no 3ºano de escolaridade, 6 professores consideram que acontecerá no 4ºano, 4 que acontecerá apenas no 5ºano, 1 professor no 7ºano, outro no 8ºano e ainda outro no 9ºano.

Por fim, nas frases de Complemento Focalizado, 3 professores consideram que o nível de compreensão muito bom é adquirido no 3ºano de escolaridade, 6 professores no 4ºano e outros 6 no 5º, 3 professores consideram que tal só se verificará no 6ºano, 2 professores no 7ºano, 3 professores no 8º e outros 3 no 9ºano e ainda 1 professor que considera que este nível de compreensão só será atingido no Secundário.

Análise Relacional

Comparando e relacionando os resultados obtidos na prova “Estruturas Gramaticais” com as perceções dos professores, relativamente às frases do tipo Ativo, estas foram as frases com maior número de acertos, nos diferentes anos de escolaridade, sendo no 4ºano que se obteve a percentagem mais elevada de acertos. A facilidade de resposta a este tipo de frases vem ao encontro do grau de dificuldade que os professores lhe atribuem. De acordo com os mesmos, as construções frásicas do tipo Ativo são as mais acessíveis para os alunos do 1º Ciclo. Segundo a maioria dos professores inquiridos, é atingido um nível de

compreensão muito bom para este tipo de frase ao longo do 1ºCiclo, o que vem novamente ao encontro dos resultados obtidos pelos sujeitos.

As frases de Estrutura Clivada são, seguidamente, as frases com maior número de acertos, à exceção dos alunos do 4ºano, onde é acertada menos vezes. A relação entre a facilidade apresentada pelos alunos não é direta com a análise do grau de dificuldade, pelos professores. De acordo com os mesmos, este tipo de frase revela-se mais difícil do que as frases do tipo passivo e das do tipo relativo, considerando a estrutura clivada uma das frases mais difíceis da prova.

As frases do tipo Passivo são as terceiras estruturas gramaticais com maior número de acertos, obtidos pelos sujeitos dos 2º e 3º anos de escolaridade, visto que os alunos do 4ºano revelam um nível de acertos mais baixo. De acordo com a perceção dos professores, este tipo de frase é considerado o segundo mais fácil, pelo que, segundo os mesmos, deveria obter um número de acertos mais considerável. Relativamente à aquisição de um nível de compreensão elevado para esta estrutura, os professores consideram que tal se atinge também ao longo do 1ºCiclo.

Nas construções frásicas do tipo Relativo, verifica-se que o número de acertos é o segundo menor, deixando transparecer um grau elevado de dificuldade revelada pelos sujeitos, com exceção dos alunos do 4ºano. A relação que se estabelece entre este número de respostas corretas e o grau de dificuldade percecionado pelos professores é relativamente próxima, visto que esta se encontra num nível intermédio de dificuldade. No que concerne ao nível de compreensão desta estrutura gramatical, a maioria dos professores entende que tal acontece ao longo do 1ºCiclo.

Por fim, relativamente às frases de Complemento Focalizado, estas surgem como as mais difíceis de todas as construções frásicas apresentadas, em todos os anos de escolaridade. Contudo, curiosamente, apenas dois alunos pertencentes ao 2ºano de escolaridade acertaram por completo este tipo de frases. Tal poderá ser explicado pela existência de capacidades superiores às esperadas para a sua idade nestes alunos ou ainda por razões casuais. Relativamente ao grau de dificuldade das mesmas, os professores consideram igualmente que este é o tipo de frase mais difícil para os alunos.

Por fim, a relação estabelecida entre o número de acertos e o ano em que o nível de compreensão desta construção será atingido não revela coerência visto que o número de acertos deveria evoluir ao longo dos anos de escolaridade e tal não se verifica.

Discussão

São as frases de Complemento Focalizado que se revelam mais difíceis para todos os alunos, independentemente do ano de escolaridade. A dificuldade pode dever-se à exigência de concentração e atenção. Um outro aspeto prende-se com a inexistência desta estrutura gramatical nos manuais escolares utilizados por estas crianças. E é esta hipótese que pretendemos explorar melhor.

Após pesquisa em manuais do 1ºciclo, verificamos que em nenhum dos textos, gramática ou mesmo fichas e exercícios se verifica o emprego deste tipo de construção frásica. Quando consultamos as metas de aprendizagem definidas para o 1ºciclo, no que se refere à Língua Portuguesa e publicadas no sítio *online* do Ministério da Educação, lê-se que se pretende que um aluno transite para o 2ºciclo com uma capacidade leitora satisfatória, bem como uma boa compreensão dessas mesmas leituras, mesmo que, por vezes, sejam realizadas com acompanhamento e auxílio de um adulto. No entanto, não são referidas quaisquer indicações relacionadas diretamente com a compreensão das diferentes estruturas gramaticais analisadas no presente trabalho.

Nos mais diversos textos e frases soltas que constituem os livros, a partir do 2ºano de escolaridade até ao 4ºano, surgem quatro tipos de estruturas gramaticais. Frases como “As ondinhas vinham devagar e faziam cócegas nos pés do menino” (página 14, do Manual do 3ºano), na forma Ativa, “Eu vim agarrada às patas de uma pomba branca” (página 80, do Manual do 2ºano), na forma Passiva, “Eram as vozes de anjos de um CD que a minha mãe comprara de propósito para aquela noite” (página 56, do Manual do 2ºano), na frase de Estrutura Clivada ou, ainda, “Um fio de água nevada que desce entre granitos dos píncaros da serra forma no vale uma lagoa” (página 108, do Manual do 4ºano), que representa a construção frásica Relativa.

No geral, a maioria das frases pode ser encontrada na forma Ativa e Passiva, sendo que as frases Relativas e de Estrutura Clivada são encontradas em número significativamente menor e as de Complemento Focalizado completamente inexistentes. Este acesso diminuto às diferentes construções frásicas apresenta-se assim como a hipótese mais plausível para as discrepâncias encontradas entre os resultados das frases de Complemento Focalizado e as restantes.

O acesso bem como o treino das diversas estruturas gramaticais não só enriquece o conhecimento dos sujeitos como ainda aumenta a sua capacidade de compreensão leitora.

Conclusões

Foi possível identificar o grau de dificuldade dos itens da prova, tendo em conta este período escolar. A dificuldade de compreensão dos alunos em algumas estruturas frásicas estará relacionada com o facto de não serem de grande frequência, utilização e treino no seu quotidiano.

Uma das funções da Escola é fazer dos alunos leitores fluentes e que usem a leitura para retirar informação, organizar conhecimentos e ainda conseguir retirar prazer da mesma (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). Neste sentido e em forma de sugestão, seria importante inserir nos manuais escolares do primeiro ciclo com maior frequência as frases de estrutura clivada e relativas e iniciar uma inclusão gradual das frases de complemento focalizado que tantas dificuldades de compreensão suscitam. A importância da aquisição dos processos de compreensão é cada vez mais relevante e deve, ser trabalhada, treinada e reconhecida ao longo dos primeiros anos escolares, visto que representam a base dos nossos conhecimentos e aprendizagens.

No entanto, deve ser realçado o facto de entre os professores existir um consenso relativamente ao grau de dificuldade que alguns tipos de estruturas gramaticais apresentam para os alunos. A compreensão tem-se revelado um processo de aprendizagem progressiva, pelo que se for trabalhada desde cedo irá representar uma mais-valia para os alunos e possivelmente colocar o insucesso escolar em retrocesso. “A importância do ensino da gramática não se limita à transmissão do saber linguístico por si só, dado que esta

competência contribui igualmente para a formação genérica do indivíduo, como há alguns anos se verificava relativamente ao latim ou como ainda hoje em dia se diz da matemática. Efetivamente, o ensino-aprendizagem da gramática não só melhora as competências de leitura e escrita, como ainda promove as capacidades de análise, síntese e de abstração que, exercitadas igualmente noutras áreas curriculares, concorrem para o desenvolvimento de competências cognitivas fundamentais.” (Silva, 2008).

Do presente estudo, sugere-se que a prova Estruturas Gramaticais deverá apresentar as frases Ativas, Passivas, Relativas e de Estrutura Clivada, excluindo-se as frases de Complemento Focalizado, que se revelam com um grau de dificuldade muito elevado para qualquer idade, ou ano de escolaridade analisado. Todavia, mais estudos e com amostras mais alargadas são necessários, por forma a certificar e tornar evidentes estes indícios.

Referências

- Adrián, M. H. C. (2002). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: Editora Sanz y Torres.
- Albuquerque, C. P. (2001). O ensino de estratégias cognitivas a alunos com dificuldades de aprendizagem: Potencialidades e requisitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (2), 5-29.
- Allington, R. (1983). Fluency: the neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36 (6), 556-566
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Baumann, J. & Stevenson, J. (1986). Identifying types of anaphoric relationships. In J. Irwin (Ed.), *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*. (pp. 9-20). Newark, Delaware, International Reading Association.
- Borges, T. M. (1998). *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papirus Editora.
- Catalã, G. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Editorial GRAÓ de IRIF, S.L..
- Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (2003). *Corlex*. Lisboa.
- Citoler, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un enfoque cognitivo: lectura, escrita, matemáticas*. Málaga: Edições Aljibe.
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1993). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 111-136). Lisboa: Dinalivro.

- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: ArtemedEditora.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura (Diagnóstico y tratamiento)*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. (2004). *PROLEC: Bateria de procesos lectores*. 5ªed., TEA Ediciones, Madrid
- Cuetos, F., Rodriguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2009). *Bateria de Evaluacion de los Procesos Lectores, Revisada*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Ellis, A. W. (1989). *Lecture, écriture et dyslexie*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Festas, M. I. (1994). *Autoavaliação da compreensão da leitura*. Dissertação de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Figueira, A. P. C. & Lopes, I. L. (n.d.) (no prelo). *Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura para Crianças – Edição Revista PROLEC-R* (versão de investigação, não publicada). Lisboa: CEGOC.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. Dickson (Ed.), *Children's oral communications / skills* (pp. 150-189). New York: Academic Press.
- Fonseca, J. & Mota, A. (2009). *Saltitão: Língua Portuguesa – 2ºano*. Manual Escolar. Vila Nova de Gaia, Edições Gailivro.
- Garcia, J. N. (1995). *Manual de Dificultades de Aprendizaje. Language. Lecto- Escritura e Matemáticas*. Madrid: Narcea.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Coleção Práticas Pedagógicas. Lisboa: Edições Asa.
- Irwin, J. W. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood. New Jersey: Prentice-Hall.
- Johnson, D. & Johnson, B. (1986). Highlighting vocabulary in inferencial comprehension instruction. *Journal of Reading*, 29 (7), 622-626.
- Johnson, P. (1989). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Kintsch, W. (1987). Contributions from cognitive psychology. In R. Tierney, P. Andres & J. Mitchell (Eds.), *Understanding Readers' Understanding* (pp. 5-15). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lencastre, L. (1994). *Compreensão de textos - Análise de alguns fatores*. Tese de doutoramento. Não publicada. Porto: Universidade de Psicologia e Ciência da Educação.
- Lencastre, L. (2003). *Compreensão de textos*. Lisboa: Gulbenkian.

- Letra, C., Monteiro, J. & Azevedo, M. (2008). *As letrinhas da Carochinha: Língua Portuguesa – 1ºano*. Manual Escolar e Bloco Educativo. Edições Gailivro, Vila Nova de Gaia.
- Long, S., Winograd, P. & Bridge, C. (1989). The effects of reader and text. Characteristics on reports of imagery during and after reading. *Reading Research Quarterly*, 24 (3), 353-372
- Lopes, A. J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Marotto, C. M. (2000). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión el lenguaje*. Universidad de Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica (2011). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Recuperado em 02 de julho, 2012, do <http://metasdeaprendizagem.min-edu.pt>
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- O'Shea, L. & Sindelar, P. (1983). The effects of segmenting written discourse on the reading comprehension of low and high - Performance readers. *Reading Research Quarterly*, 18 (4), 458-466.
- Paris, S., Wask, B. & Van der Westhuizen, G. (1987). *Metacognition: A Review of research on metacognition and reading*. Paper presented at the “Annual Meeting of National Reading Conferene”, St. Petersburg, Florida.
- Pearson, D. & Johnson, D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pereira, C., Borges, I., Rodrigues, A. & Azevedo, L. (2011). *Pasta Mágica: Língua Portuguesa – 4ºano*. Porto: Manual Escolar. Areal Editores.
- Puente, A. (1991). Teoría del esquema y comprensión de la lectura. In A. Puente (Comp.), *Comprensión de la Lectura y acción docente* (pp. 73-110). Madrid: Ediciones Piramide S. A.
- Rebelo, J. A. S. (1991). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Recuperado em 02 de julho, 2012, do <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=11>

- Samuels S. J. & Kamil, M. L. (1984). Models of the reading process. In P. Pearson (ed.), *Handbook of Reading Research* (pp. 212-221). New York: Longman.
- Sánchez, P. A. & Jiménez, M. S. R. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto.
- Santos, M. T. M. & Navas, A. L. G. P. (2002). Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Escrita. In M. Santos & A. Navas, *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. (pp. 1-26). Barueri: Manole.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Simão, A. M. V. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, C.V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino aprendizagem da língua. *Revista Saber (e) Educar*, 13, 89-106. Porto: ESEPF.
- Silva, C. V. & Monteiro, M. L. (2010). *Júnior: Língua Portuguesa – 3ºano*. Manual Escolar. Texto Editores, Lisboa.
- Smith, F. (1988). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Lda. (3ªed.).
- Solé, I. (2001). *Estratégias de leitura*. Barcelona: Editora Graó de IRIF, S.L.
- Sousa, C. (1999). *A Língua escrita: um processo de apropriação*. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M. E. S. (1999). A Formação de leitores – o contributo do manual escolar – um olhar através de um manual de Língua Portuguesa do 1º C. E. B. In R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva & M. Sousa (Orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp.507-513). Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M. (2000). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: O difícil consenso de critérios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Spear - Swerling, L. & Sternberg, R. J. (1996). *Off track: when poor readers became learning disabled*. Boulder: Westview Press.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward interactive - compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.

- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Feeman, D. J. (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context. A longitudinal study of first grade children. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 668-677.
- Tunmer, W. E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25, 95-114
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNDERSTANDING DIFFERENT GRAMMATICAL STRUCTURE RELATIONSHIP WITH THE PERCEPTION OF TEACHERS ON THE DEGREE OF DIFFICULTY AND FREQUENCY OF USE IN TEXTBOOKS: STUDY AT THE 1ST CYCLE OF BASIC EDUCATION IN PORTUGAL

Abstract: This study is intended as a contribution to the adjustment of the battery of reading, PROLEC-R (Cuetos et al., 2009), for the Portuguese population, from 6 to 12 years. Specifically, it intends to analyze the performance in reading comprehension of various sentence types, so select the ones that will be part of the final version. As a criterion for analyzing the results, we also with the perception of teachers as to the degree of difficulty of various phrases, and the frequency of their use in textbooks.

Of all the types of sentences presented (Active, Passive, Relating, Structure of Cleaved and Focused Supplement), with the addition focused structure has proved more difficult, and this same difficulty also recognized by teachers. Also, this same type of phrase that appears less frequently in textbooks.

Keywords: Understanding; Reading; Grammatical Structures.

BATERIA AURORA: ESTUDOS EXPLORATÓRIOS DE ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO EM PORTUGAL

Ana M. Salgado

Alexandra M. Araújo

Virgínia A. Martins

Marta Silva, & Leandro S. Almeida

Universidade do Minho

Resumo

Face a alguma insatisfação com o tipo de provas usadas pelos psicólogos na avaliação da inteligência, em particular em contextos educativos, a Universidade Yale assume nesta última década um projecto internacional de construção e validação da bateria Aurora. Esta bateria de provas emerge da teoria triárquica da inteligência de Robert Sternberg, e pretende avaliar habilidades cognitivas nos domínios da inteligência analítica, criativa e prática. As tarefas propostas para a avaliação de cada uma destas inteligências recorrem a conteúdos verbais, numéricos e figurativos, procurando situações apelativas (motivantes) e associadas ao quotidiano das crianças e adolescentes (validade ecológica). A bateria surge, ainda, como um contributo futuro à identificação de alunos com características de sobredotação, ultrapassando as limitações apontadas habitualmente aos testes de QI. Neste artigo, a par da descrição da bateria Aurora, descrevemos os estudos qualitativos e quantitativos em curso junto de crianças e adolescentes portugueses, tendo em vista a adaptação e validação desta bateria para a avaliação da inteligência em Portugal. Os resultados até agora obtidos apontam algumas fragilidades na precisão e validade de alguns subtestes, permanecendo ainda a dificuldade de cotação dos subtestes de resposta aberta, nomeadamente os itens que avaliam a inteligência criativa.

Palavras-chave: Avaliação cognitiva; Teoria Triárquica da Inteligência; Bateria Aurora; Sobredotação.

Introdução

Os *testes de inteligência* têm sido alvo de várias críticas dentro e fora da psicologia (Almeida, 1994; Roazzi, Spinillo, & Almeida, 1991; Simões, 2005; Sternberg & Kaufman, 1996). Por um lado, aponta-se a fraca validade dos testes para diagnósticos diferenciais dos problemas de aprendizagem, assim como a pouca contextualização das tarefas ou itens dos testes no quotidiano dos sujeitos (Sternberg, 1985). Por outro lado, menciona-se a falsa neutralidade social da avaliação conseguida com tais testes, sugerindo-se, por exemplo, que as minorias étnicas acabam por ser percentualmente mais sinalizadas para serviços de educação especial do que para programas de estimulação de talentos e altas habilidades (Jackson, 1975; Motta & Joseph, 2000; Roazzi, Spinillo, & Almeida, 1991; Williams, 1974). Finalmente, menciona-se ainda a pouca inovação dos testes disponíveis nos dias de hoje, praticamente repetindo-se a estrutura e tipo de testes criados pela psicologia no início do século passado (Horn, 1979; Sternberg & Kaufman, 1996; Wigdor & Garner, 1982).

Apesar da sua pertinência, as críticas apontadas aos testes de inteligência não diminuem a sua relevância na investigação e na prática profissional dos psicólogos, nomeadamente em contextos escolares (Afonso, 2005; Almeida, 1994; Oakland & Hu, 1992; Simões, 2005). Não existem outras formas simples de avaliação da inteligência que substituam os testes, muito embora algumas alternativas disponíveis, com uma vertente mais qualitativa (e.g., observação naturalista, portefólios), possam e devam ser assumidas como fontes complementares de informação acerca das habilidades e do funcionamento cognitivo dos indivíduos. Adicionalmente, os testes continuam a ser instrumentos económicos de obtenção de informação relativa às habilidades cognitivas, com relevância na predição dos níveis de aprendizagem e desempenho individual nos diversos contextos de vida (Almeida & Lemos, 2005). Assim sendo, e de modo a ultrapassar algumas das críticas que lhes têm sido colocadas, interessa fazer evoluir os testes de inteligência disponíveis, de acordo com dois parâmetros fundamentais: (i) os novos enquadramentos teóricos da

inteligência que têm por base a mais recente investigação psicológica, reforçando deste modo a sua fundamentação científica; e (ii) uma tentativa efetiva de maior aproximação entre os itens dos testes e as tarefas do quotidiano dos indivíduos, aumentando por esta via a sua validade ecológica.

Perseguindo tais objetivos, os testes de inteligência devem integrar os avanços recentes havidos na definição deste constructo. Em relação ao conceito atual de inteligência, parece-nos haver uma certa convergência dos pesquisadores para a sua identificação como um conjunto de processos envolvendo a apreensão e tratamento da informação, nomeadamente no quadro da aprendizagem e da resolução de problemas caracterizados por novidade. Na identificação de tais processos convergem autores da psicometria, psicologia cognitiva, psicologia experimental, psicologia da aprendizagem e neuropsicologia (Almeida, 1994; Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009; Beres, Kaufman, & Perlman, 2000). Sabemos hoje, por exemplo, da relevância dos processos associados às funções básicas da cognição (e.g., atenção, percepção, memória) e dos processos em funções cognitivas mais complexas (e.g., formação de conceitos, categorização, raciocínio, intuição) e dos processos de regulação (e.g., metacognição, metacomponentes). A inteligência envolve todos estes processos, sendo melhor avaliada através de tarefas que os requeiram e em situações relativamente desafiantes, interessantes e pautadas por novidade para os indivíduos.

No quadro da psicometria, predomina hoje uma conceção hierárquica e estratificada das habilidades intelectuais (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009; Carroll, 1993, 2003; Noll & Horn, 1997), destacando-se três ordens de fatores numa sequência que vai desde a maior especificidade (fatores de 1ª ordem ou primários), até à maior generalidade (fator de 3ª ordem ou *fator g*), passando num nível intermédio por uma dezena de fatores de 2ª ordem associados a processos cognitivos (e.g., atenção, codificação, memória) e a conteúdos (e.g., verbal-auditivo, visuoespacial, quantitativo-numérico). Este modelo, traduzindo um desenvolvimento e complexificação da teoria da inteligência fluída - inteligência cristalizada de Cattell, tem orientado os trabalhos de revisão das baterias de inteligência disponíveis e, ao mesmo tempo, impulsionado a pesquisa em torno da construção de novos testes (Flanagan & McGrew, 1998; McGrew, 1997; Woodcock, 2002).

Em segundo lugar, importa que o conteúdo e o formato dos testes disponíveis não decalquem situações académicas, informações culturais ou, então, itens pautados por acentuado abstracionismo. Na sua generalidade, os testes de inteligência parecem privilegiar uma inteligência lógica, racional e abstrata, enquanto as situações do quotidiano apelam a uma competência cognitiva mais plural ou alargada (Ackerman, 1994; Gardner, 1983). Importa, sobretudo, recorrer a tarefas que apresentem problemas a resolver mais próximos do quotidiano dos sujeitos e assegurando alguma validade ecológica das medidas em função dos contextos de vida dos indivíduos (Ceci, 1996; Ceci, Barnett, & Kanaya, 2003).

Vários autores (Gardner, 1983, 1999; Sternberg, 1996; Sternberg & Grigorenko, 2002) alertam para a necessidade de se ampliar o conceito de inteligência geral dominante na psicometria, demasiado reduzido à sua componente lógico-dedutiva e académica. Nesse sentido, ao propor a sua teoria triárquica, Sternberg (1996, 1997) descreve a continuidade mas também a especificidade de três tipos de inteligências: analítica, prática e criativa. Sendo certo que a larga maioria dos testes de inteligência existentes se centram na inteligência analítica, coloca-se o desafio de encontrar formas de avaliação de uma inteligência mais prática, focando a resolução de problemas concretos, suscetíveis de ocorrerem no dia-a-dia, e de uma inteligência mais criativa, enfatizando o *insight*, a originalidade, o pensamento divergente, a fluência de ideias e as produções.

A *bateria Aurora* (Chart, Sternberg, & Grigorenko, 2008; Kornikov, Tan, Elliot, Sternberg, & Grigorenko, 2011) pode ser apresentada como uma proposta de resposta a estes desafios, pensada para o diagnóstico de alunos sobredotados. A bateria integra tarefas que enfatizam processos e funções cognitivas agrupados nos três tipos de inteligência - analítica, prática e criativa -, ao mesmo tempo que os subtestes consideram um de três tipos de conteúdos: verbal, visuoespacial, e quantitativo-numérico. Assim, a bateria é constituída por 17 provas, agrupadas em três dimensões cognitivas e em três conteúdos, conforme ilustrado na **Tabela 1**.

Tabela 1. Tipos de inteligência e provas da bateria Aurora

	Inteligência analítica	Inteligência Criativa	Inteligência prática
Figurativa	Tangrans	Capas de Livros	Recorte de papel
	Barcos	Utensílios	Sombras
Verbal	Palavras Homófonas	Diálogos	Títulos de notícias
	Metáforas	Linguagem figurativa	Tomada de decisões
Numérica	Problemas matemáticos	Diálogo entre números	Mapas
	Cartões Numéricos		Dinheiro

No que concerne à *inteligência analítica*, esta inclui as habilidades necessárias a tarefas como confrontar factos, explicar, relacionar, colocar hipóteses, avaliar ou julgar, contrastar, resolver problemas lógicos, raciocinar de forma dedutiva e indutiva, classificar e inferir. Passa-se a descrever cada subteste desta dimensão com o objetivo de se dar a conhecer, com algum detalhe, a especificidade da avaliação cognitiva decorrente da bateria Aurora:

i) **Tangrans** - Este subteste é constituído por dez itens figurativos de escolha múltipla. Apresentam-se duas imagens, onde na primeira pode ver-se uma figura completa e na segunda a mesma figura surge dividida em quatro partes. Mostram-se três partes da imagem, sendo que a quarta deve ser escolhida de entre as opções fornecidas, existindo apenas uma opção correta. O grau de dificuldade dos itens aumenta progressivamente, à medida que se introduzem alterações ou rotações na imagem. Esta é considerada uma tarefa analítica por implicar uma investigação pormenorizada dos tamanhos e das formas das figuras. A cotação é do tipo correto/incorrecto.

ii) **Barcos** - Este subteste é constituído por cinco itens figurativos. É apresentada uma figura composta por barcos ligados entre si por cordas a flutuar na água. De seguida apresentam-se mais quatro imagens, onde se observam os mesmos barcos dispostos de forma diferente. O objetivo é indicar qual das quatro imagens mostra os barcos ligados entre

si de forma diferente da figura inicial. Apenas uma resposta está correta. É expectável que a resolução da tarefa assente em habilidades analíticas, já que para responder é necessário classificar e identificar o padrão (organização dos barcos). A cotação é do tipo correto/incorrecto.

iii) **Palavras homófonas** - Este subteste é constituído por vinte itens verbais. Apresentam-se frases incompletas com dois espaços em branco que devem ser completados com palavras homófonas, variando as pistas contextuais e as partes do texto omitido. Importa referir que os alunos poderão fazer uso de habilidades criativas de forma a lidar com a ambiguidade das frases, enquanto procuram a palavra. Não se avalia a soletração e apenas uma resposta está correta.

iv) **Metáforas** - Este subteste é constituído por dez itens de resposta aberta. É fornecida uma frase incompleta comparando dois elementos: “X é como Y porque...”. Os alunos deverão completá-la com uma justificação lógica fazendo referência a traços comuns ou a semelhanças. A pontuação atribuída depende da complexidade e da amplitude da resposta, sendo em cada item ponderadas a acuidade e a adequação da mesma. As habilidades analíticas em causa são comparar ou contrastar, e eventualmente avaliar, classificar e inferir, consoante o tipo de comparação apresentada.

v) **Cartões numéricos** - Este subteste é constituído por cinco itens numéricos. São apresentadas equações matemáticas onde alguns dígitos foram substituídos por letras. A tarefa consiste em descobrir qual o número representado pela letra, sabendo-se que à mesma letra corresponde sempre o mesmo número. Nos vários itens estão representados os algoritmos da adição, subtração, divisão e multiplicação, variando-se o posicionamento e a combinação das letras. Para resolver esta prova, será necessário fazer uso do raciocínio lógico. Apenas uma resposta está correta e a cotação é do tipo correto/parcialmente correto/incorrecto.

vi) **Problemas matemáticos** - Este subteste é constituído por cinco itens numéricos. São descritos problemas onde faltam algumas variáveis, as quais podem ser determinadas através da informação apresentada, apelando-se assim ao raciocínio indutivo. Apenas uma resposta está correta e a cotação é do tipo correto/parcialmente correto/incorrecto.

Os subtestes que avaliam a *inteligência prática* estão relacionados com a resolução de problemas no contexto real. Estes podem ser de cariz social, tal como liderar, persuadir, compreender ou ensinar, ou de ordem intrapessoal, tal como definir objetivos, tomar decisões, alterar planos, adaptar-se ou gerir problemas durante uma atividade. A expressão deste tipo de inteligência pode ainda ser material, quando se trata de construir algo, recolher os instrumentos necessários ou aplicar conhecimento para realizar uma tarefa. Em seguida, descreve-se cada um dos subtestes que avaliam este tipo de inteligência:

i) **Recorte de papel** - Este subteste é constituído por dez itens figurativos. Apresenta-se uma figura onde se pode observar um papel desenhado dobrado ao meio. O objetivo é imaginar o recorte do papel pelo contorno visível e o respetivo produto final. São fornecidas quatro possíveis respostas, onde apenas uma está correta, devendo fazer-se uso do conhecimento prático (dobragem e recorte de papel). A cotação é do tipo correto/incorreto.

ii) **Sombras** - Este subteste é constituído por oito itens figurativos de escolha múltipla. Apresentam-se várias imagens com diferentes perspetivas de um brinquedo, seguida de uma imagem do mesmo numa mesa, com uma luz incidindo sobre si. O objetivo é identificar qual das opções corresponde à figura que representa com sombra do brinquedo, tendo em conta a perspetiva da imagem. É necessário fazer uso do conhecimento prático para saber como as sombras são projetadas, identificando os limites e as proporções enviesadas. Apenas uma resposta está correta e a cotação é do tipo correto/incorreto.

iii) **Títulos de notícias** - Este subteste é constituído por onze itens verbais. Apresentam-se títulos e a respetiva interpretação de cada um. O objetivo é indicar uma alternativa interpretativa desprovida de sentido. É necessário conhecer a utilização do estilo abreviado dos títulos e as consequências de interpretações literais. Apenas uma interpretação está correta, mas pode ser indicada de diferentes maneiras, pelo que a cotação é do tipo correto/parcialmente correto/incorreto.

iv) **Tomada de decisões** - Este subteste é constituído por onze itens verbais. Num pequeno texto, descreve-se uma situação onde é necessário tomar uma decisão. Com base no entendimento do mundo e na informação explícita e implícita fornecida, o objetivo é avaliar essa informação e aplicá-la na tomada de decisão, descrevendo quais os argumentos a favor, contra e sem relevância para o efeito. A cotação é do tipo correto/incorreto.

v) **Mapas** - Este subteste é constituído por dez itens numéricos. São fornecidos mapas com as distâncias indicadas e é pedido que se desenhe uma única linha, indicando o caminho mais curto entre dois ou três pontos. Apela-se à capacidade de planeamento e leitura de mapas, para além de se considerar diferentes possibilidades e optar pelo caminho mais eficaz. Apenas uma resposta está correta e a cotação é do tipo correto/parcialmente correto/incorrecto.

vi) **Dinheiro** - Este subteste é constituído por cinco itens numéricos. São descritas situações onde um grupo de pessoas efetuou compras em conjunto. Para resolver o problema é necessário fazer contas, garantindo que todos pagam os produtos e que nenhum elemento do grupo tenha prejuízo, apelando-se assim ao conhecimento real para lidar com dinheiro. A cotação é do tipo correto/parcialmente correto/incorrecto.

A *bateria Aurora* avalia, ainda, a *inteligência criativa*, uma componente geralmente pouco presente nas baterias ou escalas de inteligência. De seguida, apresentam-se os subtestes que visam avaliar a inteligência criativa:

i) **Capas de livros** - Este subteste é constituído por cinco itens figurativos de resposta aberta. Apresentam-se várias imagens que representam capas de livros. Os alunos devem escrever o enredo da história, ou seja, fazer uma interpretação narrativa da imagem, atendendo à ambiguidade da imagem. A pontuação é dada de acordo com a adequação, originalidade e criatividade da resposta.

ii) **Utensílios** - Este subteste é constituído por cinco itens figurativos de resposta aberta. Apresentam-se objetos do quotidiano e pede-se a enumeração de três novas finalidades para propósitos funcionais mas imaginativos, ignorando o entendimento comum dos objetos. A pontuação é dada de acordo com a acuidade e habilidade no cumprimento da tarefa.

iii) **Diálogos** - Este subteste é constituído por dez itens verbais de resposta aberta. Indicam-se dois objetos inanimados para que os alunos imaginem um diálogo entre si, supondo que estes têm características humanas. A pontuação é dada de acordo com a acuidade e habilidade no cumprimento da tarefa.

iv) **Linguagem figurativa** - Este subteste é constituído por doze itens verbais de escolha múltipla. Apresentam-se frases contendo palavras com duplo significado ou cujo significado deverá ser derivado do contexto. Das alternativas fornecidas, os alunos deverão escolher a frase que dá seguimento lógico à história, apelando-se à capacidade para atender a significados pouco prováveis. Apenas uma resposta está correta e a cotação é do tipo correto/incorrecto.

v) **Diálogo entre Números** - Este subteste é constituído por sete itens numéricos. Apresentam-se números expressando afetos e uma descrição sucinta da sua interação. Espera-se que os alunos imaginem e descrevam o que esteve na origem dessa interação. Valoriza-se a noção de número e o conhecimento das relações sociais. Na cotação considera-se a incorporação de elementos numéricos e sociais. A pontuação é dada de acordo com a acuidade e habilidade no cumprimento da tarefa, considerando-se a originalidade, complexidade e elaboração.

A convicção dos autores da *bateria Aurora* (Chart, Sternberg, & Grigorenko, 2008; Kornikov, Tan, Elliot, Sternberg, & Grigorenko, 2011) é que a mesma possibilita uma abordagem mais compreensiva e diferenciada das habilidades cognitivas dos alunos, permitindo assim desenhar um perfil do aluno destacando as suas áreas fortes e fracas. O nível de inteligência obtido pressupõe a avaliação das três dimensões: (i) identificar, definir e resolver problemas (inteligência analítica); (ii) produzir novas ideias, planear e apresentar soluções não convencionais (inteligência criativa); e, (iii) aplicar habilidades analíticas e criativas nas tarefas diárias (inteligência prática) (Sternberg, 1997). O sucesso do aluno, e em particular o sucesso a um nível elevado ou superior, dependerá do equilíbrio entre estas três formas de inteligência, não se descurando ainda a adaptação, modelagem e seleção de ambientes adequados às necessidades individuais (Chart, Grigorenko, & Sternberg, 2008).

Tradução e adaptação da bateria Aurora para a população Portuguesa

Em Portugal, a *bateria Aurora* passou por um processo de tradução, adaptação e validação, seguindo os passos que estão a ser dados nos diferentes países em que ocorre este mesmo estudo e sendo este processo coordenado pela Universidade de Yale.

Reportando-nos a uma idade das crianças entre os 10 e 12 anos, situados sensivelmente entre o 4º e o 7º ano de escolaridade, interessa referir alguma flexibilidade destes parâmetros etários e escolares nos diferentes países. Por outro lado, importa verificar a pertinência dos itens depois da sua tradução, analisar a sua marca cultural e adequação aos contextos de vida das crianças, escolher a formulação visual e linguística dos itens que favoreçam a sua compreensão, e procurar que os processos cognitivos descritivos de cada subteste não sejam adulterados neste processo de tradução e adaptação da bateria. Neste sentido, professores e psicólogos foram envolvidos na elaboração de uma versão portuguesa dos subtestes, coerente com os princípios teóricos da bateria Aurora, mas, ao mesmo tempo, atendendo à realidade cultural, linguística e académica das crianças portuguesas.

Numa primeira fase, procedeu-se à adaptação e tradução dos itens, auscultando-se professores e psicólogos relativamente à clareza das instruções e tipo de prova. As provas de conteúdo figurativo não sofreram alterações, mantendo-se basicamente as imagens originais. Algumas alterações impuseram-se nas provas com itens numéricos e verbais. Na prova *Dinheiro*, analisadas as trocas comerciais, houve necessidade de rever os valores e/ou alterar os produtos. Verificaram-se, ainda, modificações na prova *Palavras Homófonas*, decorrentes da especificidade da língua. Aqui, por indicação de professores de Língua Portuguesa, acrescentou-se mais um item de exemplo de modo a compreender o tipo de tarefa a realizar e a clarificar que esta não segue a tipologia tradicional dos exercícios gramaticais realizados em contexto escolar envolvendo palavras homófonas. Todos os itens da prova *Títulos de Notícias* foram reescritos, uma vez que a tradução literal não consegue reproduzir o conteúdo metafórico dos itens na sua versão original. Na prova *Metáforas*, o item de exemplo foi substituído, por se entender que a tradução direta do termo central do item (*tree house*) representa uma realidade desconhecida para a maioria das crianças portuguesas. Em todas as provas, foi respeitada a ordem dos itens, tal como apresentados na versão original.

No que se refere à cotação, os itens de resposta aberta mereceram algumas considerações, dado que levantaram dificuldades inerentes às especificidades da cultura norte americana e da cultura portuguesa. As respostas são avaliadas a dois níveis para todos

os subtestes criativos. Num primeiro nível, é atribuída uma cotação à adequação da resposta, sendo que não são considerados erros gramaticais ou ortográficos. A resposta pode ser cotada de 0 a 2, estando ainda prevista a cotação para respostas ilegíveis ou ausência de resposta. Num segundo nível, é avaliada a criatividade da resposta, podendo ser cotada de 0 a 4. O protocolo de cotação da versão original da prova fornece alguns exemplos de resposta, que servem como guias orientadores para a cotação dos itens. No entanto, e porque o protocolo não esgota todas as possibilidades de resposta, levanta-se alguma arbitrariedade e subjetividade no momento da cotação. Por outro lado, as respostas de exemplo nem sempre mantêm a mesma cotação quando traduzidas, dada a estrutura semântica de cada língua e as variações linguísticas inerentes ao processo de tradução. Portanto, tornou-se necessário criar um protocolo partindo das respostas dos alunos portugueses, sendo este processo precedido da análise do acordo inter-observadores. Neste domínio, a experiência que decorre dos estudos em curso em vários países pode trazer algumas pistas para a definição de um manual de ajuda aos utilizadores da bateria na sua versão portuguesa.

Num segundo momento, a bateria foi administrada a um pequeno grupo de alunos do 7º ano (N= 6), sem limite de tempo, procurando-se a reflexão falada dos seus itens. Com este procedimento, avaliou-se a clareza das instruções, a compreensão da tarefa, e o tipo de respostas obtidas nos itens, em particular os de resposta aberta. No âmbito dessa reflexão, percebeu-se o entusiasmo dos alunos face ao desafio e apelo inerente ao tipo de itens apresentados. Por seu turno, a novidade que caracteriza este tipo de prova não obstaculizou à realização da mesma. Por fim, não foi necessário alterar as instruções, na medida em que os alunos de imediato se apropriaram dos enunciados, executando as tarefas propostas.

Validação da versão portuguesa da bateria Aurora

Participantes

O estudo de validação da bateria considerou uma amostra constituída por 123 alunos de três estabelecimentos de ensino da rede pública de escolas portuguesas, pertencentes ao distrito de Braga e situadas em meio urbano e rural. Participaram 64 raparigas (52%) e 59

rapazes (48%), com uma média de idades de 10,6 (DP = 0,86), e a frequentarem o 5º ano (62,6%), 6º ano (27,6%) e o 7º ano (9,8%) de escolaridade. Foram retidos os alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos (pela dificuldade antecipada de alguns subtestes, não seguindo, pelo menos nesta fase, a orientação da Universidade de Yale de tomar esta bateria para a faixa etária dos 9 aos 12 anos).

Procedimentos

Inicialmente, os encarregados de educação, e os próprios alunos preencheram o consentimento informado e garantiu-se o anonimato e a confidencialidade no tratamento dos dados. Seguiu-se a aplicação da bateria de forma coletiva em cada turma, em contexto de sala de aula, avaliando-se cinco turmas. Nesta aplicação da versão piloto registamos aquilo que os alunos conseguiam fazer dentro dos tempos limite indicados pela Universidade de Yale para a realização de cada subteste, mas permitimos que os alunos prolongassem a sua realização até restarem apenas um ou dois alunos por turma com itens por realizar. Esta preocupação procurou assegurar obter informação para a quase totalidade dos itens e evitar um número excessivo de itens deixados sem resposta por falta de tempo.

Resultados

Obtidas as respostas dos alunos, procedeu-se à cotação dos protocolos, excetuando os subtestes de criatividade com itens de resposta aberta, assim como o subteste das *Metáforas*. Assim, dada a exclusão da cotação dos itens de resposta aberta, por constrangimentos previamente expostos na cotação dos subtestes reportados à criatividade, os resultados agora analisados reportam-se a apenas 11 dos 17 subtestes constituintes da bateria. A análise estatística teve como objetivo estudar a validade da versão experimental da bateria, descrevendo-se na **Tabela 2** a distribuição dos resultados em cada um dos 11 subtestes analisados.

Tabela 2. Distribuição dos resultados por subteste da bateria Aurora

Subtestes	Min.	Max.	M	DP
Tangrans	0	7	3,6	1,50
Barcos	0	10	4,3	3,26
Palavras homófonas	0	36	14,7	6,14
Problemas matemáticos	0	8	3,1	1,43
Cartões numéricos	0	11	6,9	2,58
Recortes de papel	0	9	5,0	1,92
Sombras	0	7	4,1	1,80
Títulos de notícias (*)	0	14	2,0	2,90
Tomada de decisões	0	15	11,8	2,58
Mapas	0	20	14,5	3,71
Dinheiro	0	12	6,2	2,92

(*) Subteste não considerado nas análises subsequentes.

Através da observação da **Tabela 2**, verifica-se a existência de alguns problemas na dispersão dos resultados. Por exemplo, apesar dos resultados dos itens do subteste *Título de notícias* variarem entre 0 e 14, a sua média é bastante baixa ($M= 1,9$; $DP=2,90$), sugerindo que estes itens apresentam uma dificuldade muito elevada para os alunos avaliados, podendo inclusive não terem compreendido as instruções necessárias à realização deste subteste. De forma oposta, tendo em vista que os resultados do subteste *Tomada de decisões* variam entre 0 e 15, a média de respostas encontrada ($M=11,8$; $DP=2,58$) sugere um menor poder discriminativo destes itens e, por outro lado, uma maior familiaridade dos alunos com o conteúdo destes itens. Desde logo, este conjunto de resultados sugere que alguns itens permanecem pouco claros e, inclusive, tendencialmente pouco adequados à idade e à experiência dos nossos alunos (10-12 anos de idade). Por outro lado, a distribuição de resultados parece sugerir que se alguns subtestes se mostram mais difíceis (e.g., *Barcos*), outros poderão ser mais acessíveis para as crianças avaliadas (e.g., *Mapas*). Finalmente, face à média particularmente baixa no subteste de *Títulos de Notícias*, é nossa opção desconsiderar este subteste nas análises subsequentes até conseguirmos uma análise mais

precisa da produção dos alunos (respostas abertas), incluindo o acordo de juízes na categorização e cotação dessas produções.

A análise da consistência interna dos itens por subteste das dimensões analítica e prática foi efetuada recorrendo-se ao coeficiente Kuder-Richardson (KR20). Em cinco dos subtestes este coeficiente situou-se acima de .75, tal como desejável (Almeida & Freire, 2010): *Barcos* (KR=0,87), *Palavras homófonas* (KR=0,76), *Cartões numéricos* (KR= 0,76), *Mapas* (KR= 0,77), e *Dinheiro* (KR=0,80). Um índice inferior a .75 foi encontrado nos subtestes *Recorte de papel* (KR=0,55), *Tomada de decisões* (KR=0,64), *Sombras* (KR=0,54) e *Problemas matemáticos* (KR=0,59). Um valor particularmente baixo foi encontrado no subteste *Tangrams* (KR=0,20), indicando fraca consistência interna dos itens deste subteste, justificando futuros estudos qualitativos centrados nos processos e nas dificuldades verbalizadas pelos alunos na sua realização.

Procuramos ainda analisar os níveis de dificuldade dos itens (percentagem de acertos) de cada uma das provas da bateria Aurora, observando se essa percentagem sugere um melhor desempenho por parte dos alunos mais velhos e de anos escolares mais avançados. Assim, reportando-nos ao índice de dificuldade dos itens, para a amostra de alunos portugueses considerada, constatou-se alguma discrepância no grau de dificuldade dos itens, sendo que nalguns subtestes os seus itens ou são demasiado fáceis ou excessivamente difíceis, parecendo ser pouco apropriados às idades e níveis de escolaridades dos participantes desta amostra. A título de exemplo, pode referir-se que no subteste *Palavras homófonas*, cinco itens tiveram uma percentagem de acerto entre 1% e 2% e, por sua vez, dois itens dessa mesma prova tiveram uma percentagem de acertos superior a 90%. Por outro lado, estas análises preliminares sugerem que em alguns subtestes os respetivos itens se apresentam hierarquizados por nível de dificuldade, nomeadamente os subtestes *Tangrams*, *Sombras*, *Tomada de decisões*, *Palavras homófonas*, *Cartões numéricos* e *Mapas*.

Relativamente aos indicadores da validade externa, é de referir que nalguns itens dos subtestes *Recorte de papel* e *Tomada de decisões* não se verificou uma clara distinção na percentagem de respostas corretas a favor dos alunos dos anos escolares e idade mais avançados. Por sua vez, nos subtestes *Barcos* e *Mapas*, os alunos do 6º e 7º ano pontuaram

claramente acima dos seus colegas do 5ºano. Os subtestes *Dinheiro* e *Cartões numéricos* também revelam um adequado poder discriminativo. Mais ainda, alguns itens dos subtestes *Tomada de decisões*, *Problemas matemáticos* e *Sombras* revelaram fraco poder discriminativo.

Prosseguindo o estudo da validade desta bateria, procedeu-se à análise fatorial dos subtestes das duas dimensões em estudo (analítica e prática) utilizando o método das componentes principais e recorrendo-se a uma rotação *varimax* (**Tabela 3**). Obteve-se um índice de Kaiser-Meyer-Olkin adequado ($KMO=0,78$), sendo também significativo o teste de Bartlett (Qui-quadrado=221,305; $gl=45$; $p<0,001$), o que legitima a análise fatorial conduzida. Foram identificados dois fatores com valor-próprio igual ou superior à unidade, explicando no seu conjunto 45,1% da variância dos resultados, sendo o primeiro fator dominante face ao segundo (explica 32,2% da variância).

Tabela 3. Estrutura fatorial dos subtestes e comunalidades

Subtestes	Fator 1	Fator 2	h^2
Palavras Homófonas	0,69	-	0,53
Decisões	0,69	-	0,48
Sombras	0,68	-	0,46
Mapas	0,64	-	0,42
Tangrans	0,52	-	0,27
Problemas matemáticos	0,50	-	0,32
Barcos	0,44	0,42	0,37
Cartões numéricos	-	0,78	0,61
Dinheiro	-	0,73	0,54
Recorte de papel	-	0,70	0,51
% Variância	32,2	12,9	
Valores-próprios	3,22	%1,29	

Observando os resultados da estrutura fatorial dos subtestes da bateria (**Tabela 3**), verifica-se que os subtestes se organizam em torno de dois fatores, de difícil interpretação, seja em função do tipo de inteligência (analítica e prática), seja do conteúdo dos respetivos itens. Com efeito, tomando apenas as provas de inteligência das dimensões prática e analítica, não emerge a teoria triárquica subjacente à bateria Aurora, embora também não

se evidencie a existência de um fator *g* de inteligência reunindo ou explicando satisfatoriamente a variância dos resultados nos dez subtestes considerados nesta análise. A ausência de dois subtestes (*Metáforas* e *Títulos de notícias*), a par de todos os subtestes da inteligência criativa, condiciona esta análise fatorial, sugerindo a necessidade de novos estudos com toda a bateria e numa amostra mais robusta de alunos.

De seguida, procedeu-se ao estudo da validade com referência a critério, considerando a associação entre as pontuações nos vários subtestes e o rendimento académico médio, calculado através das classificações a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, e História e Geografia de Portugal. A escolha destas quatro disciplinas, asseguram as áreas curriculares fundamentais, combinando disciplinas da área das Ciências com a área das Humanidades. Para esta análise, recorreremos ao coeficiente de regressão linear, com procedimento *stepwise*, dividindo os alunos por ano de escolaridade, por forma a melhor atendermos às especificidades curriculares de cada um dos três anos presentes na amostra. A **Tabela 4** apresenta estes resultados, sendo que apenas entram na equação de regressão variáveis que contribuam de forma significativa para a variância na variável dependente (rendimento académico).

Tabela 4.Análise de regressão do rendimento académico por ano escolar

Anos	Modelo	Variáveis	R	R ²	F	Prob.
5º ano	1	Dinheiro	0,40	0,16	13,329	0,000
	2	Dinheiro + Sombras	0,47	0,22	10,057	0,000
6º ano	1	Barcos	0,41	0,17	6,567	0,015
7º ano	1	Dinheiro	0,83	0,68	25,665	0,000
	2	Dinheiro+ Homófonas	0,90	0,81	23,354	0,000

Os resultados obtidos sugerem a necessidade de novas análises. Por um lado, podemos aceitar que cerca de 20% da variância do rendimento académico dos alunos do 5º

e 6º anos de escolaridade pode ser atribuído ao desempenho dos alunos nos subtestes da bateria Aurora, muito embora sejam poucos os subtestes que de forma significativa contribuem para esse efeito. Para os alunos do 7º ano, os resultados em dois subtestes (*Dinheiro* e *Palavras homófonas*) permitem explicar cerca de 80% da variância do rendimento académico deste subgrupo de alunos. Atendendo à disparidade no número de alunos por ano escolar na presente amostra (indo de 73 no 5º ano a 14 alunos no 7º ano), torna-se difícil avançar para conclusões com base neste resultado. Ainda assim, a bateria Aurora poderá ser particularmente interessante na análise do rendimento escolar dos alunos, podendo o melhor resultado obtido junto dos alunos do 7º ano dever-se a uma melhor compreensão do objetivo e das instruções em cada subteste.

Considerações Finais

A *bateria Aurora* pretende afirmar-se internacionalmente como um novo teste de inteligência, baseada na teoria triárquica de Robert Sternberg (1985, 1996), afirmando a convergência necessária para um bom desempenho cognitivo de três tipos de inteligências: analítica, criativa e prática. Pela sua novidade, e estando a sua validação a ocorrer em vários países (Inglaterra, Espanha, Arábia Saudita, Rússia, Holanda, Índia e Israel; cf. Tan, Aljughaiman, Elliott, Komilov, Ferrando-Prieto, Bolden, Adams-Shearer, Chart, Newman, Jarvin, Sternberg, & Grigorenko, 2009), considerou-se relevante integrar Portugal no conjunto desses países que procuram adaptar esta bateria à sua realidade cultural.

O estudo nacional de adaptação e validação da bateria Aurora, aqui apresentado, centrou-se na tradução, adaptação e análise qualitativa e quantitativa dos itens dos vários subtestes. Até ao presente momento, as análises quantitativas apenas incidiram nos itens dos subtestes da inteligência analítica e prática. Tal opção deve-se a dificuldades de cotação dos itens de resposta aberta, resultantes da adaptação para a língua portuguesa, e que fazem excluir assim os subtestes que avaliam a inteligência criativa pela bateria.

Com base nos estudos exploratórios, os índices quantitativos em termos dos itens individuais e dos scores nos subtestes levantam algumas dificuldades que se podem considerar normais no processo de adaptação e validação de uma prova psicológica. Alguns

subtestes parecem ter um baixo nível de dificuldade, enquanto outros sugerem ser particularmente difíceis para os alunos avaliados. Esta situação pode estar na origem de coeficientes de precisão pouco satisfatórios nalguns subtestes, com valores de consistência interna dos itens inferiores a 0,70 como limiar mínimo usualmente exigido em testes psicométricos. Para estes baixos coeficientes de precisão, contribuirá, seguramente, o reduzido número de itens que compõem alguns subtestes da bateria. Idênticas dificuldades foram observadas ao nível da validade, em particular a propósito da organização dimensional dos subtestes da inteligência analítica e da inteligência prática aqui considerados. Com efeito, os dados da análise fatorial exploratória não se adequam a uma diferenciação dos subtestes por tipo de inteligência (assumindo a inteligência analítica e a inteligência prática como relativamente autónomas entre si), nem tão pouco os fatores isolados se organizam em função do conteúdo dos itens dos subtestes agrupados. Esta situação parece ser bastante estranha face à coerência teórica que presidiu à construção da bateria (Almeida et al., 2009; Sternberg, 1985, 1996, 1997), sendo de aguardar por dados de outros países e da inclusão dos subtestes de inteligência criativa (como também os subtestes de Metáforas e de Títulos de Notícias) na matriz de correlações dos resultados, para verificar se novas fontes de contrastação emergem entre os resultados nos subtestes. Finalmente, a análise de regressão do rendimento académico dos alunos possibilitou dados bastantes instáveis, mas igualmente interessantes em termos de validade por referência a critério da bateria. Nos alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, alguns dos subtestes conseguem explicar um quinto (cerca de 20%) da variância do rendimento escolar, enquanto que no 7º ano esse valor é claramente superior e aproxima-se de 80%. Apesar de neste último caso se considerarem apenas 14 alunos, este valor poderá sugerir uma boa capacidade preditiva do rendimento escolar através desta bateria, quando aplicada a uma amostra de alunos que entendam bem as instruções e o teor da tarefa pretendida em cada subteste.

A concluir, persiste o interesse na adaptação e validação da bateria Aurora para os alunos portugueses, apesar da necessidade de se superarem várias dificuldades apontadas neste estudo. Em primeiro lugar, a maior dificuldade prende-se com a cotação dos itens de resposta aberta, utilizados em todos os subtestes da dimensão criativa e, ainda, nos subtestes *Metáforas* da dimensão analítica e *Título de notícias* da dimensão prática. Este

processo implica necessariamente a aplicação destes subtestes a amostras mais amplas, aguardando-se também orientações mais precisas por parte da Universidade de Yale, em virtude do manual recebido não ser de fácil transposição para a língua e cultura portuguesas. Por outro lado, face aos coeficientes estatísticos obtidos, e que apontam fragilidades de precisão e de validade dos resultados nos subtestes já analisados, esperam-se resultados de estudos similares noutros países para uma melhor apreciação do seu significado e decisões futuras a tomar.

Referências bibliográficas

- Ackerman, P. L. (1994). Intelligence, attention, and learning: Maximal and typical performance. In D. K. Detterman (Ed.), *Current topics in human intelligence* (pp. 1-27). Norwood, NJ: Ablex.
- Afonso, M. J. (2005). Inteligência, educação e sucesso: As abordagens diferencial e sistêmica da inteligência humana e suas implicações para a educação. *Psicologia, Educação e Cultura*, IX(2), 337-358.
- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: CIDInE.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., e Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, L. S., e Lemos, G. (2005). Aptidões cognitivas e rendimento escolar: A validade preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura*, IX(2), 277-289.
- Beres, K. A, Kaufman, A. S., e Perlman, M. D. (2000). Assessment of child intelligence. In G. Goldstein, & M. Hersen (Eds.), *Handbook of psychological assessment* (pp. 65-96). New York: Pergamon.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Carroll, J. B. (2003). The higher-stratum structure of cognitive abilities: Current evidence support *g* and about ten broad factors. In H. Nyborg (Ed.), *The scientific study of general intelligence: Tribute to Arthur R. Jensen* (pp. 5-21). Amsterdam: Pergamon.
- Ceci, S. J. (1996). *On intelligence: A bioecological treatise on intellectual development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ceci, S. J., Barnett, S. M., e Kanaya, T. (2003). Developing childhood proclivities into adult competencies: The overlooked multiplier effect. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (pp. 70-92). New York: Cambridge University Press.

- Chart, H., Grigorenko, E. L., e Sternberg, R. J. (2008). Identification: The Aurora Battery. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (pp. 345-365). Waco, TX: Prufrock Press.
- Flanagan, D. P., e McGrew, K. S. (1998). Interpreting intelligence tests from contemporary Gf-Gc theory: Joint confirmatory factor analysis of the WJ-R and KAIT in a non-white sample. *Journal of School Psychology, 36*, 151-182.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Horn, J. L. (1979). Trends in the measurement of intelligence. *Intelligence, 3*, 229-239.
- Jackson, G. (1975). On the report of the ad hoc committee on educational uses of tests with disadvantaged students. *American Psychologist, 30*, 88-92.
- McGrew, K. S. (1997). Analysis of the major intelligence batteries according to a proposed comprehensive Gf-Gc framework. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 151-179). New York: Guilford.
- Motta, R. W., e Joseph, J. M. (2000). Group intelligence tests. In G. Goldstein, & M. Hersen (Eds.), *Handbook of psychological assessment* (pp. 131-147). New York: Pergamon.
- Noll, J. C., e Horn, J. L. (1997). Age differences in processes of fluid and crystallized intelligence. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 263-280). New York: Guilford Press.
- Oakland, T., e Hu, S. (1992). The top 10 tests used with children and youth worldwide. *Bulletin of the International Test Commission, 19*, 99-120.
- Roazzi, A., Spinillo, A., e Almeida, L. S. (1991). Definição e avaliação da inteligência: Limites e perspectivas. In L. S. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar* (pp. 11-37). Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Simões, M. R. (2005). Potencialidades e limites do uso de instrumentos no processo de avaliação psicológica. *Psicologia, Educação e Cultura, IX(2)*, 237-264.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon & Shuster.
- Sternberg, R. J. (1997). A triarchic view of giftedness: theory and practice. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 43-53). Boston: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. J., e Grigorenko, E. L. (2002). *The general factor of intelligence: How general is it?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Sternberg, R. J., e Kaufman, J. C. (1996). Innovation and intelligence testing: The curious case of the dog that didn't bark. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 175-182.
- Tan, M. T., Aljughaiman, A. M., Elliott, J. G., Komilov, S. A., Ferrando-Prieto, M., Bolden, D. S., Adams-Shearer, K., Chart, H. E., Newman, T., Jarvin, L., Sternberg, R. J., e Grigorenko, E. L.
- (2009). Considering language, culture, and cognitive abilities: The international translation and adaptation of the Aurora Assessment Battery. In E. Grigorenko (Ed.). *Multicultural Psychoeducational Assessment* (pp. 443-468). New York: Springer.
- Williams, R. L. (1974). The problem of match and mismatch in testing black children. In L. Miller (Ed.), *The testing of black students: A symposium*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Woodcock, R. W. (2002). New looks in the assessment of cognitive ability. *Peabody Journal of Education*, 77, 6-22.

AURORA BATTERY: EXPLORATORY STUDIES FOR ITS ADAPTATION AND VALIDATION IN PORTUGAL

Abstract: Due to some dissatisfaction with the type of tests used by psychologists for the assessment of intelligence, particularly in educational contexts, Yale University has assumed in this last decade an international project for the validation of the Aurora battery. This battery of tests emerges from Robert Sternberg's Triarchic Intelligence theory, and aims to assess cognitive abilities in the domains of analytical, creative and practical intelligence. The tasks proposed for the assessment of each of these intelligences rely on verbal, numerical and figurative contents, calling for situations that are appealing (motivating) and associated with the daily lives of children and adolescents (ecological validity). The battery is also mentioned as a future contribution for the identification of gifted students, overcoming the limitations that are usually described for IQ tests. In this paper, along with the description of the Aurora battery, we describe the qualitative and quantitative studies that are being conducted in Portuguese children and adolescents, to adapt and validate this battery for intelligence assessment in Portugal. The obtained results highlight some weaknesses in the reliability and validity of some subtests, in addition to some difficulties in scoring open-ended items, mainly those that are included in the creative intelligence subtests.

Keywords: Cognitive assessment; Triarchic theory of intelligence; Aurora battery; Giftedness.

O USO DE FÁBULAS E CONTOS NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS: REDESENHANDO UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO

Patricia Rochele da Rosa Mairesse de Castro⁸

Fátima Gonçalves Cavalcante⁹

Resumo

Apresenta-se uma estratégia de ensino para a disciplina de ciências e biologia que foi testada e analisada em duas escolas do Rio Grande do Sul, Brasil. Utilizaram-se fábulas ecológicas e contos em sala de aula em conjunto com conteúdos curriculares. A proposta beneficiou 90 alunos na faixa de 13 a 18 anos. O uso da literatura infanto-juvenil, de jogos e dramatizações, promoveu diálogos e favoreceu a compreensão cognitiva e afetiva dos conteúdos e o despertar da motivação e criatividade. O ato de fantasiar e imaginar, integrado às rotinas escolares, propiciou o protagonismo do aluno que se implicou em seu aprender, ampliando sua conscientização ecológica. Conclui-se que essa abordagem é eficaz e pode ser adaptada para alunos de diferentes rendimentos escolares.

⁸ Laboratório de Práticas Sociais Integradas/ Mestrado em Psicanálise, Saúde e Sociedade. Universidade Veiga de Almeida. RJ/Brasil.

Mestre em Psicanálise, Saúde e Sociedade pela Universidade Veiga de Almeida, Brasil. Bióloga e professora de Ciências e Biologia. Pós Graduada em Psicopedagogia. Professora da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul. Integrante do Laboratório de Práticas Sociais Integradas (LAPSI-UVA).

Morada (address): LAPSI-UVA, Rua Ibituruna, 108, Vila, casa 04, sala 201, Tijuca, Rio de Janeiro, Brasil. CEP: 20.271-020. Email: patricia.mairesse@gmail.com; fatimagold7x7@yahoo.com.br

⁹ Laboratório de Práticas Sociais Integradas/ Mestrado e Doutorado em Psicanálise, Saúde e Sociedade, Universidade Veiga de Almeida – RJ/Brasil.

Doutora e Pós-doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública/ Fiocruz. Professora do Doutorado e Mestrado em Psicanálise, Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro/Brasil. Professora do Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná/Brasil. Pesquisadora colaboradora do Centro de Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli, da Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz. Coordenadora do Laboratório de Práticas Sociais Integradas (LAPSI-UVA).

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Ecologia e Biologia; Fábulas e Contos; Psicanálise.

Introdução

Descrevemos uma estratégia de ensino em que fábulas ecológicas e contos foram usados na disciplina de ciências para reduzir a distância entre criança, jovem e natureza, tão marcante na vida dos centros urbanos, criando condições para uma aproximação viva com a biologia. Recursos da literatura infanto-juvenil entendidos à luz da psicanálise e reflexões filosóficas sobre a ecologia e o meio ambiente guiaram o percurso reflexivo do presente estudo. Foi elaborado e testado um procedimento participativo que provocasse uma reflexão sensível e estética no aluno e o levasse a estar inteiro num processo em que ele se sinta cocriador (Castro, 2011). Fábulas e contos, como veremos, despertam nos alunos interesses, maneiras de sentir, perceber, interpretar e partilhar a experiência singular de cada um acerca do mundo e de si mesmo.

A fábula é uma “narração breve, em prosa ou verso, geralmente constituída de personagens do mundo animal, sob uma ação alegórica, e através de uma situação exemplar tem como objetivo transmitir um ensinamento moral aos leitores” (Sotero, 2006, p. 9). O verbo “fabular” tem uma riqueza semântica que vai desde uma narração alegórica com personagens animais e uma moral da estória, até o narrar em forma de fábula, o mentir e o inventar. A função moralizante da fábula é mais evidente do que no conto, que é mais trabalhado no nível da fantasia. O conto é “uma forma de arte em que se reúnem, e podem ser satisfeitas em conjunto, duas tendências opostas da natureza humana, que são a tendência para o maravilhoso e o amor ao verdadeiro e ao natural” (Jolles, 1976, p.191). A proposta a ser descrita enfatizou o uso de fábulas que permitiram mais articulações com a biologia.

Fábulas e contos na educação num enfoque interdisciplinar

O uso da literatura infantil no ensino de ciências

Linsingen (2008) assinala que a literatura infantil pode ser um rico instrumento para se trabalhar o imaginário infantil, sem retirar da literatura o seu caráter de fantasia. A autora fala da possibilidade de se utilizar literatura infantil associada a temas das ciências naturais. Segundo Giraldelli e Almeida (2008) o uso da literatura infantil, além de prover um

conhecimento mais complexo e integrado das ciências e da biologia, favorece uma conscientização ecológica e ambiental, e promove um contato agradável e lúdico com o tema.

É crescente o interesse pelas relações entre *linguagem, leitura e ensino*. O distanciamento entre o aluno e o professor causa desmotivação nos alunos em relação ao conhecimento. O aluno é curioso e essa curiosidade só vai dar espaço ao conhecimento se ele tiver oportunidade para participar, num ambiente que favoreça a conversa, a fala e a argumentação, e não a apatia.

No século XXI, o fenómeno ambiental mudou. Hoje ele põe a humanidade em risco. A ciência alerta que o mundo e a vida vão mudar muito nos próximos anos (Boff, 2004, 1999; Maturana e Varela, 1995). A preocupação de se transmitir com eficiência o ensino de ciências e biologia se dá porque poucas vezes o aluno consegue relacionar a ciência que aprende na escola com o seu dia a dia. Por outro lado, a sociedade usufrui produtos da ciência, sem compreender os prós e contras dos mesmos. Percebe-se assim a necessidade de uma transmissão de conhecimento mais próxima do contexto da vida, mais atenta aos riscos que afetam o planeta e a espécie humana.

Tendo em vista que o conhecimento afeta a participação do sujeito na sociedade, o educador deve formar alunos que não apenas memorizem conhecimentos, mas que analisem e critiquem o conteúdo assimilado. Ao planejar e testar uma estratégia de ensino e conhecer os desafios do campo, essa investigação no espaço escolar revelou que a heterogeneidade de grupos e as desigualdades sociais nas escolas - que limitam o ensinar e o aprender podem ser minimizadas quando há diálogo, escuta e respeito às diferenças.

O professor e a produção de subjetividade

Tendo em vista que a relação que o professor estabelece com os seus alunos é social e historicamente organizada em padrões interativos, um processo de aprendizagem que respeita as singularidades é aquele que atua na produção de subjetividade, transformando os papéis e as funções sociais (Soares, 2009). O que é falado, pensado e discutido em sala de aula pelo professor, ou seja, aquilo que pode ser reunido – na forma de consciência, afeto, reflexão e ações – contribui para a formação subjetiva dos alunos.

Na visão de Tacca (2005), os conteúdos escolares só podem ser aprendidos se forem revestidos de sentidos subjetivos para o aprendiz, podendo transformar-se em ações reguladoras das interações e subjetividades. “O aluno apenas opera com o conhecimento, caso este esteja integrado aos sistemas personológicos, que integram cognição e afeto, ou seja, se esse conhecimento se constituir em algo íntimo, abstraído e generalizado” (Tacca, 2005, p. 38). Há casos em que o professor exhibe seu conhecimento, de modo a inibir o aluno de seu desejo de conhecer.

Soares (2009) descreve a interação entre o professor e seus alunos como um encontro de subjetividades. Quando o aluno endereça ao professor dúvidas, críticas, elogios ou até comentários equivocados, ele está se fazendo presente para além das ferramentas que o habilitarão tecnicamente. O aluno solicita do professor, de início, ser percebido em sua singularidade em meio a uma massa de alunos. Ao acolher esse pedido, o professor está fazendo mais do que lidar com as informações demandadas, ele está acolhendo sujeitos em suas inquietações. Será que um professor, com tal sensibilidade, estaria exercitando uma prática educativa de um modo terapêutico?

Uma “educação terapêutica”, como proposta por Kupfer (2000), é um procedimento que pode vir a ser utilizado em sala de aula. Considera-se que o professor, quando acolhe e acompanha o aluno com defasagem escolar, trabalhando-o em sua totalidade, pode já estar, em certa medida, atuando no enfoque de uma “educação terapêutica”. Conceitos e apontamentos da psicanálise convidaram-nos como educadores a fazer uso da palavra e da escuta de um modo diferenciado, visando acolher alunos (sujeitos) em suas alteridades. E se a palavra é trabalhada com certa noção dos processos transferenciais, a relação professor-aluno adquire relevância na produção de subjetividade, como se pode ver em Freud (1916): “As palavras, originalmente, eram mágicas e até os dias atuais conservaram muito do seu antigo poder mágico. Por meio de palavras uma pessoa pode tornar outra jubilosamente feliz ou levá-la ao desespero, por palavras o professor veicula seu conhecimento aos alunos, por palavras o orador conquista seus ouvintes para si e influencia o julgamento e as decisões deles. Palavras suscitam afetos e são, de modo geral, o meio de mútua influência entre os homens” (p.29).

Conhecer é um processo interativo e ético

Como construir uma prática em sala de aula que valorize a palavra, a imaginação, promova o acolhimento da subjetividade, uma ética do cuidar e uma consciência de preservação da natureza? Para responder a essa pergunta, além de recorrer à Freud, examinamos as ideias dos filósofos Humberto Maturana e Leonardo Boff, que convergem e se complementam.

O livro de Maturana e Varela (1995) *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano*, tem como tese central a ideia de que vivemos no mundo, fazendo, por isso, parte dele; e de que vivemos com os outros seres vivos, compartilhando com eles, portanto, o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos ao longo de nossas vidas. Por sua vez, o mundo também nos constrói no decorrer dessa viagem comum. Assim, se vivemos e nos comportamos de um modo que torna insatisfatória a nossa qualidade de vida, a responsabilidade cabe a nós. Os autores nos mostram que o mundo não é pré-dado e que o construímos ao longo de nossa interação.

Para Maturana (2001, p.101), “da ameba a Mozart ou Einstein, todo ser vivo é um contínuo processo criador, não de mera adaptação a um meio como pensava o funcionalismo darwinista, mas como simultânea invenção do meio e de si mesmo”. Os organismos são sujeito e objeto da evolução, tanto produzem o ambiente quanto são produzidos por ele. Esta autocriação depende tanto do movimento, como da percepção e da relação com o meio. O conhecimento emerge do corpo como uma unidade em ação: de pensar, de amar, de andar, de sentir, de prever, etc. Tal experimentação sensível dos indivíduos com outros indivíduos, mediada pelo ambiente, renova e diversifica a vida na Terra.

Maturana (1998) destaca ainda que a educação escolar deveria facilitar o crescimento de crianças como pessoas que respeitam a si e aos outros como seres humanos, desenvolvendo e compartilhando uma consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e cuidado para a preservação da natureza. No entanto, o processo escolar leva muito pouco em conta os desejos, as vontades, os silêncios ou o diálogo com o imaginário do aluno. Essa ausência de escuta inviabiliza a conversação, o fluir do que o autor chama de “linguajar” e “emocionar”. Nesse ponto, a abordagem de

Maturana e da psicanálise convergem, tendo em vista que o espaço para o fantasiar e para a expressão de afetos e sentimentos ajuda no processo de conhecer a si, ao outro e ao mundo, em trocas mediadas pela linguagem.

Em sintonia com Maturana, Boff (1999) nos diz que o ser humano, como um ser ético e corresponsável, pode trabalhar ajudando ou destruindo a Terra. Para o autor, um novo olhar sobre o ser humano e o universo produz uma nova forma de agir, inspira uma nova ética, no sentido grego de *ethos* – “casa”, “morada”. Ou seja, a ética é entendida, existencialmente, no modo como o ser humano habita e organiza a vida com sua família, em seu país e em seu mundo. A nova cosmologia assume uma dimensão planetária.

No livro *Saber cuidar*, Boff (1999) nos convida não apenas a cultivar a razão e as estruturas da compreensão, mas a nos conectar com o pathos, o sentimento, a empatia e a simpatia, a dedicação, provocando-nos a fazer uma espécie de comunhão com o diferente. Ora, se o sentimento é que nos faz gostar ou desgostar das coisas à nossa volta, que nos leva a justificar o descaso para com elas, então, se esse sentimento for revisto e acolhido, ele poderá operar uma força de união que nos envolve como pessoas. Ele poderá ser um instrumento de encantamento e de redescoberta sobre a vida.

Então, com Boff resgatamos a ideia de que, ao cuidar de tudo e de todos, estaremos constituindo uma relação de sujeito-sujeito, de respeito e convivência, e não de sujeito-objeto, de submissão e exploração; com Maturana tomamos consciência de que nosso mundo é resultado de nossa visão de mundo, do modo como o percebemos e do modo como interagimos com ele, organizando-o ou deformando-o, com consequências para todos, uma vez que as determinações são circulares e a tudo afetam; e, com Freud, reencontramos a condição de sujeito que pouco sabe sobre si mesmo e que precisa se conhecer e examinar seus conflitos para compreender os determinismos de seus comportamentos inconscientes e poder fazer escolhas mais autônomas. E será através da palavra e da escuta – juntamente com uma atenção que acolhe o que o sujeito tem a dizer sobre si mesmo e sobre sua relação com a vida – que será possível elaborar formas de agir sobre o mundo.

O fascínio das fábulas e dos contos

As fábulas, os mitos, as lendas e os contos de fadas tomaram por empréstimo, ao longo dos tempos, conteúdos da cultura popular. Ao contar e recontar a história, a criança deixa transparecer aspectos de sua própria história. A criança reformula o material do universo ficcional infantil e introduz lembranças de seu dia a dia, tornando sua narrativa singular e inusitada. As fábulas e os contos povoam o imaginário infantil e ajudam a criança a encontrar maneiras de interpretar a sua experiência subjetiva e social (Mazaferro, 2005).

Bettelheim (1980), em seu livro *A Psicanálise dos contos de fadas*, diz que a capacidade de sobrevivência dos melhores contos de fadas – que continuam encantando crianças de gerações de computadores e videogames – deve-se ao fato de simbolizar e resolver os conflitos psíquicos e inconscientes das crianças de hoje: “Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação, ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam” (p. 13).

Ao prender a atenção dos ouvintes, a literatura fantástica desenvolve emoção, intuição, pensamento mágico e lógico. O maravilhoso das fábulas e contos trabalha uma linguagem imagística através de símbolos, figuras, alegorias e comparações, desenvolvendo o pensamento, a conduta, a inteligência, os valores, a consciência crítica, o senso estético, a criatividade. O mítico ajuda a criança a compreender desafios. Cada fábula ou conto traz *um conflito*, *um processo de solução* e um *desfecho final*, ajudando o leitor a elaborar experiências e a resolver problemas (Domingues e Niederauer, 2005).

Metodologia

Elaboramos e testamos uma estratégia participativa de ensino de ciências e biologia através do uso de fábulas e contos. O diferencial desse estudo está no modo como essa estratégia foi aplicada e como foi analisada, uma vez que essa investigação aproximou o ensino de ciências e a pesquisa em psicanálise, cujo “método invisível” é a escuta privilegiada de sujeitos. Então, buscou-se: (1) ler e interpretar fábulas e contos e verificar a

interdependência entre espécies e os cuidados de preservação da natureza; (2) promover debates que favoreçam a compreensão, cooperação e o senso crítico, criativo e reflexivo entre os alunos; (3) analisar, comparar e fazer relações entre moral da história e a interpretação singular de cada aluno aos diferentes desfechos; (4) construir jogos e recursos interativos para aproximar conteúdo curricular e a literatura fantástica; (5) escolher uma das fábulas para apresentação teatral, com organização de texto, personagens, cenário, figurino, a ser encenado ao final. A investigação qualitativa foi aprovada no Comitê de Ética da Universidade Veiga de Almeida, da Rede Ilumno.

Amostra

Ao retomar atividades profissionais em duas escolas do Sul, o presente projeto de uso de fábulas no ensino de ciências foi proposto e aceito. Assim, uma estratégia de ensino foi testada com alunos adolescentes de diferentes séries escolares na faixa de 13 a 18 anos, de duas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, ao longo de um ano. Na escola Langendonck, a investigação foi aplicada a duas turmas de 35 alunos; na escola Santa Rita, envolveu uma turma de 20 alunos. No total, 90 alunos se beneficiaram das atividades e a diferença de públicos e de contextos sociais e econômicos dará a dimensão do impacto e eficácia desse tipo de abordagem.

Procedimento

Trata-se de uma investigação ligada a um mestrado profissional interdisciplinar que pretende enriquecer as práticas profissionais e, por isso, nem sempre se baseia em métodos da ciência clássica. Nesse caso, buscou-se redesenhar estratégias já consagradas no ensino, como o uso da literatura, integrando-a com uma abordagem compreensiva diferenciada. Embora a estratégia não seja nova, a forma como foi implantada é singular pelo manejo cuidadoso de fábulas e contos (Castro, 2011) e a atenção dada às diferenças entre alunos e escolas. Mesmo tendo outros dados colhidos e analisados (Castro, 2011), aqui se optou por apresentar a estratégia de ensino e seu impacto escolar.

- **Modo de trabalhar** – Fábulas e contos foram usados como instrumentos para o ensino de ciências, subsídio para trabalhar a cultura local, estratégia socioafetiva e cognitiva e como aprendizagem subjetiva e significativa.
- **Dinâmica implementada** – De início, provérbios e metáforas foram trazidos pelos alunos e depois se fez leituras compreensivas das fábulas. Foi possível reconhecer a fauna e a flora, os reinos e as classes, identificar animais e vegetais, o seu habitat e a base alimentar. Fomos buscando a mensagem em cada fábula ou conto e as lições para o nosso meio ambiente e para o planeta. Com as fábulas, incentivamos métodos expressivos: desenhe, pinte, faça um cartaz, traga fotos, conte uma história. Reflexões eram feitas: “qual foi a moral da história? Há outros finais possíveis?”. A dramatização foi o próximo passo, quando se escolheu a fábula e ela foi reescrita num texto teatral. Reunimos materiais recicláveis e montamos figurino e cenário. Os ensaios foram ricos e divertidos e o dia do espetáculo mobilizou toda a escola.
- **Fábulas** – Na fábula *A abelha chocolateira* (Kátia Canton), trabalhamos a comunicação entre os animais, a complexidade social e a divisão de trabalho. Na fábula *O mito do cuidado* (Leonardo Boff), conversamos sobre a capacidade humana de pensar, sentir e agir em harmonia com o planeta. Na fábula *Eu, você e tudo que existe* (Liliana Iacocca), discutimos sobre os Ecossistemas e as formas de preservação ou de destruição da natureza. Na *Fábula do beija-flor* (Autor desconhecido) falamos da ecologia interior, social e ambiental. Na fábula *Filme Avatar* (dirigido por James Cameron) pudemos debater sobre o equilíbrio da vida, a degradação da natureza e a escassez de recursos.
- **Contos** – Enquanto as fábulas nos ensinavam sobre os contextos da vida, os contos nos reportavam a reflexões subjetivas do viver humano. No Conto ‘*A metamorfose da borboleta*’, reconhecemos o esforço necessário para alcançar o crescimento e o fortalecimento. No Conto do Girassol: ‘*A flor que se sentia longe de casa*’, percebemos o que representa sentir-se só ou sentir-se recebendo apoio do ambiente a nossa volta. No Conto da Romênia: ‘*A palavra que deu segurança e foi passada de pai para filho*’, pudemos debater sobre a capacidade de construir confiança em nós mesmos e nos outros.

- **Construção de jogos** – Fábulas e contos inspiram a criação de jogos. Os alunos se interessaram em inventar, criar, construir, elaborar produtos e estratégias para diferentes jogadas. Vários jogos foram confeccionados e isso ajudou a diversificar as atividades, trabalhar a fixação de conteúdos, a troca e a cooperação no grupo. O ato de jogar ajudava a revisar a disciplina com prazer.

Resultados

Uma estratégia de ensino foi aplicada em escolas de contextos sociais distintos. Isso trouxe riqueza ao trabalho, pois como se verá, a abordagem não é apenas eficaz, ela pode ser adaptada em diferentes universos escolares e possui um alcance tanto para alunos de bom rendimento quanto para aqueles com defasagens escolares. As análises dos dados virão na discussão.

A Escola Pública Langendonck

Contextualização

Ela acompanha 960 alunos no ensino fundamental, está inserida no Projeto do Governo *Mais Educação*, em que oferece 240 vagas para atividades de reforço escolar em letramento, matemática e português, além de atividades esportivas de tênis de mesa e judô. Situa-se num bairro de classe média baixa e é frequentada por alunos de diferentes condições sociais. Participaram da pesquisa 70 alunos, na faixa de 13 a 18 anos, em duas turmas.

O método das fábulas

Na escola Langendonck as cinco fábulas foram trabalhadas, como previsto, fazendo-se, ao final, a representação teatral da fábula *A abelha chocolateira*, aquela que mais produziu identificações. O dia da fábula não era divulgado, o que deixava um ar de suspense. No início, parava-se a aula, apagavam-se as luzes e iniciava-se a história calmamente. Seguiam-se aplausos e até lágrimas de algumas meninas. Isso ajudava a deixar todos

concentrados na disciplina de ciências. Houve certa dificuldade de compreensão na fábula *do Mito do cuidado*, na medida em que ela envolvia um maior grau de abstração, muita imaginação e capacidade de sonhar.

Jogos

O trabalho com as fábulas fez os alunos se interessarem pela construção de jogos de ciências, recurso muito rico para revisão e fixação dos conteúdos da aula. Como a imaginação dos alunos foi “ativada”, os trabalhados em grupo fluíram com facilidade. Assim, os jogos passaram a fazer parte do conteúdo diário das aulas de ciências, ajudando e permitindo a elaboração de revisões bem diferenciadas. Então, os alunos passaram a querer mostrar os seus trabalhos e cada nova ideia foi prontamente aceita por todos.

Produtos e processos

As duas turmas trabalhadas produziram inúmeros jogos, tabuleiros, trilhas, jogos de memória, quebra-cabeças, articulando o conteúdo de ciências e alguns dos ensinamentos despertados pelas fábulas. Os jogos foram elaborados em sala de aula com os materiais trazidos pelos alunos, como cartolina, isopor, tintas, tecidos, tampinhas, etc. Eles foram jogados dentro de sala de aula, o que produziu bastante troca entre os grupos. Os jogos ajudam a formar esquemas de conhecimentos, colaborando muito com a aprendizagem de qualquer novo conteúdo que venha a ser inserido.

A Escola Pública Santa Rita

Contextualização

Ela situa-se em um morro, numa área pobre. A quase totalidade de seus alunos é oriunda de famílias de baixa renda, possuindo Bolsa Família. Há problemas de violência local, que se refletem no cotidiano da escola, e há falta de interesse de alunos em dar continuidade a atividades extracurriculares. O entorno está exposto a drogas e à violência interpessoal é latente. Participaram da pesquisa 20 alunos na faixa de 15 a 18 anos.

O método das fábulas e contos

A turma estava sem professor de ciências há quatro meses, o que demandou uma retomada dos conteúdos. As fábulas e os contos foram instrumentos de grande auxílio nesse momento, ajudando-nos a conhecer cada aluno e a tentar uma aproximação com as turmas. Diferentemente da escola anterior, os contos se mostraram necessários nesse cenário e revelaram ser uma potente ferramenta afetiva e social. O uso de aulas em datashow, com imagens e música ajudaram a lidar com a escassez de recursos. Os alunos gostavam de ouvir histórias de otimismo, mas em alguns momentos as brigas explodiam, quando um culpava o outro pela sujeira da sala ou da escola. As fábulas e os contos ajudavam a trabalhar as tensões e hostilidades que apareciam, na busca de harmonia e acolhimento. Foi impressionante se observar a falta de informação e de conhecimento sobre certos temas e como histórias fantásticas fizeram emergir experiências de vida.

Dinâmica grupal

Foi notório como as fábulas e os contos tornaram os alunos visivelmente mais sensíveis, o que os levou a substituir os palavrões por uma linguagem “normal”, desculpando-se. Nas aulas, muitos ouviam as fábulas e os contos abraçados; e nos trabalhos, ficavam ansiosos para ajudarem os outros. Entretanto, aqueles que atrapalhavam eram bem maltratados. Não foi possível trabalhar isso ainda. Eles querem apenas expulsar os “intrusos”, como os denominam. Houve assim muitas desistências, visto que era necessário total interesse pelas atividades, para que se obtivesse a nota na disciplina.

Estratégias para trabalhar defasagens

Não foi feita avaliação tradicional; em cada aula eles ganhavam seu “prêmio”, acumulando pontos. Em toda aula, era apresentada uma atividade nova, o que gerou um grande trabalho ao professor, visto que não se podia mais dar uma aula tradicional, na lousa, por exemplo, pois eles cobram e esperam por coisas diferentes. A professora era abordada antes de entrar em sala, ainda nas escadas, com a pergunta “O que vamos fazer hoje?”. E respondia: “Surpresa, corre para sala e senta no seu lugar!”. Em quatro meses foram feitas

vinde experiências de ciências. Houve a construção de brincadeiras no pátio e a prova trimestral foi feita na forma de tabuleiro de tecido, algo trabalhoso, mas muito bem aproveitado pelos alunos.

Discussão

Observaram-se diferentes impactos das fábulas, contos e jogos criativos em cada uma das escolas. Enquanto a primeira fábula, *A abelha chocolateira*, propiciou a construção de uma peça de teatro na escola Langendonck, as demais fábulas produziram uma infinidade de atividades dentro e fora da sala de aula, além da elaboração de diferentes jogos e atividades lúdicas e didáticas. A fábula 2, *O mito do cuidado* e a fábula 3, *Eu, você e tudo o que existe* foram temas trabalhados em conjunto pelas professoras de artes e língua portuguesa, na primeira escola, culminando com a construção de cartazes com dizeres ecológicos e de respeito à vida, apresentados numa passeata feita dentro da escola. A fábula 4, *Fábula do beija-flor* foi trabalhada junto à exposição de um filme chamado *A corrente do bem*, que ilustrava o conteúdo apresentado por ela. A fábula 5, o *Filme Avatar*, de riquíssimo conteúdo e que pode ainda ser explorada de muitas formas, produziu um debate na primeira escola sobre a destruição do homem e sua responsabilidade na preservação do Planeta. Através de vídeos, foi mostrado o uso inadequado de animais em testes experimentais e a crueldade com animais. Essa atividade gerou cartazes que foram expostos na escola. Como disse Humberto Maturana, a primeira escola conseguiu uma transformação de ensino ‘circular’, em que todos transformaram e foram transformados. Ela também exercitou a ética do cuidar, proposta por Leonardo Boff.

Na segunda escola, Santa Rita, foi necessário trabalhar intensamente os conteúdos da disciplina de ciências, em turmas com maiores defasagens de conhecimento. Lá todos os alunos têm problemas escolares e muitos deles usam medicação. Como se viu, não foi possível dar uma aula tradicional, eles não queriam e não prestavam atenção. Os textos escritos pela maioria deles são quase impossíveis de se ler, devido aos erros de português. O trabalho com as fábulas mostrou-se uma ferramenta riquíssima, pois, além de explorar a imaginação, também instigava os alunos a apreciar a leitura, provoca-os a exercitar a escrita,

facilitava o trabalho em grupo e aumentava a curiosidade diante das experiências realizadas sobre as ciências, a biologia e a vida.

As fábulas e os contos também foram usados para favorecer uma maior aproximação com os alunos e elas ajudaram tanto em situações de indisciplina, quanto no manejo de algumas situações de brigas que poderiam ter explodido.

O ápice do trabalho nessa escola foi o grande tabuleiro, feito com retalhos de tecidos, já descrito anteriormente, que permitiu incluir todos os alunos num tipo de prova inusitada, em forma de jogo. Além disso, também foi introduzido nessa mesma escola alguns contos com mais simplicidade, escolhidos em sites da internet, pois eles continham uma comunicação sintética e mais direta de aspectos afetivos que beneficiaram alunos expostos à violência e com profunda vivência de desamparo e abandono. A dinâmica nessa escola ilustra o pensamento de Freud que nos mostrou o valor da palavra, da escuta, do sujeito e da subjetividade, revelando como os processos afetivos precisam ser incorporados às práticas regulares de ensino, especialmente em situações de indisciplina e violência, em que o ato surge na falta da magia da palavra.

Conclusão

Através dos dados apresentados, é possível concluir que as fábulas, os contos e os jogos são estratégias aplicáveis em diferentes situações de ensino-aprendizagem, desde que sejam feitas as devidas adaptações, considerando o contexto da escola, os limites e as possibilidades dos alunos. Além disso, é preciso destacar os diferentes impactos das fábulas e dos contos aqui empregados. As fábulas demandam certa organização cognitiva e afetiva, e instigam a ampliação da capacidade para pensar a relação do homem com a vida, os animais, o mundo, o planeta. Quando os alunos têm condições de compreendê-las e de se beneficiar de maiores níveis de abstração, ou quando se disponibilizam para ler e desenvolver um maior senso crítico, as fábulas se tornam disparadores da criatividade e o aprendizado passa a ser algo dinâmico e prazeroso. Portanto, elas são adequadas ao público de adolescentes.

Diferente das fábulas que evocaram uma tomada de consciência sobre a relação do homem com a natureza, os contos extraíram conteúdos da natureza para pensar a relação do homem consigo mesmo e com os demais, levando em conta o mal-estar da civilização e o desamparo estrutural que está na base de todos os seres humanos, ideia tão difundida na visão freudiana. Assim, os contos revelaram-se instrumentos de alcance do mundo afetivo e inconsciente, auxiliando na melhoria da autoestima e no manejo que produz um olhar sobre si e desperta a importância do apoio e da ajuda mútua e sensível.

A estratégia participativa de ensino de ciências através de fábulas e contos, que foi aqui testada e aprovada, revelou-se exitosa e eficaz com adolescentes e em contextos sociais distintos. Portanto, resgatar a fantasia, a imaginação, a criatividade e a capacidade de se envolver, de se afetar, de se emocionar e sentir a vida e a natureza a nossa volta é algo fundamental. É preciso trazer os alunos de volta à sensibilidade da vida, respeitar suas singularidades, cultivar uma ética holística, convidando-os a cuidar de tudo e de todos, dando os primeiros passos para uma nova consciência planetária.

Referências

- Bettelheim, Bruno (1980). *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Boff, Leonardo (2004). *Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres*. RJ: Sextante.
- Boff, Leonardo (1999). *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes.
- Castro, Patrícia R.R.M. (2011). *A utilização de fábulas e contos na disciplina de ciências*. Dissertação. Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade. Rio de Janeiro, Brasil: Universidade Veiga de Almeida.
- Domingues, Carla M.C.D.; Niederauer, Silvia H. (2005). História infantil: do imaginário ao real – desenvolve valores e desperta a criatividade. *Disciplinarum Scientia*, Série: Artes, Letras e Comunicação, Santa Maria, v. 6, n. 1, p. 137-154.
- Freud, Sigmund (1916). *Edições standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Conferências introdutórias sobre psicanálise, Vol XV.
- Giraldelli, Carla G. C. M.; Almeida, Maria José P. M. (2008). Leitura coletiva de um texto de literatura infantil no ensino fundamental: algumas mediações pensando o ensino das ciências. *Ensaio*, UFMG: v.10, n.1, jun.

- Jolles, André (1976). *Formas simples*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix.
- Kupper, Maria Cristina (2000). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.
- Linsingen, Luana von (2005). *Feios, nojentos e perigosos: os animais e o ensino de biologia através dos livros paradidáticos*. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Maturana, Humberto R. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG.
- Maturana, Humberto R (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG.
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (1995) *A árvore do conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano*. São Paulo: Editora Psy.
- Mazaferro, R. (2005). Recontagem: sobre a novela familiar freudiana ou o mito individual lacaniano. *Cad.Est.Ling.*, Campinas, 47(1) e (2):195-201.
- Soares, L.L.M. (2009). *A relação entre professor e aluno na graduação em psicologia: a importância dos processos intersubjetivos e dialógicos na formação universitária*. Dissertação. Mestrado profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida.
- Sotero, Alessandra G. (2006). Contos, fábulas, mitos e Le avventure di Pinocchio – RJ: UNISUAM / UFRJ, *Caderno Seminal Digital*, v. 6, n 6, Jul/Dez.
- Tacca, M.C, (2005). Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. González-Rey, F. (Org.). São Paulo: Thomsom.

Suporte on-line

- Fábula do Beija Flor* - Fonte: <http://www.truco.com.br/beijaflor/betinho>, acessado em 08/08/2010.
- Conto da borboleta*- <http://www.gotasdepaz.com.br>, acessado em 08/08/ 2011
- Conto do Girassol*- <http://maritrunkila.wordpress.com>, acessado em 08/08/2011
- Conto da Romênia*- <http://www.esoterikha.com>, acessado em 08/08/2011
- Cameron, James, direção (2010). *Filme Avatar*, gênero – ação, classificação etária – 12 anos, 162 minutos, EUA/Reino Unido: produção e distribuição Fox Filmes do Brasil, lançamento em 2009. Estreia no Brasil em 15/10/2010.

THE USE OF FABLES AND TALES IN THE SCIENCE EDUCATION: REDRAWING A STRATEGY OF TEACHING

Abstrac: An innovative strategy of teaching science and biology was tested and analyzed in two schools of Rio Grande do Sul, Brazil. Ecological fables and tales were used together with curricular themes. The proposal had benefit 90 students of 13 to 18 years old. The use of child literature, games and dramatizations had inspired dialogues and helped to get a better cognitive and affective comprehension of the issues and to motivate and promote creativity among students. The fantasies and the imagination, integrated into school routines, developed the students' activism which got more implicated in their own process of learning, enlarging their ecological consciousness. We concluded that this procedure is effective and can be adapted for students with different schools achievements.

Keywords: Science Education; Ecology and Biology; Fables and Tales; Psychoanalysis.

ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA DA ESCALA DE COMPETÊNCIA DE ESTUDO: UMA PESQUISA TRANSCULTURAL ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly¹⁰

Leandro da Silva Almeida¹¹

Anelise Silva Dias¹²

Nayane Martoni Piovezan¹³

Silvia C. Monteiro¹⁴

Alexandra M. Araújo

Resumo

O artigo apresenta dois estudos acerca da Escala de Competências de Estudo (ECE) para universitários brasileiros e portugueses. A análise fatorial exploratória com 1301 estudantes identificou três fatores: comportamentos estratégicos de planejamento, de monitoração e de auto-avaliação. Verificou-se a presença de escalas independentes para cada área. A ECE para Social e Humanidades (S&H) explicou 57% da variância dos itens e para Ciências e Tecnologias (C&T) realizada outra investigação. O estudo 2 contou com 422 estudantes de Ciências e Tecnologias e a análise fatorial exploratória revelou a mesma

¹⁰ Universidade de São Francisco

Responsável pela Troca de Correspondência: Maria cristina Azevedo Joly. Universidade São Francisco; Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45. Prédio 13. Itatiba. São Paulo/Brasil. Cep: 251-900 E-mail: mcrisjoly@gmail.com

¹¹ Universidade do Minho

¹² Universidade Paulista

¹³ Universidade São Francisco

¹⁴ Universidade do Minho

estrutura do estudo 1 para ECE (C&T), com variância explicada de 46,95%. Assim, pode-se considerar que a ECE é comum a Brasil e Portugal revelando evidências de validade de estrutura interna.

Palavras-chave: Ensino Superior; Autorregulação; Estratégias de estudo; Aprendizagem; Psicometria.

Introdução

As transformações associadas ao Ensino Superior, decorridas ao longo das últimas décadas, têm suscitado um conjunto de novas exigências por parte das instituições e dos docentes, no sentido de dar resposta ao número crescente de estudantes que, com características muito diversas, acedem a este nível de ensino (Almeida e Vasconcelos, 2008; Severino, 2008). Considerando esta heterogeneidade do corpo discente, torna-se cada vez mais importante compreender os aspectos em que estes se diferenciam entre si, assim como a relação desta diferenciação com o próprio rendimento académico. Isso, porque a transição para o Ensino Superior tem sido caracterizada por um aumento da exigência em termos de quantidade e dificuldade de trabalho e, simultaneamente, com um aumento da responsabilidade pessoal (Almeida e Soares, 2004; Ferreira e Hood, 1990), motivo pelo qual muitos alunos precisam de aprender a (re) adaptar competências de estudo e de aprendizagem no sentido de promover o seu próprio sucesso académico.

As competências de estudo representam de facto um dos aspectos pelo qual os alunos se distinguem, manifestando-se essa diferença também em termos de desempenho académico (Almeida, 2002; Rosário *et al.*, 2001; Rosário, Almeida, Núñez e González-Pienda, 2004). Designado na literatura como *Study Skill*, este é um construto que tem merecido bastante atenção por parte de investigadores na área da Educação e na Psicologia Educacional (Almeida, 2002; Crédé e Kuncel, 2008; Robbins *et al.*, 2004; Watkins, 1983). Crédé e Kuncel (2008) definem as competências de estudo como a capacidade do aluno se apropriar de estratégias de estudo e métodos, capacidade de gestão de tempo e de outros recursos com vista a dar resposta às tarefas académicas, à semelhança de Robbins *et al.*

(2004) que o conceituam como os comportamentos directamente relacionados com um desempenho produtivo e determinante do sucesso académico.

A autorregulação é definida por Zimmerman (1986, 2008, 2009), como os processos autodirecionados e crenças pessoais que permitem ao aluno transformar competências mentais em competências de desempenho académico, estando relacionada com o grau no qual os alunos se sentem participantes no processo de aprendizagem em termos cognitivos, motivacionais e comportamentais. Baseado nos modelos sociocognitivos da aprendizagem, Zimmerman (2002) propõe um modelo de autorregulação que se divide em três fases cíclicas: (i) a fase prévia, que engloba os processos e crenças que ocorrem antes da aprendizagem, nomeadamente a análise de tarefas, (como a definição de objetivos e o planeamento estratégico) e a auto-motivação (que envolve crenças acerca da aprendizagem, como a auto-eficácia); (ii) a execução, que diz respeito aos processos que ocorrem durante a implementação dos comportamentos, como o auto-controle, (que assegura a execução dos métodos e estratégias definidos na fase do planeamento) e a auto-observação, (que permite ao aluno monitorizar e verificar a eficácia da sua própria aprendizagem); (iii) a auto-reflexão, referente aos processos ocorridos após a aprendizagem, como a auto-avaliação (quando o aluno avalia o seu desempenho face a determinado aspecto ou quando procura perceber as causas do seu desempenho - atribuições causais), ou a autoreação (que envolve sentimentos de auto-satisfação e afeto positivo face ao desempenho). Este processo auto-regulatório é visto como um processo cíclico, em que as auto-reflexões sobre as situações anteriores de aprendizagem afetam a fase prévia das situações de aprendizagem seguintes. Trata-se portanto de um processo dinâmico e contextualizado, que se desenvolve visando a autonomia.

O nível de aprendizagem dos estudantes parece variar de acordo com a presença ou ausência de competências de autorregulação (Schunk e Zimmerman, 1994, 1998), sugerindo-se que tais competências poderão ser tanto ou mais relevantes que as aptidões mentais na explicação do sucesso académico (Almeida, 1996). Diversos estudos (Nota, Soresi e Zimmerman, 2004; Valle *et al.*, 2008; Rosário, 2001; Zimmerman e Martinez-Pons, 1990) têm sido desenvolvidos na tentativa de aprofundar esta associação entre os processos auto-regulatórios e o desempenho académico, verificando-se alguma diversidade em termos de

metodologias e de instrumentos utilizados nesta avaliação. Os questionários de auto-relato têm sido um dos instrumentos mais utilizados (Cleary, 2006; Weinstein, 1994). O uso de entrevistas tem também sido uma opção de diversos investigadores, numa tentativa de melhor diferenciar os estudantes no uso de estratégias de estudo (Zimmerman e Martinez-Pons, 1988). De um modo geral, independente da fonte de informações, os resultados obtidos apontam para diferenças em função do nível de rendimento académico dos alunos, sendo que os alunos com melhores notas parecem utilizar mais estratégias de estudo e com maior frequência face aos alunos com notas mais baixas (Nandagopal, 2006; Zimmerman, 2002; Zimmerman e Martinez-Pons, 1990). Contudo, estas diferenças têm-se revelado apenas notórias no contraste de grupos extremos (alunos com alto rendimento vs alunos com baixo rendimento).

Da mesma forma, estudos comparativos entre peritos e noviços (grupos definidos pelo tempo de prática de atividade) em diversas atividades apontam também para um uso superior de estratégias por parte dos peritos em relação aos noviços (Kitsantas e Zimmerman, 2002; Zimmerman, 2002). A divergência em termos de resultados obtidos nestes estudos tem surgido sobretudo na identificação das estratégias mais predictoras do rendimento, sendo ainda que, nalguns casos, um fator único parece caracterizar os alunos a partir do conjunto de estratégias de aprendizagem que utilizam (Zimmerman e Martinez-Pons, 1988).

Sendo a autorregulação definida como um processo dinâmico e contextualizado, importa também atender aos contextos nos quais os estudantes estão inseridos, para melhor se compreender estes processos auto-regulatórios da aprendizagem. Num estudo que procurou avaliar as diferenças na autorregulação da aprendizagem em domínios diferentes (Ciências Naturais, Ciências Sociais e Humanidades), Vanderstoep, Pintrich e Fagerlin (1996) verificaram que os alunos se diferenciavam nos resultados académicos face às estratégias de autorregulação de modo diferente em função da área, com diferenças mais significativas nas Ciências Naturais, seguidas das Ciências Sociais e por último das Humanidades. Parece deste modo que o tipo de estratégia utilizada pelos alunos poderá ter níveis de impacto diferentes no rendimento académico em função do contexto no qual estão inseridos, com características diferentes em termos de ensino, aprendizagem e avaliação.

O presente artigo é derivado de um projeto transcultural sobre autorregulação no ensino superior desenvolvido entre Portugal e Brasil. Visa avaliar as características psicométricas relativas a evidências de validade de construto e precisão a partir do poder preditivo de seus itens para o desempenho acadêmico. Para tanto, são apresentados dois estudos que consideram as diferentes áreas de conhecimento agrupadas em Sociais e Humanidades (S&H) e Ciências e Tecnologias (C&T).

ESTUDO 1

Método

Participantes

A amostra foi composta por conveniência, por universitários portugueses ($N = 737$) e brasileiros ($N = 564$). Salienta-se que dentre alguns dos cursos realizados pelos estudantes dos dois países foram, psicologia, pedagogia, farmácia, administração e sociologia, que se compuseram como Social e Humanidades; além de engenharias, como da computação, mecânica, mecatrônica e tecnologias, que formaram o grupo Ciências e Tecnologias. Assim, para a amostra portuguesa, 66,6% dos estudantes pertencem a Ciências e Tecnologias e 33,4% a Social e Humanidades. Com relação ao gênero, 52,4% são do masculino, com idades entre 18 e 57 anos ($M = 22,75$; $DP = 5,92$), que cursavam regularmente do primeiro ao quinto semestre.

Quanto à amostra brasileira 63,8% são do sexo masculino, com idades variando de 17 a 58 anos ($M = 26,02$; $DP = 7,69$), regularmente matriculados do primeiro ao décimo semestre, cabe destaque que houve uma porcentagem considerável de estudantes do primeiro (14,9%), segundo (15,8%), quarto (17,9%), quinto (11,2%) e sexto (20,6%) semestres, totalizando 80,4% da amostra para este país, o que revela uma variabilidade na quantidade de estudante entre os semestres. Em relação aos cursos, 48,6% vinculados a área de Ciência e Tecnologias e 51,4% à área Social e Humanidades.

Instrumento e Material

Escala de Competência em Estudo – ECE (Almeida e Joly, 2009) a escala objetiva identificar os métodos de estudo e as abordagens, no que se refere à aprendizagem, utilizados pelos estudantes. É composta por 55 itens do tipo *Likert* com seis pontos (1 = discordo totalmente até 6 = concordo totalmente), cujos itens referem-se a aspectos comportamentais, cognitivos, motivacionais e de autorregulação de aprendizagem, de acordo com Modelo de Zimmerman (2002).

Rendimento Acadêmico

O participante informou após responder à ECE a média geral das disciplinas por ele cursadas no semestre em curso quando de sua participação na presente investigação.

Procedimento

O instrumento foi aplicado coletivamente em uma única sessão nas próprias salas de aulas das universidades tanto do Brasil quanto de Portugal por estudantes de pós-graduação devidamente treinados cujos procedimentos éticos adotados foram os requeridos para esse fim. O tempo de aplicação total foi em média de 30 minutos. As instruções de preenchimento da ECE foram lidas pelo aplicador para os sujeitos. As dúvidas que ocorreram foram esclarecidas e após, iniciou-se a aplicação da escala

Resultados e Discussão

A análise dos resultados obtidos visando à seleção de itens para compor a ECE como escala única para Brasil e Portugal é apresentada considerando basicamente duas etapas. A primeira foi realizada por área de conhecimento (Ciências e Tecnologias; Sociais e Humanidades) para cada país independentemente e contou com a identificação dos itens que se relacionavam ao rendimento acadêmico. Na segunda etapa, comum a Portugal e Brasil, procedeu-se a seleção dos itens comuns aos dois países e análise fatorial exploratória.

Dada a importância de a ECE vir a possibilitar a aferição de comportamentos de estudo diretamente relacionados ao rendimento académico (Schunk e Zimmerman, 1994; 1998), podendo vir a predizê-los (Plant, Ericsson, Hill e Asberg, 2005; Soares, 2003; Zimmerman, 2002), definiu-se como critério inicial para redução dos itens da escala, na etapa 1, a seleção daqueles que mais pudessem representar estudo competente (Credé e Kuncel, 2008; Robbins *et al.*, 2004) e autorregulado (Zimmerman, 2002) para cada área do conhecimento, dada a diversidade existente entre elas para tal mensuração (Vanderstoep, Pintrich e Fagerlin, 1996). Para tanto, realizou-se uma correlação bivariada entre cada item e o rendimento académico por área e por país.

No tocante ao Brasil, foram 18 itens que apresentaram correlação estatisticamente significativa com o rendimento académico informado pelos participantes para Ciências & Tecnologias (C&T). Os índices de correlação estatisticamente significativa variaram de 0,13 ($p < 0,05$) a 0,32 ($p < 0,001$). Relativo à área Sociais & Humanidades (S&H) foram 38 ~~os~~ itens com correlação significativa com cuja variabilidade foi de 0,12 ($p < 0,05$) a 0,31 ($p < 0,001$). Pode-se constatar que apesar do número de itens correlacionados ao rendimento da área de S&H ($N=36$) ser praticamente o dobro da de C&T ($N=18$), houve 12 itens que comuns para as duas áreas.

Os resultados de Portugal revelaram correlação com o rendimento académico de 20 itens para C&T e 25 itens para a área S&H. Os índices para C&T variaram de 0,10 ($p < 0,05$) a 0,19 ($p < 0,001$) e para S&H de 0,11 ($p < 0,05$) a 0,30 ($p < 0,001$). Destes itens, 13 repetiram-se para as duas áreas, havendo, como na amostra brasileira, maior número de itens relacionados ao desempenho para S&H, só que numa proporção de apenas 25% a mais.

Isto posto, realizou-se a análise comparativa entre os itens que eram comuns ao Brasil e Portugal na etapa 1, por área de conhecimento. A **Tabela 1** caracteriza os itens comuns quanto a escore médio de resposta e índices de correlação para C&T.

Tabela 1. Índices de correlação dos itens com o rendimento académico, média e desvio padrão por itens comuns da ECE a Brasil e Portugal para C&T.

Itens	Brasil (N=274)				Portugal (N=494)			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>R</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>R</i>	<i>p</i>
ECE1	5,12	0,93	0,21**	0,00	4,44	1,12	0,19**	0,00
ECE2	4,09	1,19	0,17*	0,02	3,22	1,93	0,12**	0,01
ECE10	4,25	1,23	0,24**	0,00	3,82	1,01	0,15**	0,00
ECE38	4,34	1,26	0,24**	0,00	4,09	1,07	0,12**	0,01
ECE44	4,92	1,24	0,17*	0,02	4,54	1,15	0,15**	0,00
ECE47	4,31	1,35	0,21**	0,00	4,19	1,78	0,15**	0,00

Legenda: *significativo a $p \leq 0,05$; **significativo a $p \leq 0,001$

Verificou-se que apenas seis itens da ECE, determinados na etapa1 do presente estudo, revelaram-se comuns aos dois países para a amostra representativa da área de C&T. A amostra proveniente da área de S&H contou com 22 itens comuns a Brasil e Portugal, como descritos na **Tabela 2**. A frequência média de respostas aos itens variou de 2,98 a 5,31, com média de 4,60 ($DP=1,28$) para a amostra brasileira e de 3,22 a 5,07 com média de 4,33 ($DP=1,17$) para a portuguesa. Verificou-se que os comportamentos de estudo a que se referem os itens analisados são muito frequentes nas duas amostras, com variabilidade de respostas equivalente. Constatou-se também que os itens relativos à amostra brasileira apresentaram maiores índices de correlação com rendimento que os da portuguesa.

Tabela 2. Índices de correlação com o rendimento académico, média e desvio padrão por itens comuns da ECE a Brasil e Portugal para S&H.

Itens	Brasil (N=290)				Portugal (N=248)			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>R</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
ECE1	5,29	0,90	0,21**	0,00	4,45	1,09	0,20**	0,00
ECE9	4,73	1,41	0,14*	0,03	4,62	1,14	0,20**	0,00
ECE10	4,49	1,34	0,24**	0,00	3,89	1,14	0,15*	0,02
ECE17	4,23	1,52	0,17**	0,00	4,10	1,23	0,17**	0,00
ECE19	4,93	1,35	0,23**	0,00	4,58	1,18	0,23**	0,00
ECE20	3,94	1,56	0,32**	0,00	3,37	1,50	0,22**	0,00
ECE22	4,86	1,25	0,14*	0,03	4,77	1,04	0,27**	0,00
ECE23	4,42	1,34	-0,16*	0,02	4,17	1,15	0,27**	0,00
ECE27	4,45	1,18	0,25**	0,00	4,09	1,15	0,25**	0,00
ECE29	4,84	1,09	0,12*	0,04	4,45	1,02	0,12*	0,04
ECE31	2,84	1,61	0,18**	0,00	3,22	1,42	0,18**	0,00
ECE32	4,07	1,43	0,28**	0,00	4,15	1,05	0,28**	0,00
ECE34	4,36	1,32	0,17**	0,00	4,38	2,25	0,17**	0,00
ECE38	4,70	1,18	0,24**	0,00	4,28	1,10	0,22**	0,00
ECE44	5,25	1,17	0,22**	0,00	5,07	1,04	0,19**	0,00
ECE45	4,95	1,19	0,21**	0,00	4,53	1,09	0,18**	0,00
ECE46	4,76	1,33	0,13*	0,03	4,62	1,10	0,17**	0,00
ECE47	4,78	1,20	0,31**	0,00	4,63	0,97	0,17**	0,00
ECE48	5,31	0,95	0,18**	0,00	4,98	0,91	0,18**	0,00
ECE49	3,84	1,48	0,26**	0,00	3,45	1,20	0,18**	0,00
ECE50	4,88	1,48	0,26**	0,00	4,58	1,04	0,19**	0,00
ECE53	5,24	0,99	0,14*	0,02	4,99	0,93	0,16*	0,01

A discrepância na quantidade de itens comuns a Brasil e Portugal para C&T em relação a S&H, corroborou o estudo de Vanderstoep, Pintrich e Fagerlin (1996) acerca do uso

diferenciado de estratégias de autorregulação para competência no estudo em função da área de conhecimento. Considerando-se esse aspecto, definiu-se proceder a construção de escalas específicas por área de conhecimento. Nesse sentido, a ECE passa a ser nomeada como ECE(C&T) voltada para aferir comportamentos de estudo competente para a área de Ciências e Tecnologias e ECE(S&H) para Sociais e Humanidades.

E assim sendo, primeiramente serão apresentadas as análises fatoriais para a ECE(S&H) e posteriormente a da ECE(C&T). Para a ECE(S&H) foi realizada a análise fatorial exploratória por país para identificar se havia uma organização estrutural dos itens em fatores latentes que pudessem melhor representar o construto investigado.

Verificou-se a viabilidade da análise fatorial exploratória tanto para o Brasil quanto para Portugal. Esta foi constatada pela Medida de Adequação de Amostras de Keiser-Meyer-Olkin (KMO) a qual revelou excelente homogeneidade dos itens tanto para o Brasil ($KMO=0,89$) quanto para Portugal ($KMO=0,90$), como preconiza Maroco (2007). Optou-se pelo método de extração dos componentes principais da escala, com rotação VARIMAX e normalização pelo método de Kaiser a fim de produzir soluções ortogonais que garantissem a associação forte de cada item a apenas um fator extraído.

Constatou-se que, na primeira análise, os itens apresentaram comunalidade que variou de 0,28 (ECE53) a 0,57 (ECE46) para a amostra brasileira e de 0,20 (ECE34) a 0,65 (ECE20) para a portuguesa. Tais índices revelaram boa representatividade de todos os itens na escala considerando que, pelo menos em um dos países, a magnitude da comunalidade do item foi maior que 0,40 (Maroco, 2007).

A análise de variabilidade dos itens agrupados por fatores revelou que a maior concentração de itens deu-se para três fatores. Tal estrutura foi constatada adequada tanto para o Brasil quanto para Portugal. A estrutura fatorial com três fatores possibilitou explicar 43,04%, da variância dos fatores em relação aos itens para a amostra brasileira, sendo desta 17,86% referentes ao fator 1, 16,42% para o fator 2 e 8,76% para o fator 3. Constatou-se que para Portugal, a variância explicada pelos três fatores foi de 46,10%, correspondendo 33,22% para fator 1, 6,87% para fator 2 e 6,01% para fator 3.

Cabe ressaltar que todos os itens distribuídos nos fatores apresentaram carga fatorial superior a 0,30 (16 itens), sendo os demais (6 itens) excluídos da análise. Visando a organização de itens únicos para ECE (S&H) para Brasil e Portugal, selecionaram-se os itens comuns aos dois países em cada um dos fatores. Vale a ressalva que uma análise semântica dos itens associada a sua vinculação e relevância empírica enquanto preditivo para o rendimento académico e pela perspectiva teórica de Zimmerman (2002) foi realizada conjuntamente com a análise das cargas fatoriais apresentadas, estabelecendo-se assim o critério de manutenção ou exclusão do item na escala. Assim, foram definidos 16 itens comuns aos dois países-

Estabelecido os itens comuns a Brasil e Portugal realizou-se uma análise fatorial exploratória para as duas amostras de estudantes que cursavam a área de S&H consideradas conjuntamente ($N=532$). A fatorabilidade da matriz de correlações revelou-se excelente dado o valor de $KMO=0,93$. Manteve-se o método de extração pelos componentes principais da escala, seguido de uma rotação VARIMAX com normalização pelo método de Kaiser a fim de se obter uma solução interpretável e comparável a análise fatorial exploratória por país.

Considerado o *eigenvalue* superior a 1 e a distribuição dos itens em fatores latentes como apresentado no *Scree plot* da **Figura 1**, a estrutura relacional dos itens referentes à competência de estudo pautados no construto de autorregulação de Zimmerman (2002) é dada por três fatores. Estes explicam 51,66% da variabilidade total da escala.

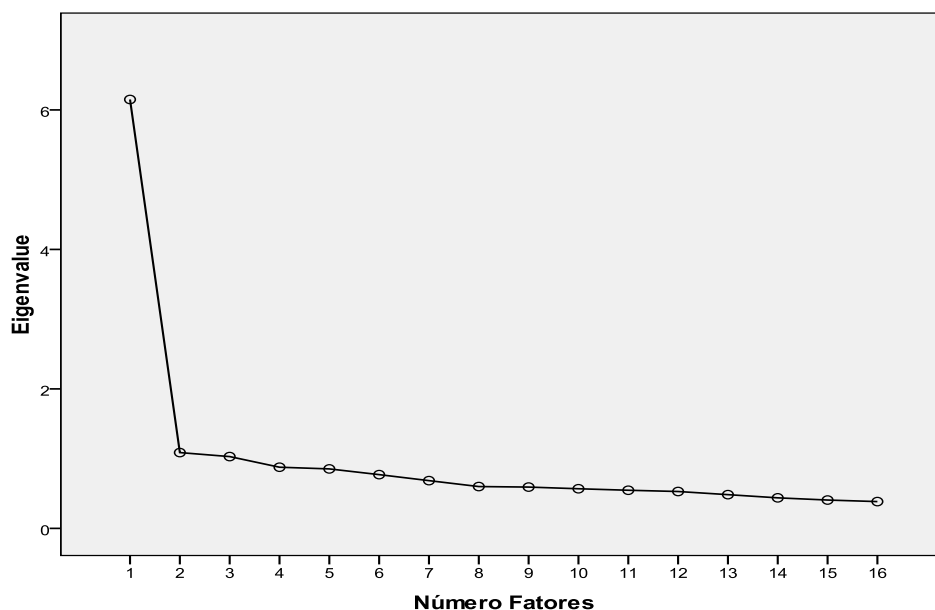


Figura 1. *Scree Plot* para análise fatorial exploratória das amostras conjuntas do Brasil e Portugal para S&H.

Na **Tabela 3** resumem-se as comunalidades e cargas fatoriais por item em cada um dos três fatores. Os fatores foram definidos baseando-se na perspectiva de Zimmerman (2002) como comportamentos estratégicos relativos a planeamento (Fator 1), monitoramento (Fator 2) e auto-avaliação (Fator 3).

Tabela 3. Índices de comunalidade e carga fatorial por item em cada fator da ECE(S&H).

Itens	Fatores			Comunalidade
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	
ECE19	0,769			0,646
ECE09	0,663			0,545
ECE47	0,606			0,590
ECE46	0,583			0,550
ECE17	0,523			0,472
ECE27		0,705		0,571
ECE38		0,660		0,558
ECE32		0,640		0,527
ECE23		0,617		0,510
ECE22		0,491		0,522
ECE48			0,789	0,653
ECE44			0,604	0,404
ECE29			0,559	0,444
ECE53			0,528	0,355
ECE50			0,490	0,414
ECE45			0,490	0,505

Constata-se que os itens se agruparam nos três fatores revelando cargas fatoriais bastante altas que variaram de 0,490 a 0,789 e comunalidade acima de 35%. Isto confirma a opção de extração dos fatores pelos componentes principais seguida da rotação VARIMAX (Maroco, 2007).

O Fator 1 denominado *Comportamentos Estratégicos de Planeamento* contém itens que se referem a decisões prévias relativas à forma como o estudante organiza o seu estudo e explica 17,68% da variância. O Fator 2 contempla os *Comportamentos Estratégicos de Monitoramento* cujo objetivo é realizar a auto-monitoramento pela auto-observação do desempenho durante a execução de atividades de estudo e explica 17,68% de variância. No

que se refere aos *Comportamentos Estratégicos de Auto-avaliação*, Fator 3, visam adequar o estudo no sentido de viabilizar o estudo competente e bem sucedido e são dependentes da existência de uma auto-reflexão por parte do estudante acerca de seu desempenho, quer seja antes, durante ou depois de estudar. Explicam 17,91% da variância.

A análise da precisão de cada fator foi realizada pelo Alfa de Cronbach. Constataram-se bons índices de precisão, sendo de 0,75 para o Fator 1, 0,77 para o Fator 2 e 0,76 para o Fator 3 (Maroco, 2007). A correlação entre os fatores aferida pelo teste de Correlação de Pearson apresentou índices elevados, positivos e estatisticamente muito significativos ($p \leq 0,001$) como descrito na **Tabela 4**.

Tabela 4. Índices de correlação entre os fatores da ECE(S&H).

		Fator 1	Fator 2	Fator 3
Fator 1	<i>r</i>	1	0,725**	0,669**
	<i>p</i>		0,000	0,000
	<i>n</i>	535	533	535
Fator 2	<i>r</i>	0,725**	1	0,667**
	<i>p</i>	0,000		0,000
	<i>n</i>	533	533	533
Fator 3	<i>r</i>	0,669**	0,677**	1
	<i>p</i>	0,000	0,000	
	<i>n</i>	535	533	536

** Correlação significativa a nível de 0,001

ESTUDO 2

Método

Participantes

A amostra portuguesa foi composta por 122 estudantes de duas universidades localizadas uma na região norte e a outra na central de Portugal. Do total dos participantes, 62,3% são do gênero masculino e 37,7% do feminino, com idade variando de 18 a 49 anos ($M = 20,93$; $DP = 5,74$). Os universitários estavam regularmente matriculados nos cursos de engenharia, do período diurno, do primeiro ao terceiro ano.

Já a amostra brasileira, contou com a participação de 300 estudantes de uma universidade particular do interior paulista. Do total, 56,3% eram do gênero masculino, com idades entre 18 e 56 anos ($M = 16,02$; $DP = 2,86$). Os universitários cursavam do terceiro ao nono semestre dos cursos de engenharia, a saber, Mecânica (12,3%), Elétrica (8,3%), Computação (4,7%), Produção (29,7%) e Ambiental (2,3%), além do curso de Farmácia (42,7%), todos os cursos do período noturno.

Instrumento

Escala de Competência em Estudo – ECE(C&T) (Almeida e Joly, 2009), a escala objetiva avaliar os métodos de estudo e as abordagens à aprendizagem dos estudantes no ensino superior. É composta por 54 itens do tipo *Likert* com quatro pontos, de quase nunca (1 ponto) até quase sempre (4 pontos), além da opção Não se aplica (0 ponto). Tais itens agrupam-se em três fatores, *Comportamentos Estratégicos de Planejamento* (Fator 1), com 19 itens que se referem a decisões prévias relativas à forma como o estudante organiza o seu estudo. *Comportamentos Estratégicos de Monitoramento* (Fator 2), que objetiva aferir os comportamentos relativos ao auto-monitoramento pela auto-observação do desempenho durante a execução de atividades de estudo, composto por 18 itens. E, *Comportamentos Estratégicos de Auto-avaliação* (Fator 3), os 18 itens reportam-se a comportamentos e a preocupações dos alunos no sentido de viabilizarem um estudo competente e bem

sucedido, sendo por isso dependentes da existência de uma auto-reflexão por parte do estudante acerca de seu desempenho, quer seja antes, durante ou depois de estudar.

Procedimento

Salvaguardados os procedimentos éticos do presente estudo, o instrumento foi aplicado coletivamente em uma única sessão nas próprias salas de aulas das universidades brasileiras e portuguesas, por estudantes de pós-graduação devidamente treinados. O tempo de aplicação total foi em média de 30 minutos. Primeiramente foram lidas as instruções de preenchimento da ECE(C&T) e posteriormente, as dúvidas que ocorreram foram esclarecidas e após, iniciou-se a aplicação da escala.

Resultados e Discussão

Com relação a área de Ciências e Tecnologias, apenas seis itens eram comuns para Brasil e Portugal, como demonstrado na análise de correlação apresentada anteriormente, devido a pouca quantidade de itens, houve a necessidade de reformulação da escala ECE(C&T), considerando uso diferenciado de estratégias de autorregulação para competência no estudo para esta área. A nova escala contou com os seis itens iniciais e outros elaborados, somando-se 54 itens, e esta nova escala foi aplicada tanto no Brasil quanto em Portugal.

Assim sendo, também se verificou a viabilidade da análise fatorial exploratória tanto para ambos os países, os resultados revelaram boa homogeneidade dos itens tanto para o Brasil ($KMO=0,81$) quanto para Portugal ($KMO=0,67$). Para esta escala, a ECE (C&T) também se optou pelo método de extração dos componentes principais com rotação VARIMAX e normalização pelo método de Kaiser.

Constatou-se que, na primeira análise, os itens apresentaram comunalidade que variou de 0,52 (item 20) a 0,73 (item 2) para a amostra brasileira e de 0,62 (item 34) a 0,85 (item 32) para a portuguesa. Tais índices revelaram boa representatividade de todos os itens na escala apresentando valores superiores a 0,40 (Maroco, 2007).

A análise de variabilidade por fatores revelou que a maior concentração de itens deu-se para três fatores, explicando 44,83%, da variância dos fatores em relação aos itens para a amostra brasileira, sendo desta 19,30% referentes ao fator 1, 14,21% para o fator 2 e 11,32% para o fator 3. Constatou-se que para Portugal, a variância explicada pelos três fatores foi de 46,95%, correspondendo 21,63% para fator 1, 12,97% para fator 2 e 12,35% para fator 3.

Cabe ressaltar que, para estas análises, foram excluídos os itens com cargas fatoriais abaixo de 0,30, sendo excluídos 35 itens para amostra brasileira e 29 itens para a portuguesa. Visando a organização de itens únicos para ECE(S&H) para Brasil e Portugal, selecionaram-se os itens dos dois países em cada um dos fatores. Após a realização de uma nova análise para os itens considerando os dois países conjuntamente foram definidos 15 itens comuns aos dois países. A fatorabilidade da matriz de correlações revelou-se boa ($KMO=0,77$). Na **Tabela 5** apresenta-se as comunalidades e cargas fatoriais por item em cada um dos três fatores.

Tabela 5. Índices de comunalidade e carga fatorial por item em cada fator da ECE(C&T).

Itens	Fatores			Comunalidade
	Fator 2 Monitoramento	Fator 3 Avaliação	Fator 1 Planejamento	
1	0,695			0,497
4	0,691			0,493
5	0,768			0,600
8		0,601		0,388
12			0,700	0,495
15			0,762	0,653
18			0,746	0,621
20		0,568		0,364
25		0,652		0,447
29	0,563			0,397
35		0,557		0,381
38		0,576		0,372
40		0,549		0,317
41	0,705			0,536
53	0,427			0,247

Constata-se, na **Tabela 5**, que os itens se agruparam nos três fatores revelando cargas fatoriais bastante altas que variaram de 0,427 a 0,768 e comunalidade acima de 25%.

Isto confirma a opção de extração dos fatores pelos componentes principais seguida da rotação VARIMAX (Maroco, 2007). O Fator 1 denominado *Comportamentos Estratégicos de Planeamento* contém apenas três itens. O Fator 2 contempla os *Comportamentos Estratégicos de Monitoramento* e é composto por 6 itens. No que se refere aos *Comportamentos Estratégicos de Auto-avaliação*, Fator 3, possui também, seis itens.

A análise da precisão de cada fator foi realizada pelo Alfa de Cronbach. Constataram-se bons índices de precisão, sendo de 0,75 para o Fator 1, 0,65 para o Fator 2 e 0,65 para o Fator 3 (Maroco, 2007). A correlação entre os fatores aferida pelo teste de Correlação de Pearson apresentou bons índices, positivos ($r_{1,2} = 0,31$; $r_{1,3} = 0,25$; $r_{2,3} = 0,24$) e estatisticamente muito significativos ($p \leq 0,001$).

Considerando os resultados exploratórios dos dois instrumentos, pode-se confirmar que, apesar dos itens terem uma organização que apresenta uma estrutura latente de três fatores, esses revelam um processo contínuo de autorregulação do estudo como aponta a perspectiva teórica de Zimmerman (2002) e Zimmerman e Martinez-Pons (1988). Pode-se hipotetizar também que dada a correlação altamente significativa com bons índices de magnitude, verificada entre os três fatores para os dois instrumentos, estes possam estar relacionados às abordagens de aprendizagem como propõe Biggs (1985; 1987), tal aspecto requer investigação futura.

Considerações Finais

Dada a importância da avaliação das competências de estudo para o universitário (Almeida, 2002; Rosário *et al.*, 2001; Rosário, Almeida, Nuñez e González-Pienda, 2004) quer seja pelas transformações ocorridas na estrutura do ensino universitário demandando novas metodologias para ensinar e aprender (Almeida e Vasconcelos, 2008; Severino, 2008) ou pela responsabilidade do estudante em auto-regular seu processo de aprendizagem visando o sucesso acadêmico (Almeida e Soares, 2004; Ferreira e Hood, 1990), a ECE(S&H) revelou ser um instrumento psicometricamente adequado a este fim para os estudantes brasileiros e portugueses das áreas sociais e humanas.

Cabe destacar que neste estudo exploratório e de caráter transcultural a meta foi desenvolver um instrumento de avaliação que fosse o mesmo para os dois países e se aproximasse do contexto real de aprendizagem dos alunos. Assim, alinha-se com outros investigadores preocupados em avaliar as competências de estudo tanto atendendo às necessidades de cotidiano educacional quanto pautando-se em modelos teóricos existentes, como aponta Nandagopal (2006).

Considerando-se a natureza da investigação e, por conseguinte, suas limitações relativas ao controle de variáveis externas e internas, sugerem-se novos estudos transculturais para buscar novas evidências de validade para ECE(S&H) para Brasil e Portugal. Nesse sentido, poder-se-á investigar as diferenças nas competências de estudo para universitários em função da presença ou ausência de estratégias de autorregulação (Schunck e Zimmerman, 1994; 1998), do funcionamento dos processos cognitivos (Plant, Ericsson, Hill e Asbery, 2005; Soares, 2003), do nível de rendimento acadêmico e do período de curso (iniciante vs concluinte) em que se encontra o estudante (Zimmerman, 2002; Zimmerman e Martinez-Pons, 1990; Nandagopal, 2006). Ao lado dessas investigações com a ECE (S&H), faz-se necessário definirem-se procedimentos para ampliar o número de itens para a ECE (C&T) para os dois países com amostras de participantes vinculados a cursos da área de Ciências e Tecnologias.

Referências

- Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155-165.
- Almeida, L. S., e Joly, M. C. R. A. (2008, em desenvolvimento). *Escala de Competência de Estudo*. Projeto em desenvolvimento na Universidade do Minho, Braga/Portugal e Universidade São Francisco, Itatiba/Brasil.
- Almeida, L. S., e Vasconcelos, R. (2008). Ensino Superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, 18, 23-34.
- Almeida, L. S., e Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri e S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante*

universitário: Características e experiências de formação (pp. 15-40). São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.

- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Pereira, A., Joly, M. C. R. A., Donaciano, B., Mendes, T., e Ribeiro, M. S. (2009). Escala de competências de estudo (ECE-SUP): fundamentos e construção. Em B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca e M. Peralbo. Actas do X Congresso Internacional Galeco-Português de Psicopedagogia. (pp. 4282-4292) Braga: CIEd Editora.
- Biggs, J. B. (1985). The role of metalearning in study process. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. B. (1993). From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12, 73-86.
- Biggs, J. B. (2000). *Teaching for quality at university: What the student does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Biggs, J. B., Kember, D., e Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149
- Biggs, J., e Telfer, R. A. (1987). *The process of learning: Psychology for Australian Educators*. Sydney: Prentice-Hall.
- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory-self-report. *Journal of School Psychology*, 44, 307-322.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 10 Industrial Avenue Mahwah, NJ 07430-2262 USA. Retrieved from http://www.scp.rochester.edu/research/apav/publications/documents/1999_Elliot_Approachandavoidancemotivationandachievementgoals.pdf.
- Elliot, A., e McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/journals/psp/80/3/501.pdf>.
- Entwistle, N. J., e Ramsden, N. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Ferreira, J., e Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Pintrich, P., Elliot, A., e Thrash, T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645. APA AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/journals/edu/94/3/638.html>.
- Jesus, S. (2002). *Pedagogia e apoio psicológico no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto.
- Kitsantas, A., e Zimmerman, B. J. (2002). Comparing Self-Regulatory Processes Among Novice, Non-Expert, and Expert Volleyball Players: A Microanalytic Study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 91-105. Retrieved from <http://www.informaworld.com/10.1080/10413200252907761>.

- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marton, F., e Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. Retrieved from <http://doi.apa.org/?uid=1977-00401-001>.
- Nandagopal, K. (2006). An Expert Performance Approach to Examining Individual Differences in Study Strategies. Retrieved from http://etd.lib.fsu.edu/theses_1/available/etd-03162006-112627/unrestricted/Nandagopal_Kiruthiga_Thesis.pdf.
- Nota, L., Soresi, S., e Zimmerman, B. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215. Elsevier. Retrieved from <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0883035505000443>.
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. APA AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=fulltext.journal&jcode=edu&vol=92&issue=3&format=html&page=544&expand=1>.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95, 667-686. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=fulltext.journal&jcode=edu&vol=95&issue=4&format=html&page=667&expand=1>.
- Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L., e Asberg, K. (2004). Why study time does not predict grade point average across college students: implications of deliberate practice for academic performance, 30, 96-116.
- Rosário, R. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, V(1), 87-102.
- Rosário, P., Almeida, L. S., Núñez, J. C., e González-Pienda, J. A. (2004). Abordagem dos alunos à aprendizagem: análise do construto. *Psico-USF*, 9(2), 117-134
- Rosário, P., Almeida, L. S., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M., e Núñez, C. (2001). Como enfrentam os alunos universitários as suas tarefas académicas? Um enfoque sobre o ano escolar e a sua relação com o rendimento escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación*, 5(7), 429-437.
- Schunk, D. H., e Zimmerman, B. J. (Eds.) (1994). Self-regulation of learning performance: Issues and educational applications. Hillsdale: Erlbaum.
- Schunk, D. H., e Zimmerman, B. J. (Eds.) (1998). Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. New York: The Guilford Press.
- Severino, A. J. (2008). O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, 31, 73-89.

- Soares, A. P. (2003). Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário. *Dissertação de doutoramento*, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodriguez, S., Núñez, J., González-Pienda, J., Rosário, P., et al. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 2(1), 31-40. Retrieved from http://www.guia-psiedu.com/publicacoes/documentos/2007_metas_academicas_estrategias_aprendiza_je_universitarios_abrapee.pdf.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodriguez, S., Núñez, J., e González-Pienda, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170. Retrieved from <http://www.psicothema.es/pdf/3193.pdf>.
- Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., González-Pienda, J., Rodriguez, S., Rosário, P., et al. (2009). Academic Goals and Learning Quality in Higher Education Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 96-105. Retrieved from <http://revistas.ucm.es/psi/11387416/articulos/SJOP0909120096A.PDF>.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., Cereza, R., e Muñoz-Cadavid, M. A. (2008). Self-regulated learning and academic achievement. *Psichotema*, 20(4), 724-731.
- VanderStoep, S. W., Pintrich, P. R., e Fagerlin, A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 345-362.
- Watkins, D. (1983). Depth of processing and the quality of learning outcomes. *Instructional Science*, 12, 49-58.
- Weinstein, C. E. (1994). Strategic learning/strategic teaching: Flip sides of a coin. In P. R. Pintrich, D. R. Brown e C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 257-273). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B., e Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614. Retrieved from <http://aer.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/4/614>.
- Zimmerman, B. J., e Martinez Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B. J., e Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909.

Zimmerman, B. J. (2002a). Becoming a self-regulated learner: an overview, *41*(2), 64-72.

Zimmerman, B. J., e Ferrari, M. (2002b). Achieving academic excellence: a self-regulatory perspective (pp. 85-110). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

EXPLORATORY FACTORIAL ANALYSIS OF THE COMPETENCY STUDY SCALE: A TRANSCULTURAL RESEARCH BETWEEN BRAZIL AND PORTUGAL

Abstract: This article presents two studies with the Competency Study Scale (ECE) for university students from Brazil and Portugal. The exploratory factorial analysis with 1301 students identified three factors: strategic planning, monitoring and self-evaluation behaviors. We verified the presence of independent scales for each area. The ECE for Social and Humanities (S & H) explained 57% of variance of the items and for Science and Technology (C & T) conducted another investigation. Study 2 included 422 students of Science and Technology and the exploratory factorial analysis revealed the same structure found in study 1 for ECE (C & T), with 46.95% of the variance explained. Thus, it can be considered that ECE is common to Brazil and Portugal revealing evidence of validity of the internal structure.

Keywords: Higher Education; Self-Regulation; Study strategies; Learning; Psychometrics.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS: AFETOS, EXPECTATIVAS E REALIDADE

Mariana Coralina do Carmo¹⁵

Vera Lúcia Trevisan de Souza¹⁶

Universidade Católica de Campinas

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo investigar os afetos envolvidos na adaptação de alunos ao ensino superior e sua influência na relação do aluno com o curso e em seu processo de aprendizagem. Esta preocupação decorre da observação de que os aspectos afetivos têm sido desconsiderados nos espaços de atuação e nas pesquisas sobre o ensino superior. O referencial teórico-metodológico adotado é o da Psicologia histórico-cultural. Os resultados obtidos nos forneceram um panorama do que sentem, pensam e representam os alunos de psicologia sobre o curso e sobre o que significa ser universitário, permitindo que se explore alguns dos principais sentidos que atribuem à sua formação, ao curso que escolheram fazer e à psicologia como profissão

Palavras-chave: Afetividade; Ensino Superior; Teoria Histórico-Cultural.

¹⁵ Pedagoga formada pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

Referências de contato: Mariana Coralina do Carmo. E-mail: mari.coralina@gmail.com; Rua Cocal, 527 Jardim dos Coqueiros, CEP 15811-030 Catanduva, SP – Brasil

¹⁶ Psicóloga. Mestre e Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, docente pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Introdução

Ao analisar experiências afetivas, pode-se inferir que esses fenômenos referem-se a experiências subjetivas, as quais são capazes de revelar como os indivíduos são afetados pelos acontecimentos, como eles estabelecem e constroem significados e sentidos através dessas experiências.

O referencial teórico, no qual se baseia a pesquisa, é a abordagem histórico-cultural e suas contribuições teóricas acerca dos estudos sobre o desenvolvimento humano, especialmente através dos autores Vygotsky e Wallon. Essa abordagem permite a superação da visão dicotômica estabelecida entre razão e emoção. Nesta concepção, assume-se que as dimensões afetivas e cognitivas são indissociáveis no processo de desenvolvimento humano.

Wallon (1979) pesquisou as relações existentes entre o que define como sendo os *núcleos funcionais*, determinantes do processo de desenvolvimento humano: a afetividade, o conhecimento, o ato motor e a pessoa. O autor adota uma abordagem social, procurando articular o biológico e o social; para ele, a afetividade envolve diversas manifestações, englobando os sentimentos, de natureza psicológica, e as emoções, de natureza biológica. O autor trabalhou também a questão da afetividade afirmando que “é certo que a afetividade nunca está completamente ausente da atividade intelectual.” (Wallon, 1979, p. 115). É importante salientar a distinção entre emoção e afetividade. A emoção se refere a manifestações de estados subjetivos, associados a componentes orgânicos; as emoções marcariam as primeiras respostas com que o homem reage, na fase inicial do desenvolvimento, a variadas situações. Por exemplo, as contrações musculares ou viscerais, que, quando sentidas, são comunicadas por meio do choro dos bebês, significando fome ou desconforto. Outras alterações também são provocadas pelas emoções, como mudanças na mímica facial, na postura, na forma como os gestos são executados, entre outras.

Outro autor que discute a relação entre afeto e cognição é Vygotsky (1998/1960a), que também estudou o desenvolvimento do ser humano. Voltou-se para o estudo das emoções, no início da década de 30, buscando romper com a visão dualista (razão / emoção)

predominante na época. Procurou traçar um percurso histórico a respeito do tema, identificando as mudanças que esses estudos sofreram, bem como as contribuições de cada um dos estudiosos do assunto.

Vygotsky considerava de grande valor para o desenvolvimento humano a convivência em sociedade, avaliando que é através da inserção na cultura que o indivíduo se constitui enquanto ser sócio-histórico. Devido a essa compreensão da importância do meio social / cultural, delineou uma abordagem enfatizando a questão do significado, pois acreditava que as transformações orgânicas desvinculadas do contexto não eram suficientes para produzir a emoção. Nesse sentido, avaliava que uma concepção mecanicista das emoções, centrada nos processos corporais e biológicos, ignorava as qualidades superiores e especificamente humanas das emoções (Vygotsky, 1998/1960b; 1933/2004).

Tanto Wallon quanto Vygotsky destacaram o papel das interações sociais para o desenvolvimento humano e defenderam a relação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente.

No que diz respeito a estudarmos questões relacionadas ao Ensino Superior, pode-se notar que a experiência na educação superior, de modo geral, tem sido identificada como uma oportunidade significativa para o desenvolvimento e a aprendizagem. No entanto, os estudantes respondem diferentemente aos desafios propostos em sua formação. Essa singularidade da formação vivida pelos alunos tem sido motivo de uma série de estudos que investigam os múltiplos aspectos dessa experiência, de modo a subsidiar as diferentes formas de atuação junto ao ensino superior, como a docência, a intervenção, a gestão e a própria pesquisa (Teixeira, Dias, Wottrich e Oliveira, 2008). Para que a universidade possa cumprir sua função promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes, é essencial a ampliação do conhecimento sobre si mesma e seus académicos (Cuervo e Corellan, 1998; Sbardelini e cols., 1999). Conhecer profundamente os processos que se estabelecem no Ensino Superior é contribuir para a resposta da instituição aos novos desafios a que é submetida, como as mudanças socioculturais e as políticas educacionais, novos sistemas de avaliação e financiamento, desenvolvimento científico e tecnológico, outros espaços e

tempos educativos, além da heterogeneidade da população que a procura (Teixeira, Dias, Wottrich e Oliveira, 2008).

A compreensão sobre como os estudantes vivenciam o ambiente universitário e tomam suas decisões quanto à vida acadêmica não significa apenas o levantamento de informações sobre as características dos estudantes ou do ambiente institucional, mas precisa incluir o estudo do processo de interação desses dois elementos e as mudanças produzidas por essa experiência em ambos. A integração à universidade é constituída no cotidiano destas relações. Trata-se de um processo multifacetado construído na troca entre as expectativas, percepções e características dos estudantes, e a estrutura, normas, componentes organizacionais e comunidade que compõem a universidade. Dessa interação são observadas mudanças de natureza pessoal, interacional e institucional (Almeida, Soares e Ferreira, 1999; Polydoro e cols., 2001). Dessa interação, são observadas mudanças de natureza pessoal, interacional e institucional (Almeida e cols., 1999; Pascarella & Terenzini, 2005; Polydoro e cols., 2001; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008). O conceito de mudança refere-se às alterações de caráter qualitativo ou quantitativo que ocorrem nas características cognitivas e afetivas dos estudantes ao longo do tempo, não implicando em direção e não contendo juízo de valor. Vários estudos têm se dedicado ao entendimento das mudanças dos estudantes no Ensino Superior e seus resultados. Ao sistematizar investigações dessa natureza, Pascarella e Terenzini (2005) agruparam as teorias e modelos obtidos em dois grandes grupos teóricos: teorias desenvolvimentistas e modelos de impacto. O primeiro trata da natureza, estrutura, dimensões e processos de crescimento dos universitários. De modo geral, as teorias desenvolvimentistas descrevem as dimensões e as fases do desenvolvimento intra-individual. A mudança é entendida como decorrente da maturação psicológica ou biológica, de experiências individuais e da interação entre indivíduo e meio (Ferreira, 1991; Pascarella & Terenzini, 2005). É evidente a importância da assunção de que o desenvolvimento ocorre ao longo do período que o estudante passa na universidade. Os conhecimentos já produzidos sobre esse processo e os estudos dele decorrentes são subsídios que podem e devem ser utilizados pelas instituições na construção do projeto pedagógico, de políticas institucionais e de programas específicos. O foco de análise dos modelos de impacto está principalmente na origem ambiental ou

sociológica da mudança do estudante e menos na sua natureza e resultado. Isto é, buscam explicar as mudanças que ocorrem nos estudantes a partir de variáveis externas ao indivíduo, considerando a rede de reciprocidade entre os aspectos pessoais, institucionais e ambientais que compõem os processos formadores (Ferreira, 1991; Mercuri & Polydoro, 2003; Pascarella & Terenzini, 2005). Os modelos de impacto apresentam, como características gerais, a ênfase no papel e importância do contexto no qual o estudante age e pensa como fontes potenciais de influência sobre as suas mudanças cognitivas e não cognitivas (Pascarella & Terenzini, 2005; Almeida & Ferreira, 1999). O contexto universitário, em particular, tem sido concebido como um ambiente que pode oferecer oportunidades mais substanciais para mudanças em relação a outras instituições sociais (Astin, 1996). Essa condição deve-se à diversidade de experiências que desafiam valores, atitudes e convicções, à maior abertura e à oportunidade de praticar novos papéis e relações (Almeida, e cols.; Faria & Santos, 1998; Gonçalves & Cruz, 1988; Pascarella & Terenzini, 2005;). Apesar das tendências apresentadas, a formação superior é vivida de forma singular por cada um dos discentes. É nesta direção que esta pesquisa pretende focalizar as investigações, ou seja, na compreensão de como esses elementos se intercambiam no processo de graduação do aluno.

Nesse percurso, para se buscar soluções mais comprometidas com a realidade integral dos universitários, nesse caso em específico dos estudantes de psicologia é imprescindível a compreensão de suas características e de como vivenciam sua formação, evidenciando a necessidade do desenvolvimento de estudos de avaliação sobre o universitário e seu curso e a sua relação com a instituição. Ainda nesse contexto, temos também a questão dos estudantes concluintes, e é uma situação que assemelha-se muito à fase inicial de sua vida acadêmica. Vale ressaltar que este momento é marcado pela saída do estudante de um ambiente que ele passou a conhecer, e que passa agora por novos desafios, o de encarar o mercado de trabalho, que é composto por novos tipos de expectativas e relações, diferentes das desenvolvidas no âmbito do ensino superior (Pelissoni, 2007).

Em face das questões apontadas pelas pesquisas desenvolvidas sobre o tema e com base em um referencial teórico que propõe uma abordagem mais integrada da pessoa, esta

pesquisa se propõe a contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos aspectos que permeiam a formação de psicólogos, a partir da perspectiva dos sujeitos em formação.

Método

Instrumentos

A coleta de dados se baseou no procedimento conhecido como questionário de perfil e complementação de frases, feita com 66 alunos (ingressantes e concluintes) além de entrevistas coletivas com quatro alunos. Através do questionário fechado de perfil, procuramos conhecer melhor cada aluno participante da pesquisa, por meio de perguntas relacionadas ao contexto no qual ele está inserido. Foi perguntado, por exemplo, nome, idade, grau de escolaridade dos pais, com quem os alunos moram, estado civil, se a família contribui financeiramente para a manutenção dos alunos na universidade, tipo de lazer preferido, entre outros. Segundo González Rey (2005), este tipo de questionário é utilizado para obter informações objetivas e que descrevam o que for mais significativo para a pesquisa, por meio de sua relação com diversas informações. Com esse questionário, procuramos conhecer melhor os alunos. Após o preenchimento do questionário de perfil, os alunos partiram então, para o preenchimento do complemento de frases, proposto por González Rey (2005). Tal procedimento, segundo o autor, traz múltiplas opções de análise qualitativa, além de ser um instrumento que traz tanto informações diretas (intencionalidade do sujeito), como também informações indiretas (relações do sujeito com as expressões do instrumento). Foi dada ao aluno uma opção inicial de início de frase, onde o aluno deveria completá-la, por exemplo: Eu, como estudante universitário sou; Minha principal ambição; Meus amigos; Meus pais; Meus professores costumam; Meu futuro depende; Meu maior desafio quando entrei na faculdade era; entre outros. Posterior ao preenchimento do questionário de perfil e complemento de frases, foram realizadas entrevistas coletivas com dois alunos do primeiro ano e dois do último, a fim de aprofundarmos questões que emergiram dos outros momentos da pesquisa. A escolha desses alunos baseou-se no aceite da participação das entrevistas.

Participantes

A amostra do presente estudo compõe-se de 66 estudantes do curso de Psicologia de uma universidade comunitária do Estado de São Paulo, sendo 46 do primeiro ano e 20 do último ano. Como critério de inclusão dos participantes foi estabelecido: ser aluno regularmente matriculado no primeiro e último ano do curso de Psicologia no período integral e/ou noturno; disponibilidade para responder ao questionário de perfil, ao complemento de frase e participar do encontro para entrevista coletiva; e, consentimento de participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram excluídos os estudantes que não desejaram participar do estudo. Como informado anteriormente, participaram do estudo 66 alunos que responderam ao questionário de perfil e complemento de frases. A partir dessa amostra, os alunos foram convidados para a entrevista coletiva, onde tivemos quatro estudantes que aceitaram a participação. Tivemos 46 alunos ingressantes, com 29 alunos com idade entre 17 e 19 anos. Dentre os concluintes, houve 20 participantes, onde 17 tinham entre 22 e 25 anos. Ressalta-se que a diferença no número entre ingressantes e concluintes deve-se ao fato de que, para ingressantes, as salas contam com aproximadamente 60 alunos, e para concluintes, 30 alunos. Isso nos mostra a evasão do curso, caso que não será tratado no presente artigo.

Procedimentos

Na primeira etapa, os participantes foram abordados em suas salas de aula, após autorização dos professores. Neste dia, além de levantar os interessados em participar voluntariamente, agendou-se data e local para a aplicação do questionário de perfil e do instrumento de complemento de frases. Após a aplicação do questionário de perfil e complemento de frase, partimos para a transcrição das respostas e concomitantemente realizaram-se as entrevistas coletivas com os estudantes. Importa lembrar que o procedimento de análise dos dados partiu da transcrição dos questionários de perfil, complementos de frases e das entrevistas, seguindo-se à construção de categorias à posteriori. Para a organização dos dados do primeiro instrumento optou-se por tabelas e, no que se refere às entrevistas, foram organizadas categorias com base em agrupamentos de temas, conteúdos e questões centrais, considerando-se o objetivo do trabalho, qual seja,

investigar o papel dos afetos na formação de psicólogos.

Resultados

Os dados que escolhemos apresentar nesse artigo decorrem das respostas do complemento de frases, aplicados a 66 alunos do curso de Psicologia, e de entrevistas coletivas com quatro estudantes. Após a leitura dos complementos de frases e transcrição das entrevistas, os sentimentos apontados pelos alunos ao ingressar, cursar e terminar um curso superior forneceram um panorama do que sentem, pensam e representam os alunos de psicologia sobre o curso e sobre o que significa ser universitário, permitindo que se explore alguns dos principais sentidos que atribuem à sua formação, ao curso que escolheram fazer e à psicologia como profissão. Por entender que as informações fornecidas pelo questionário de perfil permitem uma visão geral dos alunos e de suas concepções, visto o caráter mais quantitativo do instrumento, apresentamos, então, nesse artigo, uma análise das questões centrais que emergiram nos outros dois momentos da pesquisa. Cumpre também esclarecer que no caso dos complementos de frase, devido à grande quantidade de respostas, utilizaremos números seguidos de I para ingressantes e C para concluintes, para diferenciar falas de sujeitos diferentes. Já nas entrevistas serão utilizados nomes fictícios, por estar mais de acordo com nossos pressupostos no que concerne às narrativas, agrupadas em 4 categorias e apresentadas a seguir. Salientamos que nesse artigo não traremos os resultados do questionário de perfil uma vez que este instrumento traz apenas uma visão geral de nosso objeto de estudo, e que não cabe nos objetivos que aqui propomos.

I - Sobre os sentimentos e sentidos relacionados à universidade (Expectativas e frustrações)

Ao ingressarem na universidade, os alunos deparam-se com uma realidade diferente da experienciada até então, o que, por vezes, os deixam confusos, levando-os a comparações com a vida anterior à universidade, entendendo-a como aparentemente melhor do que a situação que vivem na atualidade. Essas questões são levantadas em razão do significativo

número de alunos que deixaram a casa dos pais para morar sozinhos ou com amigos, o que, por vezes, não os agrada, uma vez que deixam o conforto e comodidade da casa dos familiares, para assumirem responsabilidades para as quais ainda não se sentem preparados tal como se pode observar no excerto apresentado de seguida:

Quando eu entrei na faculdade, eu tinha saído do terceiro ano direto, então eu estava acostumada com uma vida com meus pais, tinha um quarto só pra mim, essas coisas. Aí quando eu vim pra (...) eu tomei um choque, porque eu vim pra morar em um pensionato com mais 11 meninas, e eu dividia quarto com mais duas meninas, uma fazia psicologia comigo e até hoje é a minha melhor amiga, sempre me dei muito bem com ela e com outra menina da medicina. E nesse pensionato, no total eram 12 meninas, e isso pra mim foi um choque porque eu não tinha meu espaço, eu tive muita dificuldade para me adaptar. Porque em casa eu tinha um quarto só pra mim, banheiro só pra mim, tudo só pra mim. E aqui não tinha nada disso. Então eu senti um choque muito grande em relação a isso. E também de ficar longe dos meus pais, porque eu não estava acostumada. Então, o primeiro semestre foi muito difícil pra mim. (Luana).

Estes estudantes parecem também decepcionar-se com o ensino superior, por não ter suas expectativas atendidas. No caso de Marina, por não ter conseguido fazer amigos, por não ter vivenciado todos os momentos da forma como gostaria, a graduação acabou sendo algo frustrante:

Ah, eu tinha muita expectativa! Aquela coisa de vida universitária, festa, badalação, faltar na aula, pegar DP, nossa! E eu não tive nada disso. Nem DP eu tive! Foi a maior frustração em termos de relações, nada a ver com o curso, pelo contrário, cada vez mais eu gostava do curso, mas senti muita falta dessa fase. Agora em termos de vida universitária, não fiz nada. Pensava que ia gritar nas festas com orgulho meu curso, mas não, não tive isso. Eu não estava inserida em nenhuma dessas coisas, atlética, vestir camiseta do curso. O que me frustrou muito, porque eu tinha a expectativa de zoar, que ia ser a melhor fase da minha vida. Acho que uma coisa que me marcou muito foi a questão social. Eu vim de outro estado, e aqui o pessoal tem muito dinheiro, e eu não, e isso me excluiu muito. (Marina)

Logo ao ingressarem, e depararem-se com essa nova realidade, essas expectativas anteriores, como também seus medos, modificam-se ao longo do percurso universitário,

transformando esses sujeitos, como foi o caso de Marina, que, nos últimos anos de graduação, diz que assim que colocava os pés na faculdade, já se sentia sozinha e triste. Ressaltamos também que a questão socioeconômica se evidencia como barreira nos relacionamentos, o que também deve ser objeto de preocupação dos formadores, no que concerne à formação dos sujeitos.

II - As relações no Ensino Superior: O papel do outro

A análise das entrevistas conduzidas com estes estudantes do Ensino Superior focou as relações interpessoais construídas durante a graduação, bem como suas implicações no desenvolvimento dos estudantes, por acreditarmos que o que estrutura e sustenta essas relações são os afetos. Durante a graduação, segundo os sujeitos da pesquisa, foram feitos vários investimentos na construção de vínculos, o que resulta em dificuldades. Ao completar a frase “É difícil...”, os alunos escreveram: Viajar todos os dias (S1C), permanecer em uma universidade que não era a minha primeira escolha (S2C), fazer os trabalhos e freqüentar todas as aulas (S3C), ficar longe dos meus pais (S5C), ir bem nas provas (S16C), não conhecer a cidade e as pessoas (S1I). Como observado, são diversas as dificuldades encontradas pelos alunos.

Observe-se como a grande maioria das citações alunos remetem a dificuldades que têm em sua base os afetos. Logo, é possível afirmar que o ingresso na Universidade é um momento de grandes dificuldades para os alunos, seja do ponto de vista dos alunos que acabaram de ingressar e que ainda as estão vivendo ou na memória dos que estão concluindo o curso. Isso porque as novas condições a que são submetidos oferecem desafios que têm de enfrentar sozinhos – no caso dos que vivem com amigos, ou como adultos, pela representação que existe acerca da autonomia de quem se torna universitário. A insegurança gerada nesse processo pode perdurar, caso não se atente a essa questão, o que tem muita relevância por se tratar de curso de psicologia. Por outro lado, as expressões dos alunos permitem romper com a concepção de que os vínculos se constroem natural e espontaneamente.

III - A importância dos professores

Nesse momento pretende-se focalizar a atuação do educador e do educando em sala de aula, por entender que essas relações estão permeadas de afetos e que considerá-los é de fundamental importância. É o momento onde atores interagem, com toda a sua carga de significação, vivenciando o processo de ensino-aprendizagem.

A partir de Vygotsky (1924/2004, 1934/1998a, 1934/1998b) podemos entender que é no convívio social que a experiência interpessoal possibilita o processo de elaboração e reelaboração de sentidos que organizam e integram a atividade psíquica dos participantes da relação. A interação social institui múltiplas possibilidades de significação, construídas no momento próprio da relação, com caráter intersubjetivo. Do ponto de vista psicológico, a dinâmica relacional não é simples nem linear. Ao contrário, é um acontecimento vivo, contraditório e multidimensional, que pode direcionar a constituição de diferentes configurações de identidade, ainda que esta guarde sempre uma unidade interna, uma relativa estabilidade. Existe, assim, uma dinâmica complexa entre o pessoal e o social, que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas influências, o que faz aparecer novas reorganizações a partir dos sentidos subjetivos que surgem em cada experiência intersubjetiva.

Ancorados nessas idéias, é possível afirmar a importância de se conceber o processo de ensino-aprendizagem como espaço de relação e interação humana. Um grupo de alunos e seus professores estão imersos em diferentes possibilidades interativas. A despeito de desempenharem funções inerentes a papéis que lhes são reservados e tidos como esperados na instituição universitária, estão em processo contínuo de criação intersubjetiva de significados que, por sua vez, podem gerar novas possibilidades de interação e conhecimento. Nesse processo, integram-se histórias de vida com inúmeras experiências e vivências, tornando-se presentes e se atualizando sentidos subjetivos. Isso não quer dizer, contudo, que os que ensinam e os que aprendem percebam, a cada instante, o impacto que

sofrem e causam um no outro. Há que se ter em conta, entretanto, que o professor planeja ações cujos objetivos realizam-se no aluno. Na esfera de ações do professor, existe um impacto no aluno que é intencional e esperado, e o planeamento e execução das atividades de ensino são os meios através dos quais o professor busca realizar esse impacto intencional.

É possível observar, nessas relações professor-aluno e aluno-aluno que ocorrem em sala de aula, que os aspectos afetivos estão marcadamente presentes e influenciam o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Com isso, inferimos que as interações que ocorrem no contexto da universidade também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos.

A partir dos dados, podemos afirmar que a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. Mas, ressaltamos que o que mais chama a atenção dos alunos nesse processo são os professores, tal como se pode observar no seguinte excerto:

Pra mim, foram os professores que guiaram. Eu gostava de ir nas aulas, de ouvir os professores. Além de ler, da prática, a discussão com os amigos, porque um complementa o outro, porque com os comentários deles eu vou modelando e chegando a uma conclusão. Apesar de cada um ter seu ponto de vista, a gente se entende e consegue explicar as coisas (Marina).

A atitude do professor permite a criação de um vínculo positivo entre aluno e objeto de conhecimento, onde as dificuldades não são menosprezadas, mas trabalhadas e superadas, com a sua parceria e cumplicidade. O mesmo acontece quando o grupo une-se para estudar.

As interações em sala de aula são compostas por um conjunto complexo de variadas formas de atuação que se estabelecem entre as partes envolvidas, que são o professor e os alunos. Uma atuação significativamente competente e compromissada do professor, que leva os alunos a se desenvolverem e sentirem seu progresso produz uma atuação

interessada e participante dos alunos, que percebem a importância do aprendizado e valorizam o processo, estabelecendo vínculos positivos com todas as áreas de conhecimento.

IV - As maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos de graduação

Como já observamos, os alunos aqui estudados são sujeitos vindos de diferentes lugares, com formações diversificadas e que vivenciam intensamente os momentos dentro e fora do ambiente universitário. Pudemos perceber que muitos desses sujeitos vêm à universidade em busca de realização pessoal e social (Carlos), alguns referem-se a realizar um sonho (Marina), outros afirmam buscar completude (Marcos), outros, ainda, por motivos de autoconhecimento (Luana). No entanto, quando examinamos as dificuldades declaradas por todos os sujeitos investigados, consideramos como necessária uma discussão mais aprofundada sobre este aspecto. No complemento de frases “É difícil”, os participantes forneceram as seguintes respostas: Vir a faculdade quando não se está feliz(S1I); viver longe do lugar onde você cresceu e sempre teve tudo(S5I); seguir a rotina(S2I); dar conta de tudo(S3I); lidar com as perdas(S4I); ser quem alguém espere que você seja(S8I); tudo(S44I); ser obrigado a assistir aulas em que não se aprende nada(S45I); ficar longe dos pais(S12I); viver motivado(S3C), morar sozinha(S4C), entender tudo(S5C), superar perdas(S13C), me formar(S14C), minhas dúvidas para o próximo ano(S15C), não ter um plano para seguir ano que vem(S17C), lidar com meus pais(S18C), fazer amizade com as pessoas da classe(S19C), ver meu futuro(S10C), me ver sozinha(S16C).

As manifestações expressas acima reafirmam a heterogeneidade dos alunos em relação às suas preocupações, expectativas e, sobretudo, as tensões por que passam em diferentes momentos do curso. Se de um lado os ingressantes revelam os aspectos que estão na base de suas dificuldades de sobrevivência na vida universitária, de outro, os concluintes demonstram angústia em relação ao futuro. Essa constatação põe em evidência os afetos que permeiam a formação na graduação e caberia perguntar em que medida esse aspecto influencia o desempenho desses alunos ao longo da graduação e depois dela. Fato é que ainda que de naturezas diferentes, uma grande tensão permeia a vida desses alunos em diferentes momentos da formação.

Possuindo uma trajetória de vida na qual a vivência apenas com familiares, amigos de longa data e professores sempre presentes são parte da realidade da maioria dos estudantes aqui estudados, é natural que esses sujeitos mostrem-se apreensivos e temerosos diante de situações nas quais lhes é demandado expor seus conhecimentos, pensamentos e sentimentos dentro de um ambiente completamente novo e desconhecido, uma vez que se colocam, e são socialmente colocados, no lugar do ainda não-saber. Esse fato é de extrema importância e exige cuidado por parte dos educadores, sob pena de produzir o fracasso da formação, conforme se pode notar na fala de Marina:

O ensino superior é uma coisa que me traz muita insatisfação e que me angustia muito. É uma coisa que nunca acaba, porque você se forma, aí tem a pós-graduação. Ou você faz uma especialização, aprimoramento, mestrado, doutorado. Depois tem a pós da pós. E toda essa parte acadêmica eu já aboli da minha vida, não quero mestrado, não quero doutorado porque tive uma experiência ruim na faculdade, não tenho mais vontade. Eu queria, mas perdi a vontade. Hoje eu quero trabalhar, atender. E parece que é uma coisa que eu nunca quero chegar, pra não me angustiar ainda mais.

Para além da formação profissional e acadêmica importa questionar o impacto que o curso tem na formação dos sujeitos e caberiam novas pesquisas sobre como esse impacto reflete em sua vida futura. Parece que no caso de Marina foram muitos os elementos que criaram dificuldades à sua formação.

Considerações Finais

A análise dos dados da pesquisa permite afirmar que os afetos assumem grande relevância na adaptação dos alunos ao curso de graduação e na relação que empreendem com o curso. Conforme já explicitado, Wallon (1979) e Vigotski (1998/1960a) defendem a natureza social dos processos psíquicos e a estreita relação entre processos afetivos e cognitivos. Assumem, igualmente, uma perspectiva do desenvolvimento no estudo das emoções, entendendo que estas assumem formas de manifestação qualitativamente diferentes em um quadro evolutivo, semelhante aos processos cognitivos e funções superiores.

Ambos os autores (Wallon, 1979; Vigotski, 1998/1960a) entendem que as manifestações afetivas modificam-se ao longo do desenvolvimento humano, passando por um refinamento, em que por exemplo, o contato físico na forma de carinho, sempre citado em pesquisas sobre afetividade com crianças, cede lugar a manifestações mais sutis, como conteúdos e posturas verbais. O entendimento da evolução tanto cognitiva como afetiva permitirão compreender a diferenciação da expressão da afetividade na fase adulta.

As análises expostas confirmam que os processos afetivos envolvidos na adaptação ao ensino superior é um fenómeno multifacetado e inserido em uma rede de inter-relações, e que envolve as características dos estudantes e as experiências de formação que vivenciam. Além disso, é sabido que se dá de forma contínua e que é dinâmica, ou seja, sofre mudanças como processo definido pelas relações pessoais e institucionais. Como já apontado por outros autores, a integração constrói-se com uma troca entre as características, expectativas e habilidades dos estudantes e o contexto social e acadêmico da instituição (Almeida e Ferreira, 1999). Ao atentarmos para as questões relacionadas à qualidade de permanência desses estudantes, podemos destacar o estudo de Silva Filho e colaboradores (2007), que nos aponta para os motivos de evasão de estudantes em nosso Ensino Superior. O estudo das vivências acadêmicas dos estudantes ingressantes e concluintes do curso de Psicologia, considerando os aspectos estudados, possibilitou não apenas identificar suas características, como também analisá-las de maneira a melhor compreender a gama de relações que se faz presente no processo de integração do estudante ao ensino superior. Vale ressaltar que este estudo, realizado com estudantes de um único curso de uma instituição particular de ensino superior, não reflete a realidade das condições de adaptação da população total dos estudantes do referido curso e turno, nem dos estudantes de outros cursos que estão inseridos no contexto da educação superior brasileira.

Este estudo compreendeu que as maiores dificuldades dos estudantes ingressantes do curso de Psicologia, tanto ingressantes como concluintes, são de base efetiva, além de também trazer pontos relacionados às expectativas e à fraca correspondência entre a experiência real e atendimento às expectativas iniciais. Dessa forma, os resultados alcançados destacam a importância da promoção de condições institucionais para a

adaptação do estudante ao ensino superior e indicam que sejam reunidos esforços para a orientação dos estudantes, no que diz respeito às dimensões pessoal, interpessoal, académica, institucional e de carreira. Além disso, este estudo sugere a realização de novas pesquisas que tenham como participantes estudantes de instituições públicas como também privadas de ensino superior, considerando a expansão do sistema e suas implicações para a compreensão dessa população. Bem como estudos que descrevam as condições de adaptação de estudantes de diferentes turnos e cursos, com o objetivo de identificar os aspectos específicos desse processo.

Assim sendo, entende-se que as instituições de ensino superiores têm um papel ativo neste processo, proporcionando vivências académicas capazes de coadjuvar o sucesso global do estudante desde o primeiro momento, pois educar, no sentido de promover o desenvolvimento, passa por proporcionar vivências positivas.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. V. De e Cols.(1996). Aspirações E Projetos Pessoais, Condições De Vida E De Estudo Dos Alunos Do Ensino Superior De Coimbra. *Psychologica*, Coimbra,16, 33-61.
- Almeida, A. R. S. (1999) *A Emoção Na Sala De Aula*. Campinas: Papirus.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. E Ferreira, J. A. G. (1999) Adaptação, Rendimento E Desenvolvimento Dos Estudantes No Ensino Superior: Construção/Validação Do Questionário De Vivências Acadêmicas. *Série – Relatórios De Investigação. Centro De Estudos Em Educação E Psicologia*. Universidade Do Minho.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. E Ferreira, J. A. G. (2002) Questionário De Vivências Acadêmicas (Qva-R): Avaliação Do Ajustamento Dos Estudantes Universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Batista, R. G. R. & Almeida, L. S. (2002). Desafios Da Transição E Vivência Acadêmicas: Análise Segundo A Opção De Curso E Mobilidade. In: *Contextos E Dinâmica Da Vida Acadêmica* – Guimarães, Portugal, Universidade Do Minho.
- Cuervo, J. C. P. e Corellan, A. V. (1998). Evaluación De Las Necesidades De Los Alumnos Universitarios Sobre El Servicio De Orientación De La Universidad De La Coruña (Sape). In: Congresso Galaico-Português De Psicopedagogia, Braga. *Actas Do Iv Congresso Galaico-Português De Psicopedagogia*. Braga.398-403.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon. Uma Concepção Dialética Do Desenvolvimento Infantil*. Petrópolis: Vozes.

- Gonçalves, O. e Cruz, J. F. (1998). A Organização E Implementação De Serviços Universitários De Consulta Psicológica E Desenvolvimento Humano. *Revista Portuguesa De Educação*, 1 (1), 127-145.
- González Rey, F. (2004). *Pesquisa Qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Leite, S. A. S.(Org). (2006). *Afetividade E Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa Do Psicólogo.
- Mercuri, E. E Polydoro, S. A. J. (2003). O Compromisso Com O Curso No Processo De Permanência/Evasão No Ensino Superior: Algumas Contribuições. In: Mercuri, E. E Polydoro, S. (Orgs) *Estudante Universitário:Características E Experiências De Formação*. Taubaté: Cabral Editora E Livraria Universitária.
- Mercuri, E. N. G. Da S., Ajub, J. C., Bariani, I. C. D. (1998). Dificuldades Encontradas Por Universitários Ingressantes. In: Congresso De Psicologia Escolar, Iv, 1998, João Pessoa – Pa. *Anais Do Iv Congresso De Psicologia Escolar*. João Pessoa.
- Nico, J.B. (2000). O Conforto Acadêmico Do(A) Caloiro(A). In: *Transição Para O Ensino Superior*. Braga, Universidade Do Minho.
- Oliveira, M. K. (1992). O Problema Da Afetividade Em Vygotsky. In: La Taille, Y., Dantas, H., E Oliveira, M. K. *Piaget, Vygoosky E Wallon: Teorias Psicogenéticas Em Discussão*. São Paulo: Summus Editorial Ltda.
- Pascarella, E. T. and Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade Of Research*. 2ª Edição. San Francisco: Jossey-Bass, Vol. 2.
- Pinheiro, M. R. M. e Ferreira, J. A. A. (2002). Suporte Social E Adaptação Ao Ensino Superior. In: *Contextos E Dinâmica Da Vida Acadêmica* – Guimarães, Portugal, Universidade Do Minho.
- Polydoro, S. A. J e cols. (2001). Desenvolvimento De Uma Escala De Integração Ao Ensino Superior. *Psico-USf*, Vol. 6 (1), 11-17.
- Sbardelini, E. T. B. e cols. (1999). Situação Acadêmica Do Aluno Da Usf: Reopção, Reprovação E Evasão. In: Congresso De Pesquisa E Extensão. Bragança Paulista – Sp. *Anais Do Ii Congresso De Pesquisa E Extensão*. Bragança Paulista.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wotrich, S. H. E Oliveira, A. M. (2008). Adaptação À Universidade Em Jovens Calouros. *Psicologia Escolar E Educacional*. 12 (1).
- Vendramini, C. M. M., e cols. (2004). Construção E Validação De Um Escala Sobre Avaliação Da Vida Acadêmica (Eava). *Estudos De Psicologia*, 9(2), 259-268.
- Vygotski, L. S. (1934/2005). *Pensamento E Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes,
- Vygotski, L. S. (1998/1960a). *A Formação Social Da Mente*. São Paulo: Martins Fontes,
- Vygotsky, L. S. (1998/1960b). *O Desenvolvimento Psicológico Na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1933/2004). *Teoria de las emociones*. Madrid, Ediciones Akal S.A.
- Wallon, H. (1968). *A Evolução Psicológica Da Criança*. Lisboa: Edições 70.

Wallon, H . (1979). *Do Acto Ao Pensamento*. Lisboa: Moraes Editores.

THE PROCESS OF FORMATION OF PSYCHOLOGISTS: AFFECTIONS, EXPECTATIONS AND REALITY

Abstract: This research aimed to investigate the concerns involved in the adaptation of students to higher education and its influence on the student's relationship with the course and their learning process. This concern stems from the observation that the affective aspects have been disregarded in the activities and research on higher education. The theoretical and methodological framework adopted is that of historical-cultural psychology. The results gave us an overview of what they feel, think and represent the students of psychology on the course and what it means to be college, allowing them to explore some of the key ways they attach to their training, the course they have chosen to do and psychology as a profession.

Keywords: Concern; Higher Education; Cultural-Historical Theory.

BOREOUT: ESTUDO COM TRABALHADORES PORTUGUESES

Liliana Faria¹⁷

Lucinda Tavares¹⁸

ISLA Campus Lisboa e do ISLA Leiria

Resumo

Apesar das evidências de que o Boreout é um risco de doenças psicossociais, a temática do Boreout tem sido largamente ignorada pelos pesquisadores organizacionais. Este estudo descreve o trabalho realizado em torno da construção de uma escala de medida do Boreout. Participaram no estudo 200 trabalhadores da Administração Pública, de ambos os sexos, 144 mulheres (72%) e 56 homens (28%), com idades compreendidas entre os 26 e os 66 anos ($M=44,0$; $DP=8,48$). A escala apresenta bons índices de consistência interna (valores entre 0,65 e 0,77) e uma análise fatorial que revelou a existência de uma estrutura trifatorial com 64% de variância explicada: tédio, desinteresse e subdesafio. Retiram-se implicações práticas para a intervenção junto dos trabalhadores e das organizações.

Palavras-chave: Boreout; Tédio; Desinteresse; Subdesafio; Administração Pública.

¹⁷ Professora Auxiliar do ISLA Campus Lisboa e do ISLA Leiria

¹⁸ Aluna de Mestrado do ISLA Leiria

Endereço para correspondência: Liliana Faria. ISLA Campus Lisboa – Laureate International Universities. Quinta do Bom Nome - Estrada da Correia, Nº 53, 1500-210 Carnide – Lisboa. Email: lilianafaria@delphis.com.pt

Introdução

Estudos apontam que quase todos os trabalhadores, em algum momento da sua atividade laboral, experimentaram episódios de tédio, falta de desafio e falta de interesse, independentemente da natureza do seu trabalho (Farmer e Sundberg, 1986; Hill, 1975; Zuckerman, 1979), ocupando as horas de trabalho a realizar tarefas que não tinham nada a ver com o trabalho, tais como, tarefas pessoais ou navegar na internet (América Online, 2005 cit in Rothlin e Werder, 2008; Malachowski, 2005; Salary.com, 2005, cit in Rothlin e Werder, 2008). Estas condições propiciam a incapacidade para envolver e manter a atenção na sua atividade, conduzindo o indivíduo ao Boreout.

O conceito de Boreout é relativamente recente e por isso, ainda, com literatura internacional muito parca e, inexistente a nível nacional. O conceito de Boreout foi exposto, pela primeira vez, em 2007, por Philippe Rothlin e Peter Werder, dois consultores Suíços, no livro *Diagnosis Boreout – How a lack of challenge at work can make you ill*. É composto por duas palavras bore que significa furo e out que significa fora. A combinação das duas palavras destina-se a dar a impressão de ter atingido o limite do tédio. Assim, uma pessoa que sofre de Boreout é uma pessoa entediada, incapaz de estar bem.

Boreout é o sentimento de insalubridade, desencadeado pela perspetiva de passar o dia inteiro no trabalho, sobre o que vai enfrentar durante o dia. As pessoas que sofrem de Boreout amaldiçoam a monotonia que se apoderou deles: sempre o mesmo percurso para o trabalho, sempre os mesmos companheiros de viagem, sempre o mesmo local de trabalho, sempre as mesmas pessoas, e um trabalho particular que não as motiva, e cujos momentos mais emocionantes são a hora de sair (Rothlin e Werder, 2008).

O Boreout é descrito como uma síndrome, que se encontra em oposição ao Burnout, mas que, tal como o Burnout, constitui um risco psicossocial relacionado com o trabalho (Maslach, 2008). O Boreout afeta, sobretudo, pessoas que trabalham em cargos de base administrativa, com tarefas monótonas, rotineiras e pouco valorizadas (Rothlin e Werder, 2008) e, por isso, é já considerado o novo vírus dos escritórios e dos trabalhos de colarinho branco. Diz respeito ao subdesafio e ao desinteresse dos trabalhadores sobre o seu trabalho e sobre a sua empresa, caindo quase na depressão devido à frustração extrema em que vivem. Rothlin e Werder (2008) afirmam que o colaborador perdeu o interesse nas tarefas

de trabalho, tendo em conta a ausência de satisfação, de empenho e compromisso, a falta de realização e de bem-estar no trabalho.

Três têm sido os elementos associadas ao Boreout: o tédio no trabalho, a falta de compromisso ou comprometimento com o trabalho e, a falta de pressão/subdesafio no trabalho (Rothlin e Werder, 2007, 2008).

O Dicionário de Psicologia APA define o tédio como "um estado de cansaço resultante da uma falta de compromisso com os estímulos do ambiente" (Vanden- Bos, 2007, p.130). Está associado ao ambiente monótono, à restrição e à ausência de trabalho durante o período laboral. E nesse sentido, é caracterizado por uma dinâmica de apatia e relutância que o trabalhador passa a adotar (Sundberg, 1994). O tempo de trabalho precisa de todo o conteúdo, mas não há estímulos que o animem a fazer algo, não se sabe o que fazer porque não há nada que fazer. O tempo de trabalho torna-se eterno (Fisher, 1993; Rothlin e Werder, 2008). As dificuldades de atenção são outra consequência do tédio (Fisher, 1993). Quando as pessoas se sentem entediadas, durante a execução de uma tarefa, os acidentes ocorrem e o desempenho diminui, por não terem sido capazes de manter sua atenção na tarefa, ou terem exercido um esforço considerável para manter sua atenção focada na tarefa.

Grande parte da literatura sobre o tédio tem-se centrado sobre as implicações, ou consequências, de ser entediado. Por exemplo, Sommers e Vodanovich (2000) relataram que as altas pontuações de tédio foram associadas com resultados negativos de saúde mental e física. Outros resultados da investigação demonstram que pontuações de tédio elevadas estão correlacionadas com maiores valores de afeto negativo (Vodanovich, Verner, e Gilbride, 1991), maior alienação e menor assertividade (Tolor, 1989). Sommers e Vodanovich (2000) relataram ainda, que valores mais altos de tédio foram associados a classificações significativamente mais elevadas no Inventário de Sintomas de Hopkins (Derogatis, Lipman, Rickels, Uhlenhuth, e Covi, 1974). Especificamente apresentavam maior propensão para experimentar dificuldades obsessivo-compulsivas, somatização, ansiedade, sensibilidade interpessoal, e depressão. Estudos têm vindo a demonstrar que os trabalhadores entediados tendem a ter taxas de absentismo mais elevadas, altas taxas de rotatividade e baixa satisfação no trabalho (Kass, Vodanovich, e Callender, 2001). Além disso, os trabalhadores entediados têm uma menor probabilidade de realizar e finalizar com sucesso projetos de

trabalho quando comparados com os trabalhadores não entediados, bem como apresentam menores níveis de produtividade (Blunt e Pychyl, 2000).

Rothlin e Werder (2008) referem que o tédio no trabalho não surge de repente, mas é fruto de um processo prolongado, e neste processo vão revelar-se todas as suas consequências negativas, tais como, falta de autoestima, apatia, isolamento, sentimentos de inutilidade, vazio, desapego, depressão, cansaço, irritabilidade, perturbações de sono, hipertensão arterial, perturbações gástricas, tristeza, consumo de drogas ilegais e bebidas alcoólicas, problemas familiares e isolamento social, todos eles importantes danos à saúde psicossocial dos trabalhadores afetados (Fisher, 1993).

Por sua vez, o compromisso ou comprometimento diz respeito à perda da identificação com o trabalho. O trabalhador desenvolve um sentimento de indiferença face ao trabalho e à organização. As tarefas são demasiadamente repartidas e o trabalhador não tem a noção de todo, não encontra nenhum sentido no que faz e perde uma razão válida para a continuidade das suas tarefas (Rink e Ellemers, 2007; Rothlin e Werder, 2007, 2008). De acordo com Meyer e Allen (1991), o comprometimento organizacional reflete, pelo menos, três dimensões gerais: ligação afetiva com a organização (dimensão afetiva), os custos percebidos associados (dimensão instrumental) e a obrigação para permanecer com a organização (dimensão normativa). Para Schaufeli e Salanova (2007) o compromisso/comprometimento está associado ao envolvimento e é uma dimensão do bem-estar, caracterizado pelo vigor, elevado nível de energia e resiliência mental no trabalho. São inspiradores, fatores como, a dedicação, o orgulho e a concentração na sua atividade. Este envolvimento converge em sentimentos de entusiasmo na realização das tarefas. As relações de elevada qualidade proporcionam bons resultados, tanto para a organização como para os indivíduos, constatando-se que contribuem para o aumento da produtividade, satisfação laboral e atitudes positivas face ao trabalho (e.g., Major, Kozlowski, Chao, e Gardner, 1995). Os colaboradores que apresentam elevados níveis de envolvimento, apresentam, igualmente, boa saúde mental (emoções positivas e diminuição do risco de entrar num estado de Burnout ou Boreout), um desempenho ótimo, pro-atividade e criatividade. De uma forma geral, têm uma identificação forte com o seu trabalho, desenvolvem atitudes positivas e aumentam a motivação intrínseca. Do ponto de vista da organização, os elevados níveis de envolvimento

propiciam a retenção de talentos, promovem uma imagem corporativa positiva, de uma organização competitiva e eficaz (Schaufeli e Salanova, 2007).

Por último, a falta de pressão/subdesafio no trabalho diz respeito à falta de desafio que o trabalhador tem nas atividades que realiza. O trabalhador sente-se subdesafiado quando há uma escassa exigência da organização, que faz com que ele renda muito menos do que aquilo que é possível. Este subdesafio pode dizer respeito quer à qualidade do trabalho (conteúdo do trabalho, ou seja, as tarefas são demasiado fáceis ou o trabalhador não tem responsabilidade real sobre elas, ou as tarefas são rotineiras, sem estímulo), quer à quantidade de trabalho (o trabalhador tem poucas tarefas para realizar, porque não há muito trabalho ou porque este é distribuído sempre aos mesmos) ou, a uma combinação de ambos. Todo este subdesafio provoca grande insatisfação ao trabalhador que se sente desaproveitado, ao não poder satisfazer a sua necessidade de aplicar os seus conhecimentos. Também, os trabalhos que realiza, não permitem que se valorize na empresa e receba algum sinal de que o seu trabalho é importante (Herzberg, 1966; Rothlin e Werder, 2007, 2008).

Segundo Rothlin e Werder (2008), uma vez atingidos pelos sintomas de Boreout, os trabalhadores passam a adotar estratégias comportamentais para evitar novo trabalho. Eles sentem que têm de dissimular. Começam a fingir ter trabalho e inclusive, que estão sobrecarregados de trabalho, acabando por se refugiarem no seu mundo. Aproveitam o tempo livre para fazer atividades pessoais, começam a esticar os prazos das tarefas de baixa intensidade, com uma série de estratagemas. Preparam as listas de compras de casa, planeiam o fim-de-semana ou as férias do verão, distraem-se na internet e nas redes sociais, durante o horário de trabalho (Rothlin e Werder, 2007, 2008, 2009). Como tal, quando um funcionário tem pouco trabalho dará a aparência de "ocupado" com estratégias bem elaboradas de "mestres do disfarce" (e.g., garantir que tem um documento de trabalho aberto no computador, colocar várias pastas na mesa de trabalho, andar com as pastas de arquivo, carregando -vazio ou carregado- do trabalho para o lar e vice-versa, preparam as listas de compras de casa, planeiam o fim-de-semana ou as férias do verão, entre outros). A razão mais citada para este comportamento é o fracasso da administração de atribuir tarefas específicas aos colaboradores específicos: "Eles estão seriamente subdesafiados" (Rothlin e Werder, 2007, p. 55).

Este é o chamado "paradoxo Boreout", onde os funcionários permanecem numa situação insatisfatória e mantêm este estado usando as estratégias acima mencionadas. Os paradoxos geram nos trabalhadores afetados uma perda de auto estima, uma ansiedade por inventar estratégias para não serem descobertos nesses tempos mortos, por medo de serem despedidos, chegando a depressões graves desencadeadas por uma situação que eles não gostam e que não procuraram, mas que parece irreversível. Esta situação não é idílica, mas sim uma enorme fonte de riscos psicossociais com repercussões na saúde dos trabalhadores (Rothlin e Werder, 2008). Deste modo, o Boreout deve ser encarado como um estado psicológico, influenciado por fatores individuais, organizacionais e sociais, sendo, tal como o burnout, encarado com uma doença laboral emergente. Assim sendo, o objetivo deste estudo é contribuir para compreensão mais aprofundada da síndrome de Boreout, através da construção e validação de uma escala de medida.

Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo 200 colaboradores de uma instituição de serviço público do distrito de Lisboa, de ambos os sexos, 144 mulheres (72 %) e 56 homens (28 %), com idades compreendidas entre os 26 e os 66 anos ($M = 44,0$; $DP = 8,475$).

Cerca de 83% dos participantes possui como habilitações académicas o ensino secundário e superior, 16% possuem o ensino obrigatório e apenas 1% não ultrapassou o ensino básico. Relativamente à categoria profissional, a amostra é constituída, maioritariamente por assistentes técnicos, com tempo de serviço na instituição entre os dez e os vinte anos de serviço.

Construção da escala

Tendo em conta o objetivo principal acima descrito, procedeu-se à construção de um questionário, com base na revisão de literatura. O instrumento utilizado na presente investigação tratou-se de um protocolo constituído por duas partes:

- (i) *Questionário de Caracterização* que pretendia avaliar a nossa amostra quanto às seguintes variáveis: sexo; idade; habilitações literárias, categorial profissional e antiguidade na instituição.
- (ii) *Escala de Medida do Boreout*, destinado a trabalhadores da administração pública. Para a construção desta escala desenvolveram-se, inicialmente, 39 itens a partir da revisão de literatura (Rothlin e Werder, 2007, 2008).

Neste aspeto procurou-se elaborar itens tendo em conta as características de pessoas fortemente orientadas para cada um dos aspetos de Boreout defendidos na literatura. Mediante a análise fatorial com extração de fatores pelo critério de Kaiser (eigenvalues superiores a 1) (Maroco, 2007), obtiveram-se alguns fatores saturados em apenas um ou dois itens. Por sugestão de Hakstian, Rogers e Cattell (1982) esses fatores foram retirados. Neste sentido, fizeram-se algumas tentativas até encontrar uma matriz fatorial condicente com a revisão de literatura (Rothlin e Werder, 2007, 2008). Ainda seguindo a sugestão de Ford, MacCallum e Tait (1986), retiraram-se os itens cujas saturações eram superiores a 0.40 em mais do que um fator. Este procedimento permitiu a formação de uma escala trifatorial constituída por 17 itens que avaliam três dimensões referentes ao Boreout. O formato dos itens do questionário só permitia uma alternativa de resposta, onde o sujeito tinha que se posicionar numa escala de *Likert* de cinco pontos, com a possibilidade de uma escapatória central. Deste modo o formato do tipo de resposta variava entre: 1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo; 3 - Nem Discordo Nem Concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo Totalmente. Todos os itens foram invertidos.

Procedimentos e análises

O questionário foi inicialmente apresentado à diretora de recursos humanos da instituição da Administração Pública em questão e alvo de despacho presidencial, para autorização e aplicação do mesmo. Posteriormente, e face à impossibilidade de deslocação da autora deste estudo, aos diversos postos de trabalho, os questionários, foram distribuídos por correio interno. A sua aplicação foi autónoma e individual. O próprio instrumento continha instruções apropriadas para autoadministração. Foram igualmente explicadas todas as garantias de anonimato e as recomendações éticas de confidencialidade dos dados, para os colaboradores se sentirem protegidos e responderem como se sentiam em relação ao seu trabalho atual. Após a aplicação dos questionários e devidamente preenchidos, os questionários foram devolvidos pela mesma via, o correio interno.

O tratamento dos dados do questionário foi realizado com base nos testes e procedimentos disponíveis no programa Statistic Program for Social Sciences (SPSS; versão 20.0 para Windows). Concretamente realizaram-se análises de estatística descritiva, nomeadamente, análises de distribuições e frequências, para a caracterização da amostra e para as respostas da Escala de medida do Boreout. Para a análise das características psicométricas do instrumento de avaliação usado procedeu-se à análise da validade, em que medida os resultados no teste estão a medir o que se pretende, com recurso à análise fatorial através do teste de esfericidade de Bartlett, da medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do método varimax, da fidelidade, isto é a confiança que podemos ter nos resultados obtidos, com recurso ao cálculo do coeficiente alpha de Cronbach e, da sensibilidade, ou seja, grau em que os resultados nos permitem diferenciar os sujeitos, com recurso ao cálculo do valor de assimetria e curtose. Os resultados foram considerados estatisticamente significativos quando o valor do teste de significância foi inferior a 0,05 ($p < ,05$).

Resultados

Estudo psicométrico da escala

Validade

Para o estudo da validade, realizou-se uma análise fatorial exploratória sobre a matriz de correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação varimax. Tal como supra referido, a extração dos fatores comuns foi realizada segundo o critério de Kaiser (eigenvalues superiores a 1), em consonância com o ScreePlot e a percentagem de variância retida. Para avaliar a validade da análise fatorial utilizou-se o critério KMO com os critérios definidos por Maroco (2007). Tendo-se observado um KMO=0,898, o que torna a recomendação face à análise fatorial executável e boa. Os scores de cada sujeito em cada um dos fatores retidos foram obtidos pelo Teste de Esfericidade de Bartlett, tendo-se verificado um valor da estatística do qui-quadrado de 1913,877 com um p-value=0,000 o que permite concluir que as variáveis estão correlacionadas significativamente. A estrutura de três fatores foi escolhida para a solução final, por ser a mais simples, considerando os critérios adotados, e de modo a garantir a consistência do modelo teórico subjacente à escala. Na **Tabela 1** apresenta-se a composição desta solução fatorial, apresentando os itens que saturam em cada um dos fatores, bem como o seu grau de saturação, impondo-se a condição desta saturação ser igual ou superior a 0,40, de forma a se considerarem apenas itens com saturação significativa e a percentagem de variância explicada por cada fator. Deste modo, retivemos 17 itens, tendo em conta os referenciais teóricos e as respetivas ponderações estatísticas, que formaram três componentes distintos com 63,87% da variância explicada, sendo que o primeiro fator (7 itens) explica 41,07% da variância e mede o Tédio. O segundo fator com 16,94% de variância explicada mede o Desinteresse (7 itens). Por último, com menor percentagem de variância explicada temos o terceiro fator que mede 5,86% da variância da escala e integra 3 itens que medem o Subdesafio. Adicionalmente, a percentagem da variância de cada variável explicada pelos fatores comuns extraídos (comunalidades) é superior a 45% para todas as variáveis, demonstrando que os 3 fatores retidos são apropriados para descrever a estrutura correlacional latente entre as variáveis envolvimento.

Tabela 1 - Matriz fatorial da escala

Escala	Item	Comuna- lidades	1	2	3
Tédio	Quando estou a trabalhar as horas demoram mais tempo a passar.	,523	,562		
	Gostava de mudar de funções, de vez em quando, independentemente da remuneração.	,637	,793		
	Quando estou a trabalhar sinto-me inquieto, nervoso e impaciente.	,683	,714		
	Trabalharia com mais empenho se existissem formas de remuneração alternativas	,603	,805		
	Ter perspetivas de carreira é importante para a minha motivação no trabalho.	,789	,803		
	Considero o meu trabalho monótono e desinteressante.	,683	,583		
Desinteresse	Gostava que o meu trabalho fosse mais interessante e estimulante.	,622	,705		
	Atinjo os resultados que são importantes para mim.	,567		,613	
	Habitualmente, desenvolvo estratégias para alcançar os meus objetivos.	,743		,787	
	Gosto de ser avaliado (a) no desempenho das minhas tarefas.	,732		,793	
	Um dos meus objetivos é alcançar o cargo mais elevado dentro da organização.	,652		,764	
	Sinto-me motivado quando o trabalho é elogiado pelo meu superior.	,581		,541	
Sub- desafio	No desempenho das minhas tarefas é importante demonstrar alguma emotividade.	,670		,567	
	Existe competitividade no meu grupo de trabalho.	,487		,728	
	Gostaria de desempenhar funções com maior responsabilidade.	,637			,624
	Sinto-me com capacidade para gerir um grupo de trabalho.	,593			,607
	É mais motivante o reconhecimento do meu superior pelo meu trabalho que um prémio em dinheiro.	,706			,790
	Engenvalue		6,982	2,879	,996
	% Variância explicada		41,07	16,94	5,86

Fidelidade

Obteve-se um indicador do grau de fidelidade das subescalas através do método da consistência interna com recurso ao coeficiente alfa de Cronbach **Tabela 2**. O valor de alfa de Cronbach, obtido pela escala de Boreout é de 0,78, e o valor de cada uma das três subescalas oscila entre 0,65 e 0,77, pelo que, de acordo com Maroco (2007) pode concluir-se que a escala possui consistência interna.

Tabela 2 - Estatística descritiva e *Alpha* de *Cronbach* das três subescalas do questionário

	N	Nº de itens	Mínimo	Máximo	Média	D.P	Assimetria	Curtose	<i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i>
Tédio	200	7	11,00	34,00	23,61	6,45	-,11	-1,38	0,77
Desinteresse	200	7	11,00	32,00	25,37	4,85	-,93	,05	0,65
Subdesafio	200	3	4,00	15,00	11,19	3,06	-,58	,98	0,69

Sensibilidade

De acordo com os valores de assimetria e curtose presentes na **Tabela 2** para as três subescalas do questionário, obtiveram-se valores próximos de zero, que podem ser associados a uma distribuição normal. Sendo assim, este instrumento possui uma boa capacidade para discriminar os sujeitos face às dimensões a avaliar.

Discussão e Conclusão

Partindo do estudo da construção e validação da escala de medida do Boreout para trabalhadores da Administração Pública, pretendeu-se analisar se o referido instrumento apresentava qualidades métricas satisfatórias que permitissem a sua utilização na presente investigação. Tendo em conta este objetivo, os resultados obtidos com a presente escala são favoráveis, reforçando assim a ideia de se prosseguir com a sua aplicação e uso no estudo empírico. A escala consegue discriminar convenientemente bem os sujeitos, assegurando desta forma alguns critérios de sensibilidade. Apresenta, ainda, índices de fidelidade satisfatórios, que variam entre 0,65 e 0,77, valores e, que atestam a elevada consistência interna da escala (Maroco, 2007). No que concerne à análise fatorial, o instrumento apresenta três dimensões fatorialmente distintas e que no seu total explicam 63,87% da variância dos resultados da variância da escala.

Os resultados do presente estudo, embora sendo apenas válidos para o grupo específico de sujeitos estudados, revelaram que o Boreout dos trabalhadores da nossa amostra face ao trabalho é predominantemente elevado. Em todas as dimensões da escala verificou-se que os trabalhadores da nossa amostra apresentam valores bastantes superiores ao ponto médio, podendo ser classificados com trabalhadores entediados, desinteressados e subdesafiado, e como tal afetados pela síndrome de Boreout (Rothlin e Werder, 2008).

A confirmação deste estudo, da influência do impacto do Boreout percecionada pelos colaboradores de administração pública local, coloca um repto aos profissionais de

psicologia, que desenvolvem a sua ação em estudos e projetos no âmbito da psicologia organizacional, uma vez que o contexto laboral é relevante e influenciador para o desenvolvimento de uma organização e a sua produtividade. E, nesse sentido, uma implicação que se retira para a prática das intervenções organizacionais é que, sendo o Boreout uma doença laboral emergente, é importante que esta seja detetada atempadamente e que se intervenha rapidamente de modo a facilitar a sua resolução e a diminuir os riscos de saúde para os trabalhadores e os custos financeiros para a organização. Assim sendo, a intervenção preventiva deve ser prioritária, de modo a evitar a manifestação da síndrome. Para isso são necessárias boas práticas de gestão de recursos humanos que permitam intervir nos processo chave e estratégicos da organização, e onde os psicólogos organizacionais podem ter um papel fundamental. A intervenção pode ser realizada a três níveis: organizacional, individual e em grupo.

A nível da intervenção na organização, os profissionais de psicologia podem fomentar a otimização da seleção e localização do pessoal, da educação e formação, melhorando as condições de trabalho (e.g., físico, ambiental e psicossocial). A intervenção pode passar ainda pela promoção das redes comunicacionais, favorecendo a participação dos trabalhadores da organização e fomentando as relações interpessoais positivas. Por último, pode ainda ser realizado todo um trabalho a nível da reestruturação e redesenho das tarefas atribuídas, como por exemplo, fomentar a flexibilidade horária, facilitar informação e formação sobre o trabalho, bem como os recursos necessários para o desempenho da atividade laboral (Bastos e Galvão-Martins, 1990). A nível individual, a intervenção deve ser orientada para a melhoria dos recursos de proteção e resistência dos trabalhadores. Há que promover a assertividade e a gestão eficaz do tempo, quer através de programas dirigidos à aquisição de destreza na melhoria do controlo das emoções e da resolução de problemas, quer através de programas de intervenção cognitivo comportamentais (e.g., relaxamento, meditação), quer através de programas de assistência ao trabalhador (Gonçalves, 2000, 2004; Kenny, Blustein, Haase, Jackson, e Perry, 2006). Por fim, a intervenção nos grupos de trabalho deve visar o incentivo à criação de grupos de trabalho, definindo e clarificando o papel de cada um dos trabalhadores, promovendo a autonomia, a participação ativa e de liderança dos

trabalhadores, bem como o controlo do trabalho descentralizando a tomada de decisões (Whitener, 2001).

Para além das questões que nos parecem especialmente relevantes para a prática das intervenções organizacionais, pensamos que é importante referir algumas das limitações desta investigação. O facto de se tratar de uma amostra de conveniência e, sem equilíbrio do ponto de vista de distribuição do sexo, constitui uma limitação à generalização dos resultados obtidos. Confinar do estudo a uma instituição e do setor público constitui uma outra limitação à generalização dos resultados ao resto do país. Por último, apesar desta escala apresentar boas características métricas do ponto de vista da análise fatorial, sugere-se, para futuros estudos, o recurso a outras técnicas para análise da validade, nomeadamente: validade convergente, divergente e preditiva. Considera-se importante o desenvolvimento de novas investigações, de forma a validar e confirmar os resultados obtidos, e, aferir se este instrumento representa uma mais-valia no domínio da medição do Boreout. Espera-se que novos trabalhos possam assim contribuir para o desenvolvimento e melhoramento do instrumento apresentado. Neste sentido, recomenda-se a realização de mais estudos sobre a temática de modo a superar as limitações apresentada. Parece-nos, ainda, que poderá ser, igualmente, pertinente o estudo da influência da personalidade no nível de cedência para a predisposição dos indivíduos para esta síndrome.

Referências

- Bastos, A.V.B e Galvão-Martins, A. H. C. (1990). O que pode fazer o psicólogo organizacional. *Psicologia Ciência e Profissão*, 10,1, 10-18.
- Blunt, A. K., e Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multidimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Difference*, 28, 153–167.
- Derogatis, R., Lipman, L., Rickels, K., Uhlenhuth, E., e Covi, L. (1974). The Hopkins Symptom Checklist (HSCL): A Self-Report Symptom Inventory. *Behavioral Science*, 19, 1-15.
- Farmer, R. e Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness--the development and correlates of a new scale. *Journal Personal Assessment*, 50,1, 4-17.

- Fisher, C. (1993). Boredom at Work: A Neglected Concept. *Human Relations*, 46, 3, 395-417.
- Ford, J., MacCallum, R., e Tait, M. (1986). The application of exploratory factor analysis in applied psychology: A critical review and analysis. *Personnel Psychology*, 39, 292-314.
- Gonçalves, O. (2000). *Introdução à psicoterapia comportamental*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gonçalves, O. (2004). *Terapias cognitivas: teoria e prática*. Porto: Afrontamento Editora.
- Hakstian, A. R., Rogers, W. T., e Cattell, R. B. (1982). The behaviour of number-of-factors rules with simulated data. *Journal of Marketing*, 62, 30-45.
- Herzberg, F., (1966). *Work and the Nature of Man*. New York, N.Y.: Thomas Y. Crowell Publishers.
- Hill, A. B. (1975). Work variety and individual differences in occupational boredom. *Journal of Applied Psychology*, 60, 128-131.
- Kass, S. J., Vodanovich, S. J., e Callender, A. (2001). State-trait boredom: relationship to absenteeism, tenure, and job satisfaction. *Journal of Business and Psychology*, 16, 317-327.
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Haase, R. F., Jackson, J., e Perry, J. C. (2006). Setting the stage: Career development and the student engagement process. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 2, 272-279.
- Major, D. A., Kozlowski, S. W. J., Chao, G. T., e Gardner, P. D. (1995). A longitudinal investigation of newcomer expectations, early socialization outcomes, and the moderating effects of role development factors. *Journal of Applied Psychology*, 80, 418-431.
- Malachowski, D. (2005). *Wasted time at work costing companies billions*. Chronicle: San Francisco.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística - Com a utilização do SPSS 2.0*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Maslach, C. (2008). The American Psychological Association. *Journal of Applied Psychology*. University of California, Berkeley, 93, 3, 498-512.
- Meyer, J. P. e Allen, N. J, (1991). A three - component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Rink, F. e Ellemers, N. (2007). Diversity as a basis for shared organizational identity: The norm congruity principle. *British Journal of Management*, 18, 17-27.
- Rothlin, P. e Werder, P. (2007). *Diagnosis Boreout – How a lack of challenge at work can make you ill*. Alemanha: Wirtschaft Redline.
- Rothlin, P. e Werder, P. (2008). *Overcoming Workplace demotivation*. Alemanha: Wirtschaft Redline.

- Rothlin, P. e Werder, P. (2009). *El nuevo síndrome laboral Boreout. Recupera la motivación*. Barcelona: Ramdon House Mondadori S.A.
- Schaufeli, W. B. e Salanova, M. (2007). *Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations*. In Gilliland, S.W., Steiner, D.D. and Skarlicki, D.P. (Eds), *Research in social issues in management*, (pp. 135-177). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Sommers, J., e Vodanovich, S. (2000). Boredom proneness: its relationship to psychological- and physical-health symptoms. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 149-155.
- Sundberg, N. D. (1994). Boredom and boredom proneness. *Encyclopedia of psychology* (pp 177–178). New York, NY: John Wiley e Sons.
- Tolor, A. (1989). Boredom as related to alienation, assertiveness, internal-external expectancy, and sleep patterns. *Journal of Clinical Psychology*, 45, 260–265.
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Vodanovich, S. J., Verner, K. M., e Gilbride, T. V. (1991). Boredom proneness: its relationship to positive and negative affect. *Psychological Reports*, 69, 1139–1146.
- Whitener, E. (2001). Do "high commitment" human resource practices affect employee commitment? A cross-level analysis using hierarchical linear modeling. *Journal of Management*, 27, 515-535.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc

BOREOUT: STUDY WITH PORTUGUESE WORKERS

Abstract: Despite evidence that Boreout is a risk of psychosocial diseases, the theme of Boreout has been largely ignored by organizational researchers. This study aims to describe the work done around the grounds of a measurement scale of the Boreout. The study involved 200 public servants of both sexes, 144 women (72%) and 56 men (28%), aged between 26 and 66 years ($M=44,0$; $SD=8,48$). The scale has good internal consistency (values between 0,65 and 0,77) and a factor analysis that revealed the existence of a three-factor structure with 64% of variance explained: boredom, disinterest and sub challenge. Remove implications from practical intervention with workers and organizations.

Keywords: Boreout; Boredom; Disinterest; Subchallenge; Public Administration.

EIXOS TEMÁTICOS COMO INSTRUMENTO DE DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA INCLUSIVA

Beatriz Regina Pereira Saeta¹⁹

Josyvanda Basilio Russo

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Resumo

O tema a ser desenvolvido neste artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado que, dentre outros aspectos, apresenta a importância de encontros temáticos com professores numa perspectiva de atuação nas escolas inclusivas. Identificar as dificuldades dos professores no cotidiano de sala de aula e possibilitar a discussão e reflexão sobre a prática pedagógica por meio de eixos temáticos, ressaltou indicadores que justificam a importância da educação continuada aos professores durante os horários da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) em busca de melhor capacitação para atuar na educação inclusiva, evidenciando a ausência de orientações e supervisão na elaboração de um plano de aula que atenda à proposta de educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Continuada de Professores; Deficiência; Inclusão.

¹⁹ Beatriz Pereira Saeta é Professora Titular no Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). E-mail: biapere@yahoo.com.br; Josyvanda Basilio Russo é Psicopedagoga e Professora em Cursos de Especialização em Psicopedagogia. E-mail: josyrusso@yahoo.com.br.

Introdução

O direito à educação tem o privilégio de figurar entre os temas de maior importância quer nas agendas sociais como nas políticas. Dentre os direitos humanos a educação permite que os indivíduos tendo acesso à educação básica, pratiquem o princípio inigualável do exercício da cidadania.

Ao mesmo tempo em que se configura como direito, a educação se apresenta como um instrumento simultâneo de inclusão/exclusão de um imenso contingente de crianças e adolescentes com deficiência. Na prática observamos um alto índice de deficientes com dificuldades no processo de escolarização, apresentando comportamentos reativos e negativos frente à aprendizagem devido à falta de profissionais qualificados ou mesmo por falta de recursos e adaptações que possibilitem uma melhor adequação no espaço pedagógico.

Segundo Mattos (2002), além de transmitir conhecimentos, a escola precisa intervir nas dificuldades e oferecer desafios adequados ao aluno deficiente, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e do seu potencial intelectual.

Embora com características e necessidades diferentes, não podemos desconsiderar que dependendo do comprometimento físico, o indivíduo irá necessitar de recursos e adaptações que favoreçam o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Dessa forma, é fundamental que o professor tenha conhecimentos sobre as deficiências, seus comprometimentos e os recursos que existem para minimizar as dificuldades decorrentes de cada caso, isso implica em ter uma formação continuada em um espaço que possibilite o acesso a informações que podem facilitar a dinâmica de sala de aula, além de favorecer na reflexão e elaboração de um planejamento que atenda às necessidades conforme o nível de competência curricular do aluno.

Segundo define Glat (1999, p. 79), “uma formação adequada é aquela que possibilita ao professor refletir e construir sua prática pedagógica e, se tornar efetivamente, um agente de transformação social”.

Sendo assim, o **objetivo** desta pesquisa foi identificar as dificuldades dos professores no cotidiano de sala de aula e possibilitar a discussão e reflexão sobre a sua prática por meio de eixos temáticos.

Este estudo foi norteado pela dificuldade apresentada pelos professores de alunos com deficiência física inseridos em escolas regulares, atendidos pela pesquisadora em um centro de reabilitação para avaliação e estimulação psicopedagógica.

Após o levantamento de dados os professores receberam orientação e formação sobre o tipo de deficiência citado em horário destinado à Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) que ocorre semanalmente nas escolas da prefeitura do município de São Paulo.

Desta forma, esse estudo teve como pressuposto levantar indicadores que possibilitem a continuidade de pesquisas com propostas de intervenção junto aos professores, conforme recomenda a Declaração de Salamanca (1994), sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, na qual descreve que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”, tornando-se imprescindível a Formação Continuada dos Professores como proposta para uma melhor qualidade de ensino a todos, alunos com necessidades educacionais ou não.

Método

Para alcançar o objetivo proposto neste estudo foi realizado pesquisa de campo com predominância no enfoque qualitativo que, conforme descreve Minayo (2004), tem como pressuposto a abordagem sócio-histórica, que busca compreender o mundo dos significados das ações e relações humanas, em um universo social composto por crenças, valores e atitudes. Nesse ambiente, as experiências, saberes e práticas se complementam por meio da diversidade de valores, opiniões e vivências, enriquecendo o universo social.

Instrumentos utilizados para coleta de dados

O instrumento utilizado na primeira etapa da pesquisa foi um questionário com questões estruturadas, para traçar o perfil dos professores e levantar temáticas a serem desenvolvidas posteriormente.

Na segunda etapa foi utilizada a técnica de Grupo Focal, visando discutir temáticas que possibilitassem uma maior reflexão dos professores quanto a prática desenvolvida no cotidiano de sala de aula.

O *Grupo Focal* é uma técnica de entrevista semi-estruturada e sua principal característica é a interação entre o pesquisador e os participantes, favorecendo a obtenção dos dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos. Por ser uma técnica de pesquisa qualitativa que favorece a identificação e o levantamento de opiniões e que revela as características do grupo em um tempo relativamente curto, possibilita maior aproximação, integração e envolvimento com os participantes, sendo possível conhecer suas percepções, expectativas, representações sociais e conceitos que se fazem presente no grupo (HASSEN, 2002).

Com esse propósito e para melhorar a captação das discussões sobre os temas propostos, foi solicitada autorização aos participantes do Grupo Focal para uso de gravador pelo assistente durante as sessões.

Embora com características distintas, ambas as técnicas se complementam, possibilitando o levantamento de dados quantitativos e qualitativos, que segundo Minayo (2004, p. 25), interagem de forma dinâmica, excluindo qualquer dicotomia.

Sujeitos da Pesquisa

Na primeira etapa da pesquisa colaboraram 52 professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II, de 30 escolas regulares da Rede Municipal e Estadual de São Paulo, que têm como proposta a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Na segunda etapa participaram 27 professores, os quais houve o contato direto desde a primeira etapa da pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Foi realizado o levantamento das escolas freqüentadas por crianças e adolescentes que recebem atendimento psicopedagógico em um centro de reabilitação, totalizando 66 unidades de ensino. Desse total foram selecionadas 30 escolas do município de São Paulo, sendo excluídas as escolas de outros municípios do estado de São Paulo, bem como, creches, escolas e classes especiais desta mesma população.

Estabelecido contato com os gestores (coordenadores e diretores) das escolas selecionadas e mediante o consentimento das visitas, foram apresentados os objetivos da pesquisa e entregues aos coordenadores os questionários e as Cartas de Informação e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da Instituição e aos Sujeitos da Pesquisa, que se disponibilizaram a entregar aos professores, com exceção de duas escolas em que os questionários foram entregues diretamente aos sujeitos de pesquisa.

Após a análise dos questionários, levantamento do perfil dos professores e temas que se destacaram como indicativos de dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa, foram enviados convite aos professores pelo endereço eletrônico, visando a participação em uma vivência pedagógica, para apresentação e discussão de conceitos referentes à deficiência física.

Desta forma, optou-se por dar continuidade à proposta utilizando como critério de seleção as duas escolas em que foram entregues os questionários, totalizando 27 professores.

O cronograma com as datas foi sugerido pelas coordenadoras, para contemplar os dias e horários reservados à formação continuada dos professores, de forma que não coincidissem com o período de avaliação e planejamento escolar.

O encontro com os professores para a vivência pedagógica aconteceu no horário de JEIF durante três dias da semana, caracterizando-se como um horário de formação continuada.

Após os encontros para orientação de conceitos sobre a deficiência física, foram sorteados 6 professores em cada escola para participarem do Grupo Focal (GF).

Para viabilizar a leitura dos dados, as escolas serão denominadas de Escola A e Escola B para uma melhor compreensão dos resultados.

Apresentação dos dados e discussão dos resultados

Etapas nº 1 - Análise dos questionários:

Caracterização dos Participantes

Dos 52 questionários respondidos, no que se refere ao gênero dos sujeitos da pesquisa, 20% são do sexo masculino e 80% do sexo feminino, sendo 46% dos participantes com faixa etária entre 20 e 40 anos e 54% dos participantes com faixa etária de 40 a mais de 50 anos.

Formação

No que se refere a formação dos participantes, 38 possuem graduação nos cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia, Química, Matemática e Educação Artística e 13 possuem especialização nas respectivas áreas: 05 em Psicopedagogia, 01 em Análises Clínicas e Educação Ambiental, 01 em Administração e Supervisão Escolar, 01 em Geografia, 02 em Educação Infantil, 01 em Didática, 01 em Linguística e Literatura e 01 em Educação Especial, totalizando em 73% com formação em nível de graduação e 25% com especialização, considerando a não participação de um dos sujeitos que não respondeu esta questão.

Participação em Projetos ou Programas de Capacitação

Dos 52 sujeitos da pesquisa, 45 não participaram de projetos ou programas de capacitação; 06 participaram de encontros com enfoque na inclusão, sendo citados os seguintes programas: CEFAI (01); GEAP (01); Seminário de Inclusão (01); Associação de Pais e amigos do Excepcional - APAE (01); Palestras (01); outros (01) e 01 participante não respondeu à questão.

Este item indica que a maioria dos professores que responderam ao questionário, 87% dos sujeitos, informaram não ter participado de programas de formação numa proposta inclusiva e que apenas 10% participaram de programas oferecidos por diferentes núcleos de formação, sendo que 3% dos participantes não responderam essa questão. A conclusão desse levantamento corrobora com outros estudos sobre o despreparo dos professores do ensino regular para receberem em suas salas de aula alunos com necessidades educacionais especiais (GLAT & NOGUEIRA, 2002).

Tempo de experiência como professores

Quanto ao tempo de experiência, no que se refere à formação e atuação como professores, nota-se que a maioria dos participantes (70%) tem mais de 10 anos na área de experiência no magistério. Resultado que corrobora com a faixa etária dos participantes, sendo a maioria entre 30 e 50 anos.

Conhecimentos que favorecem a prática do professor

Foi solicitado aos participantes que assinalassem, por ordem de importância, os conhecimentos que consideravam necessários à prática do professor para o desenvolvimento da proposta pedagógica, visando atender as necessidades do aluno com deficiência. Foram apresentados para a seleção os seguintes aspectos: Procedimentos didático-pedagógicos, Avaliação do processo de ensino-aprendizagem, Estratégias diversificadas de ensino e Conhecer o nível de competência curricular do aluno.

Dos 95% que responderam a questão, 33% dos participantes consideraram que todos os aspectos são necessários à prática do professor que atende o aluno com deficiência; 30% que as estratégias diversificadas de ensino são mais relevantes para atender as necessidades específicas desse aluno; 22% consideraram que ter conhecimento sobre procedimentos didático-pedagógicos favorece o desenvolvimento de uma proposta que atenda à especificidade do aluno; 5% dos participantes consideraram importante ter conhecimentos sobre como avaliar o processo de ensino-aprendizagem do

aluno com deficiência e 5% consideraram que conhecer o nível de competência curricular do aluno favorece a elaboração da proposta. Dos participantes, 5% não responderam a questão.

As respostas apresentam evidências de que, para o professor, todos os aspectos são importantes, porém, a maior dificuldade está em como realizar ações que favoreçam a aprendizagem do aluno com deficiência e que necessita de uma abordagem educacional diferenciada ou de recursos específicos para aprender, ou seja, em como fazer? E o que fazer?

A avaliação aparece como o último aspecto a ser considerado, possivelmente devido a concepção de que a avaliação ocorre a partir do que o sujeito aprende e, o aluno com deficiência, principalmente aquele com maior comprometimento motor e de linguagem, apresenta dificuldades que esbarram na ausência de recursos que favoreçam a sua participação em sala de aula, resultando em um comportamento que “isenta” o professor de cumprir com uma etapa importante do planeamento, que é avaliar o desempenho do aluno.

Etapas nº 2 - Entrevista de Grupo Focal

Para o desenvolvimento da entrevista foram selecionados três tópicos organizados em categorias que se constituíram eixos temáticos, mediante a análise dos questionários e questionamentos que surgiram por parte dos professores na vivência pedagógica com a apresentação da palestra. Os tópicos selecionados para discussão nas entrevistas se constituíram nos seguintes **eixos temáticos**:

- *Atuação do professor frente ao aluno com deficiência;*
- *Adaptações na Proposta Pedagógica;*
- *Avaliação do processo de ensino-aprendizagem.*

Após a apresentação individual de cada participante, foram expostos novamente os objetivos da pesquisa e a necessidade de participação do grupo na discussão das temáticas a serem desenvolvidas para o alcance do estudo proposto. Foi distribuída uma

cartela com 06 etiquetas numeradas para que cada participante escolhesse um número de identificação, visando facilitar a codificação dos diálogos no momento das transcrições. Desta forma os participantes serão identificados pelas seguintes siglas:

- **Escola A** - A1, A2, A3, A4, A5, A6
- **Escola B** - B1, B2, B3, B4, B5, B6

Os participantes foram informados sobre o tempo que teriam para discussão de cada tema e que seria respeitado a divergência de perspectivas, opiniões e experiências de cada elemento do grupo. Em seguida, solicitado o consentimento para utilização de gravador, sendo o registro assegurado mediante o consentimento dos participantes.

A duração para discussão de cada tema foi de trinta minutos, perfazendo um total de uma hora e trinta minutos em cada encontro.

Enquanto a pesquisadora fez a mediação do grupo durante a discussão dos temas, o assistente realizou anotações referente à ordem numérica de cada participante.

Os temas foram discutidos pelos participantes, havendo em alguns momentos a necessidade de mediação do grupo por parte da pesquisadora, para que todos pudessem participar no tempo estabelecido, devido a necessidade que alguns tinham de enfatizar sua experiência em cada temática apresentada.

Após as entrevistas o material foi decodificado, transcrito e organizado em categorias, em concordância com os temas discutidos no Grupo Focal.

O registro com os discursos dos professores foi realizado mediante a ordem de cada participante na discussão dos tópicos e, para facilitar a apresentação simultânea, os professores foram identificados pelos números escolhidos aleatoriamente e pelas letras A e B que representam as duas escolas respectivamente.

A apresentação dos resultados do Grupo Focal foi organizada a partir dos núcleos temáticos discutidos, sendo descritos relatos, opiniões, sentimentos e percepções dos professores a respeito das dificuldades que enfrentam no cotidiano de sala de aula e de como atuam no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos com deficiência.

Eixo Temático – Atuação do professor frente ao aluno com deficiência

Analisando o discurso dos professores em relação ao tema proposto, há evidências de um total despreparo no que se refere à formação para atuarem na educação inclusiva.

Existe uma preocupação por parte dos professores em relatar sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos e o quanto essa condição se apresenta como uma barreira impeditiva para o desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva, conforme discurso de A1: *“O que passa pela minha cabeça é a questão de aprendizado, porque mesmo os alunos... é... ditos “normais”, a gente sabe que cada um tem seu limite a atingir, agora quando é Síndrome de Down, ou alguma deficiência mais relevante, nós não sabemos o desenvolvimento desse aluno.”*

Há um desconhecimento não apenas em relação ao tipo de deficiência, mas principalmente em relação à prática desenvolvida em sala de aula. Podemos notar através das colocações de A3, A6, A2, respectivamente: *“É claro que eu me sinto despreparada para trabalhar com esses alunos”; [...]* *“Talvez se tivéssemos alguém para nos orientar...”*; *“Eu vejo que mesmo com uma ... formação específica ainda continua difícil”*.

Essa realidade vem ao encontro do resultado de pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional que apontam que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sala de aula alunos com necessidades especiais devido ao despreparo e a falta de capacitação profissional (GLAT e FERREIRA, 2003).

Glat e Nogueira (2002, p. 22), consideram que *“o despreparo dos professores de ensino regular para receberem em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem”*, é o principal fator impeditivo para que a política de inclusão se efetive.

Por outro lado, existe uma preocupação em relação à aprendizagem desse aluno, embora numa concepção de que existem limites para que ele aprenda, como se apresenta nos discursos de A1 - *“O que passa pela minha cabeça é a questão de aprendizado, porque mesmo os alunos... é... ditos “normais”, a gente sabe que cada um*

tem seu limite a atingir”; ... há alguns casos que a pessoa tem um pequeno desenvolvimento, às vezes até um bloqueio afetivo, ela pode se desenvolver um pouquinho, mas há outros casos que eu acho que a maioria dos professores se sente impotente mesmo.”; e em relação à sua condição motora como um aspecto impeditivo para a aprendizagem, conforme questiona A3 - “E agora? Será que só o fato dele ouvir a aula ele vai tá aprendendo alguma coisa?”

Esses relatos nos remete a pensar na importância desse professor estar aberto para aceitar a mudança e para lidar com as diferenças, pois a integração escolar da pessoa com deficiência envolve principalmente *“o significado ou a representação que as pessoas têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele.”* (GLAT, 1995 apud GLAT & NOGUEIRA, 2002, p. 25).

Eixo Temático – Adaptações na proposta pedagógica

Quanto às mudanças no plano de ensino para melhor adequação à prática pedagógica, relatos revelam pouco comprometimento, pois consideram que pelo fato de terem entregue o planejamento dentro do prazo estabelecido já cumpriram com o seu compromisso. Alguns professores apresentam desconhecimento de como realizar adaptações na proposta pedagógica, de modo que não minimizem os conteúdos necessários aquele nível, embora se mostrem mais disponíveis para promover alguma mudança, conforme relato de A4: *“Eu acredito, [...], que não existe essa adequação no plano de ensino pela má formação e má instrução do profissional da educação para este assunto. [...] Então se nós tivéssemos alguma orientação, [...], os próximos planejamentos poderiam sim ser adequados a este tipo de coisa. Eu acredito que enquanto isso não acontecer, nós vamos ficar reféns desta situação”.*

Por outro lado, há evidências de maior envolvimento por parte de alguns professores ao demonstrarem preocupação em adaptar algumas atividades, como nos discursos de B2: *“Quando é teórico, eu levo alguma atividade prática para a J., levo alguma prática para o V.”*; B3: *“Eu tento adaptar, às vezes, não o assunto, o conteúdo*

que eu vou trabalhar, mas, mudar as vezes o método. Com eles eu tento trabalhar mais com mapas, mais com imagens, com desenhos [...]”.

Foi observado nas duas escolas que, embora existam materiais didáticos, disponibilidade de horários para discussão (de casos, novas estratégias e experiências) na JEIF e um corpo docente diversificado, ainda existe uma lacuna entre o que se propõe enquanto prática inclusiva e a realidade no cotidiano desses profissionais.

Essa situação nos faz refletir sobre que outros materiais são necessários para que uma prática educacional inclusiva se efetive.

De acordo com Nóvoa (1999), é necessário que haja um *“resgate social da profissão docente”* e que os professores precisam urgentemente *“redescobrir uma identidade coletiva, que lhes permita cumprir o seu papel na formação das crianças e dos jovens”*.

Diante disso, é evidente que o despreparo, a falta de conhecimentos ou de como utilizá-los, está diretamente relacionado à formação e capacitação inicial do professor, conforme destacado por Glat e Nogueira (2002) anteriormente, apresentando-se como um dos principais desafios para os cursos de formação de professores, conforme apontado por Pletsch (2009, p. 148):

[...] de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Para a autora é necessário que o professor seja *“capaz de construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos”* não apenas para alunos com necessidades específicas, *“mas para a prática educativa como um todo”*.

Eixo Temático – Avaliação do processo de ensino-aprendizagem

A análise dos discursos dos professores sobre esse aspecto, demonstra ausência de critérios, apresentados nos seguintes relatos, A6: *“Às vezes quando é possível a gente*

consegue fazer né?... A gente não sabe o que fazer, como avaliar, o que aplicar pro aluno. Se tivesse, não só o laudo... ou se tivesse um material específico para esta criança.”; B2: “Eu compus uma atividade com ela, que assim, eu me surpreendi demais!”; B1: “Eu notei que o G. tinha melhorado muito. Ele faz as lições propostas. Ele passou a aceitar, sabe? O G. passou a prestar atenção. E ele estava começando a desenvolver várias coisas. Aí a mãe foi e tirou. Ele ficou muito tempo afastado da escola. Agora vai começar tudo de novo.”

Observamos no relato dos professores a dificuldade em saber como avaliar e quais critérios utilizar na avaliação do aluno com necessidades educacionais especiais. Essa dificuldade é decorrente da ausência de registros e da sistematização de conteúdos essenciais para a aprendizagem.

Quanto aos métodos utilizados para avaliar o aluno com necessidades educacionais especiais, os relatos revelam desconhecimento de indicadores que definam como e o quanto os alunos aprendem, conforme apontam A6: *“Então, até um conceito que nós fizemos com essa aluna que tem Síndrome de Down. Foi uma discussão que nós tivemos, foi qual vai ser a nota dela? Vai ficar com ‘IS’, ‘S’? Então a gente chegou ao consenso de dar ‘S’ para ela, porque por mais dos limites que ela tenha, ela faz tudo que a gente pede, faz errado?! Faz errado. Copia errado? Copia errado. Mas ela faz tudo.”; A3: ... Então, ... eu na hora da avaliação, no caso do I., ele fechou com nota vermelha, com Insatisfatório; B4: “No meu caso com a E., eu faço a avaliação informativa, como ela consegue acompanhar... Agora já com o A., a avaliação dele é no global, no grupo, na socialização. Não tem como aplicar uma avaliação para ele.”*

Para Perrenoud (p. 49, 2000), a avaliação requer uma *“observação contínua”*, de forma que o professor tenha uma percepção sobre as aquisições dos alunos, construindo com essa conduta uma avaliação *“formativa”*, que considere tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor.

Embora seja difícil avaliar o desempenho acadêmico do aluno com deficiência, principalmente nos casos em que se requer maior atenção, observamos em ambas as escolas, tanto nos relatos dos professores como na relação com seus alunos, aspectos

positivos como resultado do processo de inclusão, conforme relato de A1, quando se refere aos alunos de ensino fundamental I: “[...] a convivência com o diferente [...] é muito importante para respeitar o espaço e entender o problema”; e A6, referindo-se à sua prática: “Já que agente não consegue atingir de uma forma na aprendizagem, é atingir na forma de socialização e cidadania.”

Considerações Finais

O estudo apresentou conhecimentos constituídos a partir de reflexões sobre as implicações que envolvem a inclusão da pessoa com deficiência nos diferentes espaços sociais, sobretudo na escola, e as relações que se estabelecem entre os envolvidos neste processo.

Os resultados indicaram que a formação em nível superior não é suficiente para o professor atuar numa perspectiva de educação inclusiva. Além dos aspectos teóricos que envolvem a própria formação, os depoimentos indicam ausência de uma metodologia que os oriente na elaboração do planejamento pedagógico e recursos físicos e materiais que possibilitem a efetivação de uma prática que se configure inclusiva.

Embora existam propostas de formação e acompanhamento à inclusão oferecido pela Secretaria de Educação Especial, os dados apontam a dificuldade dos professores em participarem dos encontros oferecidos em horários e locais que não sejam a própria unidade de ensino, resultando no despreparo em receber alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula.

Os resultados apontam para uma prática pedagógica centrada nas dificuldades do aluno e não nas suas possibilidades, apresentando a deficiência e os seus comprometimentos como um impedimento para que se alcance os objetivos das atividades propostas. As adaptações realizadas pelo professor se limitam a atividades voltadas para a aquisição de habilidades motoras, em geral de caráter livre e que se apresentam descontextualizadas das desenvolvidas pelos demais alunos.

Quanto aos conhecimentos que favorecem a prática do professor, há indicativos de que a maior dificuldade está em desenvolver estratégias que favoreçam a aprendizagem do aluno com deficiência, evidenciando a ausência de orientações e supervisão na elaboração de um planeamento adequado que atenda à proposta de educação inclusiva, sendo este um impedimento para a realização de um trabalho pedagógico que se proponha a obter resultados, principalmente considerando a diversidade presente em sala de aula, além do excesso de alunos, conforme foi relatado pelos professores.

Outro dado relevante se refere à ausência de recursos e adaptações que facilitem o trabalho do professor e que favoreçam no desenvolvimento do aluno, tanto nos aspectos cognitivos quanto emocionais. Importante ressaltar que, quando são oferecidas oportunidades de participação ao aluno com deficiência nas atividades propostas em sala de aula, evidentemente está se promovendo aquisição de conhecimentos e favorecendo o desenvolvimento da autonomia e a auto-estima do educando.

Dessa forma, é fundamental que o professor conheça sobre a deficiência, os seus comprometimentos e os recursos que existem para minimizar as dificuldades decorrentes de cada caso, isso implica em ter acesso a informações que podem facilitar a dinâmica em sala de aula, além de favorecer na reflexão e elaboração de um planeamento que atenda às necessidades conforme o nível de competência curricular do aluno.

Esse estudo atingiu os objetivos propostos e o seu conteúdo evidencia a complexidade e a abrangência do tema, sendo impossível esgotá-lo em suas dimensões, levantando indicadores que possibilitam a continuidade de pesquisas com propostas interdisciplinares de intervenção junto aos professores, a fim de desenvolver oportunidades de ensino e aprendizagem para todos.

Para concluir, há evidências de aspectos positivos em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente no que se refere ao comportamento dos alunos de modo geral, desenvolvendo com a convivência o respeito à diversidade, a tolerância, a solidariedade e atitudes de cooperação.

Referências

- Brasil. Lei nº 9394/96, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 13 out. 2009.
- Carvalho, R. E. (2000). *Barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação.
- Glat, R., e Nogueira, M. L. de L. (2002) Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília.
- Glat, R., Ferreira, J. R. (2003). Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil: estudo diagnóstico e desafios para a implementação de estratégias de educação inclusiva no Brasil. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/projetos/detalhes_projetos.asp?ID=2
- Hassen, M. de N. A. (2002). Grupos Focais de Intervenção no projeto Sexualidade e Reprodução. *Horizontes Antropológicos*, v. 8, n. 17. 159-177, Porto Alegre.
- Lüdke, M. e André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mattos, E. A. de. (2002). Deficiente Mental: integração/inclusão/exclusão. *Revista Videtur* 13. São Paulo: Mandruva; FFLCH-USP: Salamanca, 13-20.
- Minayo, M. C. de S. (org.). (2003). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minayo, M. C. de S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8 ed. São Paulo: Hucitec.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educ. Pesqui.* Vol. 25, n. 1. jan/jun.
- Nóvoa, A. (coord.). (1997). *Os professores e sua formação*. 3 ed. Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional: Lisboa, Portugal.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Ramos, Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

THEMATIC AREAS AS A TOOL FOR DISCUSSION AND REFLECTION ON PEDAGOGICAL PRACTICE IN INCLUSIVE SCHOOLS

Abstract: The topic to be developed in this article is an excerpt from a dissertation that, among other things, shows the importance of thematic meetings with teachers perspective of performance in inclusive schools. Identify the difficulties of teachers in everyday classroom and allow discussion and reflection on teaching practice through themes, highlighted indicators that justify the importance of continuing education for teachers during times of Integral Training Day Special (JEIF) in search of better training to work in inclusive education, highlighting the lack of supervision and guidance in preparing a lesson plan that meets the proposed inclusive education.

Keywords: Inclusive Education; Continuing Education for Teachers; Disabilities; Inclusion.

MOTIVAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES PARA APRENDER ÉTICA

Maria Judith Sucupira da Costa Lins²⁰

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Este artigo discute a motivação de futuros professores para aprender ética. Ética é apresentada por meio de virtudes e todos os professores deveriam estar motivados para aprender virtudes e valores. Foi observado que os alunos de cursos de formação de professores nem sempre estão motivados para aprender ética, embora esta matéria seja importante para eles. Futuros professores precisam aprender ética porque eles terão que ensinar essa matéria aos seus futuros alunos além da necessidade de viver eticamente. Algumas escolas oferecem uma disciplina especial chamada Educação Moral e outras preferem incluir Ética enquanto obrigatória para todos os professores como um Tema Transversal. No segundo caso não importa qual seja a matéria que eles deverão ensinar quando estiverem em sala de aula.

Palavras -chave: Ética; Educação Moral; Formação de Professor; Motivação.

Introdução

São dos mais variados tipos os problemas frequentemente apontados em relação às questões da prática da educação escolar. De modo geral se fala da perda de prestígio

²⁰ **Endereço para correspondência:** Rua Abade Ramos 131-402, Jardim Botânico – Rio de Janeiro – 22461; RJ – Brasil. E-mail: mariasucupiralins@terra.com.br

dessa profissão, da baixa remuneração dos professores, da excessiva carga horária de trabalho, da ausência de bons cursos de formação de professores, das deficientes instalações onde o professor exerce sua atividade e também quanto à ausência de motivação dos professores. Dentre os tópicos que estão cada vez mais em evidência, podemos aqui ressaltar aqueles que se referem à formação de professores. Todos esses tópicos são importantes e cada um a seu modo deve ser continuamente analisado por especialistas na busca de soluções concretas para uma melhoria da educação institucionalizada.

Nesse artigo, pretendemos salientar a questão da motivação, considerando-a sob um ângulo próprio, que é a motivação referente ao aprendizado de ética nos cursos de preparação de professores para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A questão é urgente, principalmente quando tomamos consciência de que vivemos hoje em uma encruzilhada moral (LINS, 2000) e que descobrir os verdadeiros caminhos para a vida ética na sociedade exige uma ação imediata dos educadores. Para que se entenda o recorte da reflexão presente nesse artigo, explicaremos rapidamente como está estruturada a escolarização brasileira.

Atualmente no Brasil, a criança começa a sua vida escolar pela etapa que se convencionou denominar a Educação Infantil e seguem nessa fase até os seis anos completos. Em seguida, os alunos passam para o segundo bloco, o qual é identificado como o Ensino Fundamental e é composto de nove anos sequenciais. Os professores que lecionam até o quinto ano inclusive devem ter, segundo a legislação vigente sobre a qual falaremos mais adiante, a formação em curso de Ensino Médio especialmente organizado para esse fim. Nesse nível está o processo de preparação para o magistério às crianças e, portanto os currículos são elaborados com vistas à sua futura atuação no ensino das crianças.

Por outro lado, a formação dos professores que trabalharão com os alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental deve ser feita em cursos de nível superior, isto é, na Universidade. Esses estudantes universitários seguem cursos específicos segundo a matéria, ou disciplina na qual pretendem se especializar, tais como Ciências Biológicas, Matemática, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física,

Artes Plásticas e Música. Além dos cursos específicos mencionados, esses alunos da Universidade devem seguir para a Faculdade de Educação onde complementarão a sua formação ao aprender as disciplinas referentes aos fundamentos pedagógicos e às práticas didáticas.

Focalizamos nesse artigo especificamente o problema da motivação para aprender ética dos futuros professores que exercerão o magistério nos primeiros anos do Ensino Fundamental e que têm sua formação no Ensino Médio conforme foi explicado acima. O objetivo desse artigo é refletir sobre as manifestações e a importância da motivação, procurando relacionar com a peculiaridade do objetivo de aprender ética no conjunto de conhecimentos que compõem a formação exigida para o magistério nessa fase.

Trata-se de um artigo de discussão, que apresenta possibilidades de análise e que além da fundamentação filosófica e psicológica, parte dos resultados de uma pesquisa de campo (LINS et al 2007) sobre a aprendizagem de ética de alunos de curso de formação de professores em uma escola de Ensino Médio da cidade do Rio de Janeiro. Basicamente, no relatório publicado é mostrada a existência de grande dificuldade para se ensinar ética aos jovens que estão frequentando o Ensino Médio voltado para a formação de professores por diferentes razões. A partir dos dados dessa pesquisa, o presente artigo focaliza o problema específico observado da falta de motivação de futuros professores buscando raciocinar em função da necessidade de solução para esse problema e para isso conta com o subsídio de autores e pesquisadores que têm como objeto de interesse a motivação. Preocupados com esse problema, que é inerente à própria aprendizagem como um todo, envolvendo aquisição, retenção e generalização (LINS, 2004b), procuramos nesse artigo discutir essa situação para que a reflexão nos mostre possibilidades de mudança. Considerando essa situação e conhecendo a necessidade do ensino de ética nas escolas, desde o início, propomos a discussão sobre motivação com esse enfoque.

Ensinar ética é nuclear na atividade do professor e para que isso aconteça se faz necessário, em primeiro lugar, que tenha aprendido a pensar sobre esse tema. No conjunto de elementos componentes do estudo de ética surgem os valores que devem ser apresentados. A construção dos valores (LINS, 1997) faz parte da caminhada para a

vida ética e por isso é preciso estar atento a esse conteúdo curricular. Ninguém nasce ético. Ética se aprende desde a infância e para se ensinar ética às crianças é preciso se aprender ética, tal como para se ensinar matemática às crianças é preciso se aprender matemática. A nova aprendizagem não acontece no vazio intelectual, mas se prende a todo um conjunto de aprendizagens já constituído. É nesse sentido que também a motivação ao estar direccionada para algo exige uma base de conhecimentos prévios (AUSUBEL & ROBINSON, 1969) de modo que sejam construídos novos conhecimentos sobre esta sustentação. A informação adquirida é imprescindível para que haja a posterior análise e colocação em prática dos pressupostos aprendidos.

Ao introduzirmos o tema, lembremo-nos do peso da expectativa positiva que atua como forte elemento motivador (ROSENTHAL e JACOBSON, 1968) e pensemos também sobre o ensino que é proporcionado a esses futuros professores, o que pode ser abordado futuramente. O futuro professor, como o aluno que é, corresponde ao que se espera dele, e o estará motivado para trabalhar valores éticos se isso lhe for proposto. Voltar-se para os futuros professores de modo a lhes propiciar a construção da motivação para aprender ética reclama de nós uma atitude positiva. Para que isso aconteça, o envolvimento da escola como instância educacional inserida em uma cultura (BRUNER, 1996) não pode ser esquecido. A escola reflete as necessidades e os elementos integrantes da cultura ao mesmo tempo em que desenvolve o pensamento crítico para que a cultura seja repensada e renovada. Três décadas antes dessa observação sobre a educação e a cultura, o mesmo autor apresentou (BRUNER, 1961) como relator que era de um importante documento para a reformulação dos currículos escolares, a premência de se estudar sobre a motivação e desta vir a ser correlacionada com a formação de professores.

Analisar os aspectos do ensino da ética numa perspectiva motivacional pode ajudar na preparação dos futuros professores, principalmente porque nem sempre esses apresentam uma construção da personalidade e do carácter tal como se espera no jovem. Sobre esse aspecto, é importante saber que foi observada uma imaturidade ética nos alunos do curso de Ensino Médio participantes de pesquisa realizada (LINS, 2009a) e que por isso encontraram grande dificuldade motivacional. Introduzimos desse modo a

reflexão, buscando entender o significado do ensino de ética e correlacionado a esse a própria ideia de motivação para aprender ética.

O significado do ensino de ética

Muito se tem escrito sobre qual é o significado da palavra Ética, de maneira que há uma variedade de pistas para serem seguidas e muitas vezes se faz uma confusão em torno da mesma. Destacamos a observação feita por De Finance (1988) ao analisar a origem e as mutações do termo ética, ao dizer que essa palavra vem do grego *ethos* e se refere à prática de costumes de um povo de modo que esse possa viver em função do bem comum. Aristóteles, (1965) que vem sendo considerado o grande filósofo e pensador sobre ética plantou uma semente que hoje ainda está dando frutos. Aristóteles ao apresentar a sua perspectiva da ética pensou numa proposta calcada na aprendizagem e na vivência das virtudes entendendo que essas se constituem a excelência da vida humana.

Note-se que há, geralmente, uma confusão entre os termos ética e moral, por isso recordamos que a palavra moral vem do latim e também descreve costumes, embora sob uma ótica própria. Há na perspectiva latina uma preocupação de cunho pragmático para que se tenha o estabelecimento de regras de comportamento enquanto a visão grega está voltada para a reflexão filosófica do ser humano que busca a felicidade e pretende alcançar o bem na sociedade. Pode-se entender, na prática escolar, a Educação Moral como sinônimo de Ensino de Ética. No Brasil havia em outras épocas a disciplina intitulada Educação Moral, conforme se pode verificar na Indicação do Ministério da Educação em 24 de abril de 1962, salientando-se que a escola desempenhará esse papel “na medida em que proporciona oportunidades para a vivência concreta das virtudes morais e cívicas, e estimula as decisões responsáveis, processos que são o fundamento de toda educação cívica.” (SUCUPIRA *apud* BRASIL, 1984)

Tendo sido apropriada em 1966 pelo sistema de governo ditatorial instalado a partir de 1964 no Brasil, pelo Decreto n. 58 023, essa disciplina denominada Educação Moral foi desvirtuada em seus objetivos e passou a ser utilizada como instrumento de propaganda do governo. Por essa razão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

n.9394/96 (BRASIL, 1996), complementada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), elimina a disciplina Educação Moral do currículo escolar brasileiro e introduz a expressão Ensino de Ética em seu lugar. É importante ainda informar que, além de modificar sua configuração, de modo que essa deixa de ser uma disciplina isolada para se constituir em um Tema Transversal que perpassa todas as atividades escolares, essa passa a ser responsabilidade de todos os professores.

Essa explicação se faz necessária principalmente quando se sabe que a expressão Educação Moral é usada pela quase totalidade de sistemas educacionais em diversos países para expressar esse conteúdo nos currículos escolares. Fica assim entendido que ao ser citada a Ética, em termos de currículos brasileiros, na realidade estamos tratando de Educação Moral e não de uma disciplina específica de filosofia, como o título erroneamente poderia sugerir. O que nos importa é a presença efetiva da Ética na educação escolar (LINS, 2009 b), seja sob qualquer uma das duas denominações.

Não vamos nos deter na história da ética nem na história da educação brasileira, o que sem dúvida seria interessante, mas não é precisamente o que iria colaborar com o escopo desse artigo. Importa saber que atualmente se pode entender Ética no currículo escolar brasileiro como anteriormente à ditadura militar de 1964 se designava Educação Moral.

É a partir da aprendizagem das virtudes que propomos o ensino da Ética e a entendemos como o conjunto da prática dessas de modo que conduzam o ser humano à felicidade e à convivência harmoniosa na sociedade. Ponderando sobre essa definição aqui apresentada, surge em primeiro lugar o questionamento sobre como alguém pode se tornar virtuoso. Ninguém nasce ético. Ética se aprende desde a infância. Há ainda o problema de se aprender as virtudes apenas como um conteúdo cognitivo, e dessa forma a ética seria reduzida a uma questão intelectual. É preciso que se esteja atento à formação dos futuros professores para que vivenciem o aprendizado das virtudes e se proponham a trabalhar com seus alunos essas qualidades de excelência da vida humana, lembrando que ética é privilégio do ser humano (LINS, 2012). Recordemos também que ética não se identifica com nenhuma religião, mas é um compromisso de cidadania que é obrigação de todas as pessoas.

Reiteramos a necessidade de a criança aprender a ser uma pessoa ética, guiada por valores e virtudes, e por isso nos voltamos para a formação de seus futuros professores. Na realidade, essa atividade de aprendizagem das virtudes é iniciada pela família desde a primeira infância, mas sabemos que a escola existe socialmente para complementar o trabalho da família, cujo papel primordial é inquestionável. Esse tópico vem sendo tratado por especialistas que observam as deficiências educacionais, na família e na escola, (DEMON, 1995) e propõem aos pais e professores uma atitude mais firme na prática das virtudes e no ensino da ética de modo que se possa chegar a uma sociedade em que os cidadãos se guiem por parâmetros éticos em suas ações. Vale a pena lembrar a ênfase com que o citado autor se refere à sociedade atual como indulgente com as crianças e jovens e negligente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem das virtudes básicas. Essa crítica é apoiada por outros pesquisadores, tais como Gardner (1999) que ressalta a falência do ensino dos princípios éticos nos currículos escolares e propõe o tripé formado pelo verdadeiro, belo e bom como base. Essa é uma realidade que se espalha por diferentes sociedades e que precisa ser transformada caso se queira viver em sociedades nas quais a vida ética seja possível.

A motivação para aprender ética

Motivação é reconhecidamente um dos núcleos da questão do ensino/aprendizagem nas escolas. Motivação é a organização interior do aluno que permite a esse se voltar para o que lhe é apresentado na aula com todas as suas capacidades e interesse. A leitura dessa frase imediatamente nos mostra a dificuldade de se encontrar a motivação nos alunos, isso por diferentes razões. De modo geral, a motivação para qualquer assunto depende em primeiro lugar da própria pessoa que se inclina para esse e não outro objetivo, que deseja conhecer isso e não outra coisa. Além disso, a motivação também se refere à percepção que o aluno tem do professor e do ambiente geral da aula (ANDERMAN, L.; ANDRZEJEWSKI, C e ALLEN, J. 2011) de modo que essa vai se refletir em seu interesse, como observaram esses autores ao pesquisar exatamente sobre como é possível aos professores proporcionar motivação e aprendizagem nas salas de aula.

Ainda com o objetivo de entender o que significa motivação, observamos que Wolters (2011) salienta aspectos sociais e contextuais como imprescindíveis para o acontecimento motivacional em sala de aula. Para esse pesquisador é preciso que o próprio aluno entenda o seu processo de motivação e o administre porque a motivação explica a diferença de desempenho entre alunos que tenham o mesmo nível de capacidades, inteligência e habilidades. Essa orientação é de grande ajuda para que os professores consigam que a aprendizagem de ética venha a se tornar uma realidade no grupo dos futuros professores.

De modo geral, persistem as ideias que a motivação seja de origem extrínseca e dependa de reforços ou intrínseca e condizente com as características individuais, com alguma atenção ao contexto sociocultural. Com essa preocupação, McCaslin e Burross (2008) realizaram pesquisas com grupos de alunos em situação de pobreza, analisando as diferenças individuais, buscando entender as particularidades das crianças observadas com o propósito de entender o que determinaria a motivação dessas. Os citados pesquisadores concluíram que o processo central de motivação nesses alunos se situa na validação pessoal do que aprendem e ao que lhes parece concernente com a sua filiação à escola.

Um dado relevante na questão motivacional é a participação dos alunos na sala de aula e a interação que acontece entre esses e também entre a turma e os professores (TURNER, J. e PATRICK, H., 2004) proporcionando a realização da aprendizagem. Mesmo os alunos que não apresentam altos índices intelectuais conseguiram alcançar os objetivos de aprendizagem a partir do incentivo à participação, conforme a análise feita pelos citados autores.

Muitos estudos sobre motivação buscam encaminhar o professor para que essa venha a ser fortalecida entre os alunos. Retomamos aqui a conhecida pirâmide motivacional estabelecida por Maslow (1970) que mostra as necessidades fundamentais do ser humano que funcionam como os motivadores da ação visando promover a auto realização da pessoa. O autor parte do que é mais elementar e aponta as necessidades fisiológicas, tais como alimentação, habitação e saúde como o alicerce. Passa então para o segundo patamar, e nesse o autor aponta a segurança como o elemento fundamental

para a educação do sujeito. No terceiro ponto da pirâmide, o autor faz referência à interação afetiva e social. Essa complexa interação tem significativo papel no desenvolvimento da motivação, aliada ao que se encontra imediatamente acima na pirâmide, que é a autoestima. Esse é um degrau importante e se reflete no fato da pessoa ser aceite e reconhecido pelo grupo no qual está inserida. Por último, no topo da pirâmide, o autor localizou a auto-realização que é explicada por meio da autonomia e criatividade. Analisando essa etapa final, consideramos que a ética deva ser também nesse momento incluída em sua plenitude não só de conhecimento intelectual, mas principalmente como a vivência das virtudes na sociedade.

Para que essa escalada se realize, faz-se necessária a colaboração dos fatores culturais que interferem na vida de cada pessoa. A cultura é o fator externo que se adiciona às condições interiores do aluno e que não pode ser esquecido. Observa-se uma quebra da tradição cultural em muitas sociedades, o que deixa as pessoas perdidas, tanto os professores como os jovens alunos do Ensino Médio. A ausência dos parâmetros culturais, da autoridade e do próprio sentido da história dificulta a educação (ARENDT, 1968) em todas as instâncias políticas, da família às organizações sociais e também quanto às faixas etárias. As questões culturais são instigantes não só na época em que foram discutidas pela conhecida filósofa, mas continuam á espera de uma ação eficiente que traga resultados. É nesse contexto que se pergunta: e a educação para a cidadania? Qual a motivação para se viver eticamente?

Uma intrigante resposta, que nos leva a refletir sobre as dificuldades, aparece na obra do filósofo Alasdair MacIntyre (1984) ao afirmar que estamos a viver em sociedades marcadas pela desordem moral. Essa desordem moral é basicamente causada pelo Emotivismo, um tipo de pensamento que toma como princípio as emoções particulares da pessoa, de modo que essa vai ser guiada pelo que lhe pode oferecer prazer e satisfação. Em contrapartida a essa situação, MacIntyre (1999) lembra ainda que somos todos vulneráveis e dependentes e que para se viver bem em sociedade é preciso que as virtudes sejam os parâmetros de orientação da vida. Nessa linha de pensamento, os jovens futuros professores precisam aprender as virtudes para entender ética e se tornarem capazes de ensinar ética aos alunos. As possibilidades de se transportar os

pressupostos filosóficos apresentados por esse autor para o plano pedagógico foram analisadas (LINS, 2007) e se apresentaram como viáveis. Desse modo, ensinar ética por meio de virtudes pode vir a se tornar uma prática eficaz na formação dos futuros professores.

Trata-se de uma tarefa árdua principalmente se considerarmos a decadência (ANDERSON, 2005) da prática das virtudes que estão a ser trocadas continuamente por falsas virtudes, conforme esse autor aponta em pesquisa realizada na Inglaterra. É assim que a palavra virtude está no vocabulário diário, no entanto, designando outros elementos que não propriamente essas. Nessa mesma linha, Jacques Maritain (1951) já havia trabalhado, ao propor em suas lições de filosofia quais são os pontos essenciais do que se faz necessário para aprender ética, pautando as ações pelas virtudes e visando com essa prática alcançar o bem comum. Muitos anos antes do relatório apresentado por Anderson (2005) o filósofo francês havia demonstrado essa inquietação e organizou em suas lições agrupadas na citada obra quais são os pontos fundamentais para que as virtudes viessem a fazer parte da formação moral da pessoa.

Para melhor sustentação de nossas ideias, recorremos às teorias de Piaget (1973) e de Kohlberg (1981) que mostram a universalidade da progressão da capacidade de se aprender a viver moralmente. Diferentes exercícios foram propostas por esses dois renomados pesquisadores que nos permitem afirmar que é possível motivar jovens para a aprendizagem da Justiça, Prudência, Honestidade, Amizade, Perseverança, Temperança e demais virtudes aristotélicas. Despertar o interesse para aprender ética é motivá-los para algo que é fundamental não só para sua ação como professores, mas para si próprio como cidadão consciente de seu papel na sociedade.

Ainda na perspectiva da motivação para aprender ética lembramos Slote (1997) que ressalta o papel das virtudes na formação do caráter, o que nos interessa diretamente na medida em que estamos discutindo a formação de futuros professores que estarão encarregados, por sua vez, do desenvolvimento do caráter das crianças sob sua responsabilidade. A aprendizagem das virtudes vem se firmando cada vez mais no panorama dos currículos escolares como uma necessidade, se desejamos entender o desenvolvimento da moralidade e presença (HALLPICK, 2004) do conteúdo da ética na

pedagogia infantil. Há uma crescente preocupação referente à motivação dos alunos que estão a cursar o Ensino Médio se preparando para serem professores de crianças e uma consequente busca do conhecimento da evolução das experiências curriculares nesse campo.

Considerações Finais

A ideia de que a motivação depende da constatação de uma ausência norteou esse trabalho. É somente quando se tem consciência da falta de algo que partimos para a busca disso e fazemos todos os esforços para conseguir suprir essa ausência. A falta de informação sobre ética entre os futuros professores é uma realidade (LINS et al 2007) e a desmotivação que se observou nos jovens ao iniciarmos a pesquisa foi concreta. Com os esforços empreendidos pelos pesquisadores, numa prática de pesquisa-ação interveniente, foi possível identificar transformações importantes.

Os jovens alunos que desconheciam o que significava ética e não se interessavam pelo assunto passaram a se envolver em projetos de descoberta de virtudes em práticas pedagógicas presentes no currículo escolar. Os resultados da referida pesquisa são animadores e nos levam a considerar que deve haver um maior empenho no sentido de se provocar e também revelar a motivação para o ensino/aprendizagem da ética.

As contribuições dos autores agora consultados nos mostram diferentes caminhos para o empreendimento referente à motivação dos futuros professores, seja por meio de trabalhos em grupo, atividades de intensa participação e interação com os professores e o despertar do sentido da responsabilidade em sua futura profissão. Essa é a chave para que se compreenda o papel da motivação para aprender ética no currículo dos cursos de formação de professores. O compromisso de cada um dos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental com a construção da ética a ser realizada pelos alunos é um risco educativo (GIUSSANI, 1995) por todas as implicações que derivam dessa prática. O sentido da vida entendido a partir da prática das virtudes da justiça, temperança, amizade, honestidade, perseverança e as demais é a compreensão fundamental que a educação escolar pode oferecer aos alunos, e isso se faz pela mediação dos professores. Disso deriva a necessidade de se incluir nos currículos dos cursos de formação conteúdos

que despertem a sua motivação e que os motivem para a busca da prática da ética visando formar alunos que sejam cidadãos éticos.

Toda decisão ética é igualmente uma decisão política (HUDE, 1882) e por isso o aprofundamento dos estudos sobre a motivação de futuros professores para aprender ética depende de decisões políticas, notadamente as que se refletem na organização dos currículos escolares. No entanto, isso não nos tira a responsabilidade de insistirmos nesse caminho, preocupados com o currículo dos cursos de formação em Nível Médio e que os conteúdos nesses introduzidos sejam motivadores e contenham o tema ética. Essa é a ideia fundamental que se põe em discussão para os educadores. Currículos de cursos de formação de professores são da maior gravidade pela repercussão que acontecerá a partir do momento em que esses estudantes estiverem à frente das crianças que serão seus alunos.

O potencial dos futuros professores para aprender ética nem sempre é bem desenvolvido e isso precisa se tornar um ponto central no currículo dos cursos de formação. Motivar esses jovens para que mostrem interesse nos conteúdos de ética é indispensável, tanto para o exercício como professores de ética em disciplina isolada como na modalidade de Tema Transversal (LINS, 2004a), pois em ambos os modelos a sua atuação motivadora se faz necessária. Dentro dessa perspectiva é preciso que haja um esforço coletivo para a melhoria das condições de aprendizagem de ética, visto que esse é um dos ingredientes para que a motivação possa acontecer.

Finalizando, é preciso se ter bem claro quais são os objetivos de um curso de formação de professores para o exercício do magistério nos primeiros anos do Ensino Fundamental antes de qualquer providência curricular. Uma vez colocados esses objetivos, e constando desses o desenvolvimento de pessoas éticas de tal modo que possam exercer sua cidadania para o bem comum, chegamos ao passo seguinte que nos mostra a inclusão da ética no currículo desses professores, lembrando que não se trata de uma imposição, mas de algo para o qual os alunos devem estar motivados. A motivação de futuros professores para aprender ética é uma condição para que sejam realmente bem preparados para a atuação pedagógica que deles se espera.

Referências Bibliográficas

- ANDERMAN, L., ANDRZEJEWSKI, C., e ALLEN, J. (2011). How Do Teachers Support Students' Motivation and Learning in Their Classrooms? *Teachers College Record*, v 113 n 5. 969-1003
- ANDERSON, D. (2005) *Decadence*. UK. Social Affairs Unit.
- ARENDT, H. (1968) *Between Past and Future*. New York. The Viking Press
- ARISTOTELES (1965) *Éthique de Nicomaque* (J. Voilquin, trad.) Paris. Flammarion
- AUSUBEL, D. e ROBINSON, F. (1969) *School Learning. An Introduction to Educational Psychology*. New York. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- BRASIL. (1984). *Educação Moral e Cívica. Legislação e pareceres*. Comissão Nacional de Moral e Civismo. Rio de Janeiro. MEC.
- BRASIL. (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. MEC
- BRASIL. (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais*. v. 8 Ética. Brasília. MEC
- BRUNER, J. (1960) *The process of education*. New York . Vintage Book
- (1996) *The Culture of Education*. Cambridge, Mass. Harvard University Press
- DE FINANCE, J. (1988) *Éthique Générale*. Roma. Editrice Pontificia Università Gregoriana.
- DEMON, W. (1995) *Greater Expectations. Overcoming the Culture of Indulgence in America's homes and schools*. New York. The Free Press.
- GARDNER, H. (1999) *The disciplined mind*. New York. Simon e Shuster.
- GIUSSANI, L. (1995) *Il Rischio Educativo*. Torino. Società Editrice Internazionale.
- HALLPIKE, C.R. (2004) *The Evolution of Moral Understanding*. London. Prometheus Research Group
- HUDE, H. (1992) *Ethique et Politique*. France. Editions Universitaires
- KOHLBERG, L. (1981) *Essays on Moral Development. The Philosophy of Moral Development*. v. 1. San Francisco. Harper & Row Publisher
- LINS, MJSC. (1997) A questão da construção do Valor: um estudo a partir da perspectiva da Epistemologia Genética. In M. Assis e O. Assis (Eds.), *Piaget e a Educação*. (pp.75-91) (2000) Educação Moral na Encruzilhada. Educação e Contemporaneidade. *Revista da FAAEBA*. 8, n.12, 97-112

- (2004a) Temas Transversais e Aprendizagem de Ética. *Revista Arte e Educação UNIVILLE*. 9 n. 2, 16-25
- (2004b) Avaliando o Processo de Aprendizagem. *Revista Revista Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 42 v.12, 623-636
- (2007) *Educação Moral na Perspectiva de Alasdair MacIntyre*. Rio de Janeiro. Ed. Access
- (2009a) Maturidade Ética e Identidade Moral: A Construção na Prática Pedagógica. *Revista Diálogo Educacional*. PUCPR 9 n. 28, 633-650
- (2009b) Ética e Educação Escolar. In R. J. Oliveira e M.J.S.C. Lins (Eds), *Ética e Educação. Uma abordagem atual* (pp.115-126).
- (2012) Aprendizagem de Ética: Privilégio de Seres Humanos. In L.M.C. Barone e M.S. Andrade (Eds) *Aprendizagem Contextualizada* (pp.79-97).
- LINS, M.J.S.C.; RUAS, P. ; OLIVEIRA, J. ; LONGO, M.; MYIATA, E.; e DANTAS, J.. (2007) Avaliação da Aprendizagem de ética na formação de professores de Ensino Fundamental. *Revista Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15, 255-276.
- MACINTYRE, A. (1984) *After Virtue*. Indiana. University Notre Dame Press
- (1999) *Dependent Rational Animals*. Chicago. Open Court
- MCCASLIN, M. e BURROSS, H. (2008) Student Motivational Dynamics *Teachers College Record* 110 n. 11, p. 2452-2463.
- MARITAIN, J. (1951) – *Neuf leçons sur les notions premières de la philosophie morale*. Paris. Pierre Tequi Ed.
- MASLOW, A. H. (1970) *Motivation and personality*. New York, Harper and Row Ed.
- PIAGET, J. (1973). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris. PUF
- ROSENTHAL E JACOBSON. (1968) *Pygmalion in the classroom*. NewYork. Holt, Rineharth e Winston
- SLOTE, M. (1997) Some Advantages of Virtue Ethics. In J. Flanagan e A. Rorty (Eds), *Identity, Character, and Morality* (pp.429-448) 3rd ed. Cambridge: The MIT Press.
- TURNER, J. e PATRICK, H. (2004) Motivational Influences on Student Participation in Classroom Learning Activities. *Teachers College Record* v 106 n 9. 1759-1785

WOLTERS, C. (2011) Regulation of Motivation: Contextual and Social Aspects *Teachers College Record* v 113 n2. 265-283

FUTURE TEACHERS' MOTIVATION TO LEARN ETHICS

Abstract: This paper discusses on future teachers' motivation to learn ethics. Ethics is presented through the virtues and all teachers should be motivated to learn virtues and values. It is observed that students in training teachers' course are not always motivated in order to learn ethics though this subject is important to them. Future teachers need to learn ethics because they will have to teach this subject to their future students besides the need of living ethically. Some schools offer a special discipline called Moral Education and others prefer to include Ethics as an obligation for all teachers as a Transverse Theme. In the second case it does not matter what subject they have to teach when they are in classroom.

Keywords: Ethics; Moral Education; Teacher Training; Motivation.

PSICÓLOGOS ESCOLARES EM PORTUGAL: CONTRIBUTOS PARA A SUA CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

Sofia A. Mendes e Isabel Abreu-Lima²¹

Universidade do Porto

Leandro S. Almeida

Universidade do Minho

Resumo

Este artigo apresenta os resultados iniciais de um inquérito junto de uma amostra nacional de 477 psicólogos colocados nos Serviços de Psicologia e Orientação, em estabelecimentos de ensino público e privado. Enquadrado no contexto de um projeto de investigação mais amplo, que se propõe caracterizar e analisar a implementação da psicologia escolar em Portugal, descreve o perfil demográfico e a formação académica destes profissionais, assim como os seus contextos e condições de trabalho. Uma percentagem elevada de psicólogos possui um vínculo laboral precário, tanto no sector

²¹ Nota de autor: Sofia A. Mendes, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Universidade do Porto; Isabel Abreu-Lima Pinto, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Universidade do Porto; Leandro S. Almeida, *Instituto de Educação*, Universidade do Minho.

Esta investigação é financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Bolsa de Doutoramento, SFRH/BD/78646/2011).

Correspondência relativa a esta publicação deve ser dirigida a Sofia A. Mendes, Faculdade de Psicologia e Ciência de Educação, Rua Alfredo Allen 4200-135, Porto, Portugal, Correio eletrónico: sofia.a.mendes@gmail.com.

público como privado de educação. Por outro lado, frequentemente deparam-se com o desafio de trabalhar com um rácio psicólogo-alunos desadequado e servirem alunos dos diferentes níveis de ensino pré-universitário, provenientes de escolas dispersas geograficamente. Tudo isto se agrava no sector público de ensino.

Palavras-chave: Psicologia escolar, Serviços de psicologia e orientação, Psicólogos

Introdução

A escola foi desde o começo do século XIX um dos contextos de maior reconhecimento da importância prática da psicologia e presentemente emerge como a instituição social onde seguramente faz mais sentido a prática psicológica (Almeida, 2003). Nos países mais desenvolvidos, os psicólogos encontram-se hoje integrados nas escolas e, em colaboração com os restantes profissionais, contribuem de forma significativa para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, para a promoção da saúde mental, o bem-estar psicológico e para o desenvolvimento de todos os elementos da comunidade educativa.

É no quadro dos desafios colocados à escola, e da diversidade e complexidade das problemáticas com que os contextos educativos se deparam, que se sublinha mais do que nunca a importância da presença na escola de outros profissionais que não apenas os professores. Presentemente existe um consenso generalizado quanto às potencialidades dos contributos da psicologia, enquanto ciência e profissão, no domínio da educação, sendo os psicólogos amplamente reconhecidos como um elemento-chave nas dinâmicas e práticas educativas em contexto escolar.

Para os psicólogos que trabalham nas escolas não será difícil delimitar e definir a psicologia escolar (Merrell, Ervin, & Gimpel, 2012). Todavia, um olhar mais próximo sobre o campo, e a sua evolução, permite constatar que a sua delimitação face aos restantes da

ramos psicologia não constituiu uma tarefa fácil, em parte devido às múltiplas funções e à natureza multifacetada do papel do psicólogo escolar. Entre as definições mais atuais encontram-se as provenientes de três entidades que no panorama internacional representam a psicologia escolar: a APA (American Psychological Association), a NASP (National Association of School Psychologists) e a ISPA (International School Psychology Association).

De acordo com a APA (2012), a psicologia escolar é uma especialidade aplicada da psicologia que se preocupa com a ciência e a prática psicológica junto de crianças e jovens, suas famílias, e com o processo de escolarização. Pela sua formação, os psicólogos escolares estão preparados para fornecer um vasto leque de serviços que contemplam a avaliação psicológica, a intervenção, a prevenção, a promoção, o desenvolvimento de programas e a avaliação de serviços, estando aptos para intervir tanto a nível sistémico como individual.

A NASP (2010), por seu turno, descreve que os psicólogos escolares colaboram com os professores, pais, e outros profissionais, para criar um ambiente escolar seguro, saudável e de suporte para todos os alunos, que fortaleça a ligação escola-família-comunidade. Esta associação define ainda os psicólogos escolares pela sua formação especializada nas áreas da psicologia e da educação, formação que assegura a preparação destes profissionais em domínios como a saúde mental, o desenvolvimento infantil, o comportamento, a aprendizagem, a motivação, o currículo, a instrução, a avaliação, a intervenção, a consultoria, a legislação e a organização escolar.

Na mesma linha, a ISPA reforça a imagem do psicólogo escolar como um profissional com conhecimentos e competências nos domínios da psicologia e da educação, em conteúdos relevantes para a psicologia escolar, e que lhe permitem trabalhar em contextos culturalmente diversificados. Descreve ainda que, no exercício das suas funções, os psicólogos escolares podem realizar um trabalho direto ou indireto com indivíduos, grupos ou sistemas, tendo em vista a promoção e a prevenção (prevenção primária), a minimização do impacto da ocorrência de problemas (prevenção secundária), ou garantir a prestação de serviços junto daqueles que manifestam uma ou mais condições de incapacidade (prevenção terciária). Nos serviços diretos, a ISPA inclui

atividades como o aconselhamento e outras formas de serviços terapêuticos, a tutoria, e outras intervenções nas quais o psicólogo escolar trabalha diretamente com um ou mais alunos. Nos serviços indiretos inclui a planificação de programas educativos, a formação, a supervisão, a consultoria, a colaboração, a investigação e outras práticas profissionais através das quais a intervenção junto dos alunos e agentes educativos é desenvolvida por outros profissionais com a supervisão do psicólogo (Oakland, 2010).

Em Portugal, a intervenção psicológica em contexto escolar, prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), tem como enquadramento os Serviços de Psicologia e Orientação (SPOs). Estes serviços são objeto de regulamentação própria, desde o início da década de 90 (Decreto-lei nº 190/91, de 17 de maio), possuindo as seguintes atribuições: (a) apoiar o desenvolvimento integral dos alunos e a construção da sua identidade; (b) apoiar os alunos no processo de aprendizagem e de integração escolar; (c) prestar apoio de natureza psicológica e psicopedagógica a alunos, professores, pais/encarregados de educação, no contexto das atividades educativas; (d) colaborar na deteção, avaliação e acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais; (e) contribuir para a identificação dos interesses e aptidões dos alunos; (f) promover atividades de informação escolar e profissional; (g) desenvolver ações de aconselhamento psicossocial e vocacional; (h) colaborar em experiências pedagógicas, de formação de professores e de investigação. Este decreto-lei vai ainda mais longe, organizando o leque de competências dos SPOs em três grandes áreas – o apoio psicopedagógico, o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa e a orientação escolar e vocacional – operacionalizando ainda cada um destes domínios. Observa-se deste modo que, na linha das conceptualizações perfilhadas a nível internacional, também à luz da legislação portuguesa a prática dos psicólogos nas escolas abrange diversos públicos-alvo (alunos, professores, pais/encarregados de educação, escola e comunidade educativa) e níveis de intervenção (remediativo, preventivo e promocional/desenvolvimental) (Almeida, 2003).

Tanto a nível nacional como internacional, a entrada dos psicólogos nas escolas e as suas práticas profissionais têm sido influenciadas por políticas e reformas educativas, por fatores económicos e culturais, bem como por circunstâncias relacionadas com a

evolução da psicologia em geral (Oakland & Jimerson, 2007). Nestes contextos de mudança e de desenvolvimento, e por vezes também de alguma crise social e económica, importa sistematizar as práticas dos psicólogos escolares, apontar os seus contributos específicos e pugnar pela qualidade das condições do seu exercício profissional.

Vários autores têm chamado à atenção para a importância de reunir informação sistematizada sobre os psicólogos escolares e o exercício da profissão (e.g. Bramlett, Murphy, Johnson, Wallingsford, & Hall, 2002; Jimerson et al., 2004). Tal como referem Oakland e Cunningham (1992), uma imagem clara do estado atual da profissão é essencial para a construção do futuro da psicologia escolar. A relevância de estudar estas questões, tanto a nível nacional como internacional, é ainda justificada pelas especificidades do sistema educativo e da própria profissão de psicólogo em cada país.

Neste sentido, vários estudos têm procurado contribuir para o aumento e atualização do conhecimento coletivo em torno da psicologia escolar, utilizando para o efeito a metodologia inquérito por questionário. O objetivo geral destas investigações tem sido o de fornecer uma descrição detalhada sobre as características demográficas, o perfil de formação, as condições de trabalho, as práticas profissionais dos psicólogos escolares, entre outras variáveis de interesse. Os Estados Unidos têm liderado esta linha de investigação, com a NASP a realizar investigações periódicas sobre este assunto desde 1989 (Castillo, Curtis, & Gelley, 2012). Simultaneamente, vários autores utilizaram esta metodologia para analisar o estado da psicologia escolar noutros países, tais como Israel (Raviv, Mashraki-Pedhazur, & Erhard, 2002), Albânia, Chipre, Estónia, Grécia e Inglaterra (Jimerson et al., 2004), Austrália, China, Alemanha, Rússia (Jimerson et al., 2006), Canada (Corkum, French, & Dorey, 2007; Jordan, Hindes, & Saklofske, 2009), Itália (Trombetta, Alessandri, & Coyne, 2008), Geórgia, Suíça e Emirados Árabes Unidos (Jimerson et al., 2008).

Em Portugal, apesar da presença dos psicólogos nas escolas ter uma história de mais de 30 anos, a área da psicologia escolar continua a carecer de produção teórica e empírica, consistente e sistematizada, que possibilite caracterizar, de forma longitudinal, os psicólogos escolares e a sua prática profissional. A nível nacional vários autores têm procurado refletir e abordar esta temática do ponto de vista teórico (e.g. Campos, 1990;

Cárita, 1996; Carvalho, 1992; Carvalho, 2008; Coimbra, 1991; Gaitas & Morgado, 2010; Neves & Carvalho, 2002; Taveira, 2005). No entanto, é escassa a produção nacional de cariz empírico com amostras representativas deste grupo de psicólogos, tomando as vivências e os discursos dos próprios psicólogos escolares (note-se como exceção o trabalho desenvolvido por Leitão, Paixão, Silva e Miguel em 2001). Paralelamente, ao longo dos anos, o Ministério da Educação conduziu alguns inquéritos junto dos SPOs (e.g. CIDECE, 2006; ME, 2000), todavia, os resultados dessas investigações não se encontram suficientemente divulgados, não chegam aos técnicos no terreno, às suas estruturas profissionais e escolas de formação. Por outro lado, a natureza da informação recolhida limita em muito a comparabilidade dos resultados obtidos aos reportados pela literatura internacional.

Face ao exposto, este artigo propõe-se apresentar parte dos resultados obtidos com a aplicação de um inquérito, junto de uma amostra nacional de psicólogos escolares, no ano letivo 2011-2012. Elementos descritivos do perfil demográfico e de formação académica destes psicólogos são analisados, assim como são caracterizados os seus contextos e condições de trabalho.

Método

Amostra

O universo desta investigação é constituído pelos psicólogos a desempenhar funções em contexto escolar, mais precisamente a assegurar o funcionamento de SPOs, nos estabelecimentos *de* educação *do* ensino básico e secundário, público e privado, localizados no território nacional. Os dados aqui apresentados reportam-se a 477 psicólogos escolares, maioritariamente a exercer funções no sector público de educação (80%), cujos estabelecimentos de ensino apresentam a seguinte distribuição geográfica: Norte 37%, Centro 22%, Sul 29% e Ilhas 12%.

Instrumento

Com o objetivo de caracterizar os psicólogos que trabalham no sistema educativo português, a sua situação e prática profissional, foi desenvolvido um inquérito a partir de estudos e instrumentos similares (e.g. Bramlett et al., 2002; CIDEDEC, 2006; Jimerson et al., 2004; Jordan et al., 2009; Leitão et al., 2001; Raviv et al., 2002; Trombetta et al., 2008), tendo por referência as orientações propostas para o desenho de inquéritos *online* (e.g. Dillman, Smith, & Christian, 2009; Sue & Ritter, 2009).

Composto por 10 secções, cujo número de perguntas pode variar em função da presença de questões de filtro, o inquérito encontra-se organizado ao longo de dez páginas HTML (*HyperText Markup Language*), fazendo corresponder cada página a uma secção do inquérito: (i) Caracterização do estabelecimento de ensino, (ii) Condições de funcionamento dos serviços, (iii) Públicos-alvo de intervenção, (iv) Sinalizações, (v) Práticas profissionais, (vi) Ética, (vii) Autonomia, supervisão e necessidades de formação, (viii) Satisfação e desafios no exercício da profissão, (ix) Situação e experiência profissional, e (x) Caracterização demográfica e perfil de formação. A formalização dos itens não obedeceu sempre à mesma estrutura, incluindo questões fechadas do tipo dicotómico, questões de escolha múltipla e do tipo *Likert*, questões abertas que licitavam respostas numéricas ou respostas curtas, e questões de tipo misto. O inquérito foi ainda desenvolvido com o *input* de cinco psicólogos escolares, com uma vasta experiência profissional, e pilotado com 10 psicólogos escolares para avaliação da clareza e dificuldades de navegação. Todo o processo de construção do inquérito foi realizado através do *software* LimeSurvey (versão 1.91+). A administração, manutenção e customização do inquérito foi apoiada por um programador. Uma vez terminada a recolha de dados, os mesmos foram exportados para um ficheiro Excel e analisados com recurso ao SPSS (versão 21) e NVivo (versão 10).

Procedimentos

Face à ausência e à impossibilidade de constituir em tempo útil uma listagem exaustiva e atualizada da população em estudo, e atendendo à diferente organização do setor público e privado de educação, diferentes estratégias foram adotadas no recrutamento dos participantes. No caso do ensino público, o inquérito foi divulgado através da Direção Geral da Educação (DGE) junto de todos os agrupamentos e estabelecimentos de ensino não agrupados com psicólogo, mediante *email* dirigido aos órgãos de gestão. Deste modo, era solicitada a participação dos psicólogos para a investigação em curso, fornecido o *link* de acesso ao inquérito e uma *password*. Os estabelecimentos de ensino privados foram diretamente contactados pelo autor principal, seguindo os mesmos procedimentos adotados nos estabelecimentos de ensino público, tendo por base os endereços eletrónicos constantes nas bases de dados das respetivas direções regionais. Dado que na divulgação de inquéritos por correio eletrónico existe sempre o risco associado dos *emails* enviados não serem recebidos, lidos ou abertos pelos destinatários (Dillman et al., 2009), outras estratégias de recrutamento dos participantes e de divulgação do inquérito foram implementadas. A este nível é de salientar a utilização das redes sociais e a divulgação do inquérito junto de pessoas-chave, identificadas como tendo acesso privilegiado à população em estudo. Paralelamente, à medida que o *link* de acesso ao inquérito era recebido por *email*, os respondentes eram livres de o encaminhar para outros potenciais respondentes, sendo este encaminhamento explicitamente incentivado. Com vista a aumentar a taxa de resposta, para além das mensagens de divulgação iniciais, foram estabelecidos contactos de *follow-up*, tendo o cuidado de a cada contacto apenas comunicar com os respondentes que iniciaram o inquérito e que, por algum motivo, não procederam à submissão do mesmo. Todo o processo de recolha de dados decorreu entre Maio e Setembro de 2012.

Resultados e discussão

Características demográficas e perfil de formação

Os participantes em estudos apresentam uma idade compreendida entre os 24 e os 61 anos ($M = 38.43$; $SD = 8.36$), e na sua maioria pertencem ao sexo feminino (88%). No que concerne ao percurso de formação, é de referir que 63% dos psicólogos indicam possuir o grau de licenciado, 35% mestrado e 2% doutoramento. Apenas 5% dos participantes referem ter concluído um plano de estudos de acordo com o Tratado de Bolonha, isto é, uma formação de cinco anos correspondente a três anos letivos de formação básica em psicologia (licenciatura) e dois de especialização (mestrado). Note-se que a grande maioria dos participantes afirma possuir algum tipo de especialização tanto ao nível da sua formação graduada como pós-graduada. As Tabelas 1 e 2 apresentam uma listagem das áreas de especialização reportadas pelos psicólogos escolares. As categorias aqui apresentadas procuraram, sempre que possível, acompanhar as designações facultadas pelos participantes.

Tabela 1. Distribuição dos psicólogos escolares por áreas de especialidade do nível da licenciatura

Área de graduação ou pré-especialização	Nº de referências
Psicologia escolar e/ou da educação	84
Orientação escolar e vocacional	66
Psicologia do desenvolvimento e da educação da criança	29
Psicologia da educação e orientação vocacional	12
Psicologia pedagógica/Psicologia da educação e reabilitação	14
Psicologia clínica e/ou da saúde	88
Consulta psicológica de jovens e adultos	32
Psicologia clínica e do aconselhamento/Psicoterapia e aconselhamento	23
Avaliação, aconselhamento e reabilitação/Avaliação, defectologia e reabilitação	8
Psicologia da justiça/Psicologia do comportamento desviante	16
Psicologia social, do trabalho/organizações	16
Outras áreas de especialidade	3

Tabela 2. Distribuição dos psicólogos escolares por áreas de especialidade ao nível do mestrado

Área de graduação ou pré-especialização	Nº de referências
Psicologia escolar e/ou da educação	62
Psicologia do desenvolvimento e da educação da criança	16
Psicologia da orientação/Psicologia do desenvolvimento vocacional	12
Outras especialidades ligadas no domínio da educação (e.g. Psicologia pedagógica, Psicologia da aprendizagem e motivação, Educação especial)	14
Psicologia clínica e/ou da saúde	33
Outras áreas de especialidade no domínio da prática clínica (e.g. Consulta psicológica e familiar; Aconselhamento e psicoterapia; Avaliação psicológica)	17
Psicologia da justiça	3
Psicologia das organizações e gestão de recursos humanos	2
Outras áreas de especialidade	13

Tanto ao nível da licenciatura como de mestrado, a maioria das áreas de graduação e especialização identificadas reportam-se a domínios relacionados com a prática psicológica em contexto escolar. Menos expressivo, mas também em número relevante, é o número de profissionais que refere especialização em domínios da psicologia clínica e da psicologia da saúde, o que está de acordo com a tradicional opção maioritária dos estudantes de psicologia por estas áreas. A diversidade de categorias encontradas poderá ser melhor compreendida se atendermos ao facto das instituições que oferecem formação graduada e pós-graduada em psicologia não seguirem uma taxonomia comum de especialidades e designações, como se verifica noutros países e que, em certa medida, poderia ser desejável.

A percentagem residual de profissionais com doutoramento poderá ser explicada por vários fatores. Por um lado, os programas de doutoramento têm uma orientação predominantemente académica e encontram-se sobretudo direcionados para investigação, podendo ser percecionados como pouco atrativos pelos profissionais que,

estando no terreno, procuram a aquisição de competências eminentemente práticas. Por outro, o prosseguimento de estudos a nível doutoral implica um investimento de recursos temporais e financeiros que os psicólogos podem ter dificuldade de comportar. Ainda, a falta de uma carreira profissional, ou a ausência de qualquer bonificação da obtenção do grau de doutoramento para eventuais progressões, contribuirá para o escasso número de psicólogos com doutoramento nesta amostra.

Indicador do interesse por uma formação eminentemente prática, é o facto de 35% dos profissionais reportarem algum tipo de formação pós-graduada. A este nível é de salientar o investimento dos psicólogos escolares em áreas como a consulta psicológica e/ou psicoterapia (60 referências), a avaliação e/ou intervenção psicológica nos mais variados contextos (23 referências), a psicologia escolar e/ou da educação (20 referências), a intervenção familiar (18 referências) e a neuropsicologia (17 referências).

Situação profissional

Na Tabela 3 procedemos a uma caracterização dos psicólogos da amostra em termos da sua situação laboral, descrevendo a sua forma de vinculação contratual e o tipo de entidade empregadora. Incluímos, também, se a sua atividade profissional na(s) escola(s) a que se encontram vinculados é a tempo completo ou parcial.

Tabela 3. Caracterização da situação contratual dos psicólogos escolares

	Ensino Público		Ensino Privado	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Tipo de contrato				
Tempo indeterminado	218	57	48	51
Termo certo	152	40	39	42
Prestação de serviços	13	3	7	7
Entidade contratante				
Ministério da Educação e Ciência	291	75	-	-
Secretaria Regional da Educação (Ilhas)	49	13	-	-
Câmara Municipal	37	10	-	-
Estabelecimento de ensino	-	-	85	90
Outras	6	2	9	10
Tempo de trabalho				
Inteiro	370	97	77	82
Parcial	13	3	17	18

Tanto no sector público como privado predominam os contratos de trabalho por tempo indeterminado e a termo certo. Em ambos os sectores, o elevado número de profissionais contratados a termo certo reflete a tendência atual por vínculos mais instáveis, ditos mais flexíveis, de trabalho. Este modelo de contratação anual reflete a instabilidade nas políticas de apoio aos alunos e à comunidade educativa, prejudicando, obviamente, a continuidade da atuação dos SPOs. Por outro lado, e sobretudo ao nível do sector público de educação, o duplo regime de contratação dos psicólogos escolares, em vigor desde 2007, gera desequilíbrios de estatuto e de legitimidade dentro da profissão, não favorecendo a valorização e reconhecimento público deste grupo profissional. Finalmente, a incerteza da continuidade destas modalidades de contrato, a cada ano letivo, revela a ausência de uma verdadeira política e de um modelo operacional para os SPOs. Os psicólogos do sector público de educação reportam em média mais anos de

experiência profissional ($M = 12.67$; $SD = 7.34$) comparativamente aos seus pares do sector privado ($M = 8.82$; $SD = 6.79$). Já o número de anos de permanência no estabelecimento de ensino atual oscila entre os 8 ($SD = 6.64$) e 9 anos ($SD = 6.45$) para ambos os grupos.

Caracterização dos contextos e condições de trabalho

A larga maioria dos psicólogos escolares (90%) refere estar afeto a um único agrupamento de escolas ou estabelecimento de ensino não-agrupado. Quarenta e sete por cento dos participantes caracterizam o seu contexto de trabalho como urbano, 26% como rural e 22% como suburbano. Uma percentagem residual dos participantes (5%) refere que o seu contexto de trabalho representa uma combinação destes tipos de contextos, o que se poderá dever ao facto de alguns profissionais (10%) serem simultaneamente contratados para trabalhar em dois ou mais estabelecimentos de ensino independentes.

Quarenta e seis por cento dos psicólogos escolares referem trabalhar ao nível do ensino básico, 24% do ensino secundário e 30% em contextos escolares que combinam estes dois níveis de ensino. Mais de metade dos participantes (62%) afirmam trabalhar em escolas que operam com quatro ou mais níveis de ensino em simultâneo. Dados relativos ao rácio psicólogo-alunos são apresentados na Tabela 4, em função da tipologia e localização do estabelecimento de ensino.

Tabela 4. Rácio psicólogo-aluno em função do tipo e localização do estabelecimento de ensino

	Norte		Centro		Sul		Ilhas	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Ensino Público	1:1451	626	1:1159	537	1:1478	811	1:832	334
Min-Max.	1:200 - 1:3300		1:297 - 1:2800		1:150 - 1:4091		1:208 - 1:1850	
Ensino Privado	1:418	390	1:517	344	1:307	345	1:303	186
Min-Max.	1:100 - 1:2500		1:116 - 1:1200		1:100 – 1:1800		1:128 - 1:623	

A leitura da tabela 4 permite observar que em média, no sector público de educação, o rácio psicólogo-alunos tende a ser superior ao recomendado pela NASP (2000), isto é, de 1 psicólogo para cada 1000 alunos. Observa-se como exceção a situação da região autónoma da Madeira e dos Açores, onde o rácio psicólogo-alunos apresenta valores médios mais adequados. Já no sector privado de educação, os psicólogos tendem a servir populações consideravelmente menos numerosas, que em média se situam entre os 303 e 516 alunos. Estes valores vão ao encontro das recentes recomendações da NASP (2010), a qual advoga que o número de alunos por psicólogo não deverá exceder os 500 a 700 alunos, para que os psicólogos possam implementar serviços preventivos e compreensivos de qualidade. Rácios médios mais elevados tendem ainda a ser encontrados nos estabelecimentos de ensino suburbanos ($M = 1:1263$; $SD = 676$), comparativamente aos localizados em meios urbano ($M = 1:1080$; $DP = 743$) ou rural ($M = 1:1034$; $SD = 646$). Note-se, porém, que os resultados obtidos apontam para uma grande variabilidade de situações, o que significa que se alguns profissionais estão a trabalhar com populações consideravelmente inferiores aos valores médios reportados, outros

encontram-se a trabalhar com populações consideravelmente mais numerosas que chegam a ultrapassar os 3000 alunos.

Nos últimos anos, a existência de outros psicólogos nas instituições e serviços da comunidade tem sido frequentemente utilizada para justificar o não reforço do número de técnicos nas escolas públicas. Os estabelecimentos de ensino têm sido assim incentivados a estabelecer e reforçar parcerias, a fim de suprimir as suas necessidades em termos de profissionais de psicologia. Contudo, na amostra em estudo, apenas 33% dos participantes afirmam contar com a colaboração regular de outros psicólogos afetos a instituições ou serviços da comunidade. A quase totalidade dos profissionais que reporta este tipo de colaboração encontra-se a trabalhar no sector público de educação (90%) e em média não chega a contar com a colaboração regular de dois psicólogos ($M = 1.61$; $DP = 0.92$).

No sector público, observa-se ainda o desafio dos SPOs terem sobre a sua área de influência um conjunto de escolas dispersas geograficamente, situação raramente encontrada no sector privado (7%). Assim, no subsistema público, 30% dos psicólogos escolares referem ter sobre a sua área de influência apenas uma escola, 20% duas a cinco escolas, 20% seis a nove escolas, 16% dez a quinze escolas e 14% dezasseis ou mais escolas dispersas geograficamente.

Considerações finais

Sendo a formação e o exercício profissional da psicologia recentes em Portugal, por comparação a outros grupos profissionais ou países, importa ir reunindo e sistematizando informação sobre a integração profissional dos psicólogos na sociedade portuguesa. Sendo o sistema educativo da máxima relevância na justificação social da prática psicológica, definimos um projeto de investigação com tal objetivo, descrevendo neste primeiro artigo alguns elementos descritivos sobre quem são os psicólogos escolares no nosso país.

A entrada significativa de psicólogos no sistema educativo português, no sector público e privado, na década de 80 do século passado, justificará que a média etária dos

psicólogos escolares se aproxime dos 40 anos. Ao mesmo se compreende o predomínio de psicólogos do sexo feminino e, pela forma como durante anos se organizou o acesso ao exercício autónomo da psicologia em Portugal, que a grande maioria seja apenas detentor do grau académico de licenciatura. Também, face à grande atratividade que a formação em psicologia clínica exerce nos estudantes, podemos compreender que, a par da formação em psicologia escolar/educação, muitos psicólogos escolares venham de formação da área da psicologia clínica/saúde.

Ao nível da situação laboral, dada a crise económica atual e a retração do investimento público no sistema educativo, verifica-se uma elevada percentagem de psicólogos com vínculo laboral precário (termo certo), ocorrendo esta situação quer no sector público quer no sector privado de ensino. Esta situação de subemprego não é exclusiva dos psicólogos, e na área do ensino atinge também os professores e técnicos de apoio educativo. Reportando-nos nomeadamente ao subsector público, a coexistência de psicólogos de carreira e de contratos temporários poderá dificultar a mobilização deste subgrupo de psicólogos em torno de ações concretas promotoras da sua identidade e formação contínua, assim como a sua participação na discussão de políticas públicas de educação.

A maioria dos psicólogos escolares exerce a sua atividade na educação básica, em escolas ou agrupamentos escolares de zonas urbanas ou semiurbanas. A sobreposição de níveis de ensino na atividade dos psicólogos portugueses é frequentemente observada (62% referem trabalhar em escolas cuja oferta educativa reúne quatro ou mais níveis de ensino), e implica o desafio de ter de responder às necessidades de uma grande diversidade de anos de escolaridade e faixas etárias, bem como de intervir ao nível de problemáticas muito diversificadas. Por outro lado, a política nacional de concentração da população estudantil nas sedes de concelho, ou centros urbanos, torna mais reduzida a presença de psicólogos em comunidades rurais e suburbanas.

Finalmente, tomando em consideração as recomendações internacionais (NASP, 2000), o rácio psicólogo-alunos em Portugal suplanta o 1:1000 recomendado. Este rácio é menos discrepante, face a tal recomendação, nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira, assumindo ainda níveis claramente mais baixos em escolas do subsector privado

de ensino. Condicionando os valores destes rácios o tipo de trabalho realizado pelos psicólogos escolares, podemos afirmar que o elevado número de alunos por psicólogo favorece intervenções remediativas e não promocionais ou preventivas. De acordo com Curtis, Grier, e Hunley (2002), tais rácios encontram-se inclusivamente associados a um maior envolvimento dos psicólogos escolares em atividades relacionadas com a educação especial (e.g. avaliação e reavaliação) e, conseqüentemente, a uma menor disponibilidade para implementar ações preventivas ou de intervenção junto dos alunos. Igualmente concentra a intervenção dos psicólogos nos alunos e não na comunidade educativa mais abrangente.

A título de conclusão é ainda de referir que, com a recente reorganização da rede escolar em Mega-agrupamentos, se prevê que a curto prazo os psicólogos escolares possam ver agravadas as suas condições de trabalho, sendo chamados para intervir junto de populações ainda mais numerosas e diversificadas que as encontradas neste estudo.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. (2003). Psicologia escolar em Portugal, In S. N. Neves (Ed.), *Psicologia em Portugal* (pp.13-44). Coimbra: Quarteto Editora.
- APA (2012). *Public description of school psychology*. Disponível em <http://www.apa.org/ed/graduate/specialize/school.aspx>
- Bramlett, R. K., Murphy, J. J., Johnson, J., Wallingsford, L., & Hall, J. D. (2002). Contemporary practices in school psychology: A national survey of roles and referral problems. *Psychology in the Schools*, 39(3), 327–335.
- Campos, B. P. (1990). Os psicólogos e as escolas. *Revista Portuguesa de Psicologia*. 24, 143-160.
- Carita, A. (1996). O psicólogo na escola: Fatores condicionantes e sentido geral da intervenção. *Análise Psicológica*, 1(14), 123-128.
- Carvalho, B. P. (1992). O psicólogo na escola. *Jornal de Psicologia*, 10, 23-25.
- Carvalho, R. G. (2008). A dimensão relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 21(1), 119-124.

- Castillo, J. M., Curtis, M. J., & Gelley, C. (2012). School psychology 2010 – part 2: School psychologists' professional practices and implications for the field. *Communiqué*, 40(8), 4-6.
- CIDEC (2006). *Estudo sobre a intervenção no contexto escolar dos serviços de psicologia e orientação*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Coimbra, J. L. (1991). O psicólogo face aos outros profissionais da educação: Reflexões sobre a consultadoria psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 21-26.
- Corkum, P., French, F., & Dorey, H. (2007). School psychology in Nova Scotia: A survey of current practices and preferred future roles. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 108–120.
- Curtis, M. J., Hunley, S. A., & Grier, J. E. C. (2002). Relationships among the professional practices and demographic characteristics of school psychologists. *School Psychology Review*, 31, 30-42.
- Decreto-Lei n.º 190/91, de 7 de Maio – Cria nos estabelecimentos de educação e ensino público os serviços de psicologia e orientação.
- Dillman, D. A., Smith, J. D., & Christian, L. M. (2009). *Internet, mail and mixed-mode surveys: The tailored design method* (3ª ed.). New York: Wiley.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, 2(26), 359-375.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Farrel, P., Kikas, E., Hatzinhristiou, C., Boce, E. ... The ISPA research committee. (2004). The international school psychology survey: Development and data from Albania, Cyprus, Estonia, Greece and Northern England. *School Psychology International*, 25(3), 259–286.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Skokut, M., Alghorani, M. A., Kanjaradze, A., Forster, J., & The ISPA research committee. (2008). The international school psychology survey: Data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates. *School Psychology International*, 29(1), 5-28.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Yuen, M., Lam, S-F., Thurm, J-M., Nadejda, K. ... The ISPA research committee. R. (2006). The International school psychology survey: Data from Australia, China, Germany, Italy and Russia. *School Psychology International*, 27(1), 5-32.
- Jordan, J. J., Hindes, Y. L., & Saklofske, D. H. (2009). School psychology in Canada: A survey of roles and functions, challenges and aspirations. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(3), 245-264.
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de bases do Sistema educativo.
- Leitão, L. M., Paixão, M. P., Silva, J. T., & Miguel, J. P. (2001). Ser psicólogo em contexto escolar: Os serviços de psicologia e orientação (SPO's) na região centro. *Psychologica*, 26, 27-53.
- ME (2000). *Observatório dos serviços de psicologia e orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial.

- Merrell, K. W., Ervin, R. A., & Gimpel, G. A. (2012). *School psychology for the 21st century: Foundations and Practices* (2ª ed.) New York: Guilford.
- NASP (2000). *Guidelines for the provision of school psychological services: Professional conduct manual*. Bethesda, MD: Author.
- NASP (2010). Model for comprehensive and integrated school psychological services. *School Psychology Review*, 39(2), 320-333
- Neves, L., & Carvalho, R. (2002). *O psicólogo em contexto escolar*. Porto: Centro de Formação Gaia Nascente.
- Oakland, T. D. (2010). International School Psychology. In T.K. Fagan & P.S. Wise (Eds.), *In School psychology: past, present and future* (3ª ed.). Bethesda: NASP Publication.
- Okland, T. D., & Cunningham, J. L. (1992). A survey of school psychology in developed and developing countries. *School Psychology International*, 13, 99-130.
- Okland, T. D., & Jimerson, S. R. (2007). School psychology internationally: A retrospective view and influential conditions, In S. R. Jimerson, T. D. Okland & P.T. Farrell (Eds.), *The Handbook of international school psychology* (pp. 453-463). London: Sage Publications.
- Raviv, A., Mashraki-Pedhatur, S., & Erhard, R. (2002). The Israeli school psychologist: A professional profile. *School Psychology International*, 23(3), 283-306.
- Sue, V. M., & Ritter, L. A. (2007). *Conducting online surveys*. California: Sage Publications.
- Taveira, M. C. (2005). *Psicologia escolar: Uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Trombetta, C., Alessandri, G., & Coyne, J. (2008). Italian school psychology as perceived by Italian school psychologists: The results of a national survey. *School Psychology International*, 29(3), 267-285.

SCHOOL PSYCHOLOGISTS IN PORTUGAL: CONTRIBUTIONS TO THE PROFESSIONAL CHARACTERIZATION

Universidade do Porto & Universidade do Minho

This article presents part of the results of a nationwide survey of 477 psychologists, assuring school psychology services in public and private schools. This survey is an important part of a broader research project, whose aim is to analyze the implementation of school psychology in Portugal. In this paper we describe the demographic and academic profiles of these professionals, as well as the characteristics of their working conditions and contexts. Results indicate that a considerable number of psychologists in the public and private sectors have precarious employment contracts. On the other hand, professionals often face the challenge of working with an inappropriate psychologist-student ratio, dealing with students from distinct educational levels and from geographically dispersed schools. All this is aggravated in the public education sector.

Keywords: School psychology, School psychology services, Psychologists

AS NARRATIVAS CINEMATOGRAFICAS E O PROBLEMA DO ESVAZIAMENTO DAS POTÊNCIAS CONTESTATÓRIAS COMO PRODUTOR DO MAL-ESTAR NA CONTEMPORANEIDADE

Fábio de Godoy Del Picchia Zanoni²²

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Resumo

O objetivo geral do presente artigo consiste em tentar auscultar de que modo, em regimes liberais de governo, o cinema cumpre funções pedagógicas absolutamente fundamentais para o funcionamento da sociedade contemporânea, sobretudo por meio da criação e disseminação de ideais reguladores que, uma vez internalizados pelos espectadores, devem estruturar as relações que os sujeitos estabelecem consigo e com os outros.

Palavras-chave: Educação; Cinema; liberalismo; Reflexividade; Foucault.

²²**Endereço para correspondência:** Rua Leite de Vasconcelos, 40, 3 andar, Graça, 1170-200

Introdução

Quando do desembarque do primeiro cinematógrafo brasileiro, nos idos de 1985, as práticas cinematográficas apenas integravam o conjunto geral das práticas escolares. Todavia, logo o cinema expandirá tal relação, algo monogâmica, com os afazeres estritamente escolares. Surpreender-se-á, no cinema, uma ferramenta de pedagogização que poderia e deveria estender-se para além do alunado encerrado entre os muros da escola. Qual poderia ser, então, seu novo alvo? Toda a população brasileira.

O primeiro benefício de tal nova ferramenta de governo tinha a ver com a vastidão do território brasileiro. O cinema era um meio, economicamente rentável, de alcançar a galope os mesmos objetivos políticos almejados pela escolarização formal, sem a necessidade de construir os velhos prédios panópticos, ou seja, sem os dispêndios envolvidos na mobilização das tropas escolares. Telas de cinema/quadros negros ubíquos, portanto. Ainda o maior benefício político/econômico que se esperava desta nacionalização do hábito cinematográfico devia-se ao fato do cinema dirigir-se a todos, mesmo aos analfabetos. Ouçamos o que diz Afrânio Peixoto num pequeno artigo que remonta a 1929:

Pelo cinema os homens podem se comunicar, sem que saibam ler... Basta que vejam (...). Portanto, sem ênfase, o cinema pode e deve ser a pedagogia dos iletrados (...). Todos os meios de comunicação humana à distância se faziam pelo alfabeto, o que exigia preliminarmente a instrução, a educação literária, ainda que rudimentar (Peixoto, 1929, pág.5).

Nos primórdios do cinema brasileiro, a fim de que a nova máquina pedagogizante funcionasse a contento e cumprisse sua função de gerar ganhos políticos a um baixo custo para o Estado, não se podia permitir o espraimento desgovernado de narrativas cujos ideais reguladores fossem refratários aos objetivos visados pelo Estado. Era imprescindível que se fizesse cisão entre os *bons* e os *maus filmes*. Não é à toa que a

consolidação da Associação Cinematográfica dos Produtores Brasileiros (ACPB), criada em 1932, indissociou-se da implementação do primeiro projeto de censura no cinema nacional.

Ora, hoje, sem dúvida, o gesto de censura costuma causar mais polémica e indignação do que o próprio filme censurado. O que não implica, porém, que a cisão entre bons e maus filmes tenha deixado de vigorar na contemporaneidade. Ao contrário. Não há jornal ou revista nos quais os comentários sobre os filmes não venha acompanhado por uma estrela ou qualquer outra forma de avaliação. À luz do exposto, não é difícil detectar nesse processo de hierarquização o pressuposto, mesmo quando não explicitado, de que ali onde o poder é flagrado em funcionamento não poderia haver saber verdadeiro. De sorte que o tipo de cinema contra os quais esses artigos guerreiam é, quase invariavelmente, tomado de maneira negativa. O cinema contra o qual se luta seria um cinema alienante, um cinema que mascararia certo *mainstream* dominante que, imperialista, ignoraria, ocultaria e massacraria miríades de realidades outras.

De nossa perspectiva, o problema será outro. Não se tratará de denunciar a laminação cognitiva supostamente perpetrada pelo cinema dominante em nome de outro cinema que faria pensar (Xavier, 2008) e que, desta feita, restituiria aos sujeitos sua autêntica liberdade de pensamento. O que nos propomos a investigar é como as formas de reflexividade e as dinâmicas de poder andam *pari e passu*, ou, o que dá no mesmo, como o saber não se opõe ao poder, mas, ao contrário, produz o acontecimento reflexivo que nós somos. Em outras palavras, nossa ambição analítica consiste em encontrar de que maneira o cinema fomenta mecanismos de autogoverno. Por isso, nosso problema não consistirá em identificar, de um lado, os filmes que, ao fazerem pensar, libertariam, mas as formas de liberdade que, ao serem produzidas nos filmes em questão, nos governam por meio de mecanismos de reflexão. O que significa dizer que nosso trabalho voltar-se-á menos para as táticas e estratégias constritivas do poder e mais para as formas produtivas de problematização de si que permitiriam e convocariam os sujeitos, num determinado período histórico, a tanto elaborarem-se quanto transformarem-se com vistas a adequarem-se às modalidades de ser socialmente ofertados e valorizados.

Assim, para compreender a emergência do cinema como prática pedagogizante, é preciso situar o problema num quadro que extrapola as fronteiras estéticas do cinema e sondar as ligações entre as formas de autoridade que estruturam as relações de si a si e a governamentalidade liberal. Ao legitimar sua prática como um modo de governo que não tolera o excesso de intervenções do Estado, o liberalismo cria para si o seu maior problema: como não governar demais sem, contudo, deixar de governar? Serão as narrativas apolíticas (dentre elas, as cinematográficas) as responsáveis por garantir o sono dos liberais. Ao se atribuírem carácter não político, os afazeres cinematográficos estabelecem uma distância entre os órgãos formais do poder e os sistemas de regulação do eu, angariando, desse modo, a possibilidade de gerir os sujeitos sem que isso comprometa a suposta autonomia dos cidadãos (FOUCAULT, 2008).

Por isso, se o Estado, o analfabetismo, bem como outras vantagens políticas e económicas fulcrais na composição do discurso de Afrânio Peixoto, desapareceram dos protocolos discursivos dos especialistas do cinema na contemporaneidade, este seria o momento de maior perigo, já que sequer desconfiaríamos da persistência qualquer coisa problemática em nosso horizontal cinematográfico/pedagogizante atual. O simples fato de que a necessidade de cisão entre bons e maus filmes continue funcionando a todo vapor deveria, por si só, provocar nosso desassossego quando o assunto em questão é o modo de compreendermos as relações entre o cinema e a pedagogia. Passemos então aos filmes.

Análise de dados: a construção fílmica da afasia das nossas potências contestatórias na contemporaneidade.

O Pão Nosso (1934) de King Vidor e o filme Milagre em Milão (1951) de Vittorio de Sica constituem dois marcos centrais no processo de criação e consolidação de um modo de inteligibilização das instituições que, a nosso ver, em alguma medida, ainda vigoraria na contemporaneidade, mesmo em esferas sociais que aparentemente nada teriam em comum com a sétima arte. O primeiro deles surge logo a seguir a Grande Depressão

americana; o segundo, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial. Vê-se então como a emergência de tal modo de endereçamento às instituições é indissociável de uma profunda desconfiança em relação aos modos de socialização vigentes.

No filme *O Pão Nosso*, de King Vidor, tal desconfiança se materializa numa narrativa empenhada em mostrar o esforço de personagens marginalizadas em criarem comunidades cuja lógica interna divergisse da própria que as pôs de escanteio. Se a sociedade contra a qual as personagens se opõem é apresentada como a encarnação do mal, então, entre uma e outra, não pode haver intercâmbios, empréstimos e trocas. Num primeiro momento, a laminação que visa fundar a linha divisória invencível entre dois modelos de sociedades rivais é relativamente fácil de ser alcançado: basta eliminar do horizonte narrativo toda instituição formal de poder, ou, o que dá no mesmo, basta lançar as personagens a um cenário outro: o enredo de *O Pão Nosso* se passa numa fazenda, sem hospitais, sem escolas, sem prisões.

No entanto, a manutenção desta partilha estanque entre as duas sociedades se torna mais difícil de sustentar à medida que a cidade se converte numa paisagem recuada no tempo da narrativa, à medida que a trama concentra-se no próprio funcionamento dessas micro-sociedades nascentes. Aí então é imprescindível que se estabeleça uma distância não apenas em relação aos órgãos formais de poder (já erradicados da trama), mas, sobretudo, em relação a todo signo, técnica e procedimento de estruturação da conduta das personagens que eventualmente lançassem os espectadores em direção à sociedade vilanizada pelo filme.

À noite, em volta da fogueira, os membros da nova comunidade organizam o primeiro debate sobre os possíveis modos de governo. Ontem, como hoje, o *menu* dos regimes de governo ofertados ao longo do debate provoca uma sensação de *dejà vu* em qualquer espectador ocidental: capitalismo, socialismo e afins. É quando intervém a personagem ingênua. Com trejeitos beirando à idiotia (o ar desinteressado, a falta de conhecimento, o aspecto interiorano), a fala desta personagem é o exemplo de como, a um só tempo, pode-se eleger um modo de socialização sem, por isso, deixar de exorcizar os fantasmas das instituições formais do antigo regime:

Gerald Kenyon: Esperem, deixem-me falar. Não faço ideia do que vocês estão falando. Só sei que temos um bom trabalho aqui e precisamos de um grande chefe. E John Sims é o melhor chefe.

Esse pequeno discurso público é composto por três momentos. O primeiro deles consiste em constatação e afirmação da própria ignorância. O segundo momento é a contraposição da primeira oração pela introdução de um mínimo de saber. O terceiro é feito a partir da partícula conclusiva “e”. É essa amarração discursiva que articula não-saber/ mínimo de saber/conclusão que permitirá à primeira modalidade da personagem ingênua implementar o seu projeto de governo, uma espécie de monarquia gerida por um rei esclarecido, John Sims, sem que a personagem tenha de lançar mão do velho cardápio de regimes de governo.

A declaração de ignorância que a própria personagem atribui a si não implica que ela seja destituída de todo e qualquer saber. A questão é mais complicada do que uma simples dicotomia entre saber versus não-saber. Por uma espécie de argumentação cartesiana de redução das certezas nas quais se poderia fiar o sujeito, redução aqui não feita pela aplicação metódica da dúvida hiperbólica, mas pela constatação apriorística de uma espécie de ignorância congênita, publicamente alardeada por esse Mr. Magoo interiorano, chega-se ao “só sei que” dito pela personagem ingênua, enunciação que, apesar dos ares de modéstia, constitui a base da criação desse saber mínimo tido como irreduzível, fundamental e inquestionável.

O filme Milagre em Milão de Vittorio de Sica segue, em larga medida, os passos de seu predecessor americano. Tal como este, o filme do criador do realismo italiano busca afastar a execução de um modo de vida alternativo almejado pelas personagens marginalizadas das instituições formais de poder. Não temos mais uma fazenda, como era o caso do filme de Vidor. Em compensação, temos um terreno baldio em que a cidade é tão-somente pano de fundo longínquo. Novamente, não há escolas, não há hospitais, não há prisões. Novamente, tal operação de eliminação não é suficiente e os signos associados à natureza são convocados para participarem do enredo, dando calção ao funcionamento do programa supostamente alternativo de sociedade.

Se no filme de Vidor a água é o elemento que garante a sustentação da nova comunidade, no filme italiano o petróleo intervém como sustentáculo desse novo coletivo. Um e outro, água e petróleo, exprimem modalidades de ser cuja existência não dependeria do artifício humano, duas modalidades de ser que, por isso, existiriam à revelia das instituições. A fim de que a esta nova sociedade desponte como uma usina imensamente boa e produtiva que funcione a despeito dos decretos das instituições, é vital que se atribua um sentido neutro ou negativo às intervenções das personagens. Pense-se, por exemplo, na cena em que as personagens encontram petróleo no filme *Milagre em Milão*. Para extrair o petróleo das entranhas da terra, elas se valem de uma espécie de furadeira, uma ferramenta que tem a particularidade de não produzir o petróleo enquanto tal, que apenas abre caminho para o ouro negro pré-existente no ventre da terra. O mesmo esquema sucede com a água que irriga as plantações do filme *O Pão Nosso*, as personagens masculinas apenas direcionam o curso das águas, eles não as fabricam.

Que não haja nenhuma instituição no filme de Vittorio de Sica, como dissemos, só é em parte verdadeiro. É correto dizer que não há escolas, não há hospitais, não há prisões; há um orfanato, porém. Mesmo que esta instituição ocupe uma parcela irrisória do filme, já que ele rapidamente se desloca e se fixa no terreno abandonado pertencente ao gordo proprietário capitalista, sem nunca regressar ao ponto de partida, não se pode negligenciar sua aparição, sobretudo se o orfanato teve relevância na germinação deste pequeno farol de Alexandria dos desvalidos que será o protagonista da história.

Nas cenas iniciais do filme *Milagre em Milão*, nos primeiros passos que dá fora dos muros do orfanato onde foi criada após a morte da sua mãe adotiva (o único instante em que o orfanato surge no filme), a personagem principal já sente na pele: os modos de socialização que imperam na rua nada têm a ver com o convívio artificial do orfanato: reproduzindo a regra da instituição à risca – cumprimentando todos os transeuntes calorosamente – o recém-saído da instituição recebe em troca do seu caloroso aceno a indiferença e o vitupério de seus concidadãos. Isso demonstra que, ao menos nos primeiros passos do cinema, a crítica aos órgãos formais de poder não dependia ainda da condenação em bloco das instituições; o orfanato tem um papel positivo na construção

dessa personagem que, a despeito de sua inadequação social, goza de uma superioridade moral evidente. Demonstra também como, nos primórdios da nossa série temporal, duas modalidades da ingenuidade já estavam em funcionamento: o ingênuo ignorante de Vidor e o ingênuo idealista de Vittorio de Sica.

Esta personagem ingênua, criada pelo diretor italiano, é, pois, constituída de tal modo que os seus gestos e as suas falas são simultaneamente fonte de desqualificação e motivo de superioridade. A desqualificação desta personagem não é fruto do reconhecimento da própria ignorância e da postulação de um saber mínimo que a acompanhasse, tal como o ingênuo ignorante de Vidor. A ingenuidade desta segunda modalidade de ser da personagem decorre de sua incapacidade de ajustar a universalidade das regras memorizadas entre os muros do orfanato aos diferentes casos empíricos que pululam a cada esquina.

Esta segunda personagem ingênua responde às situações de um modo que não corresponde às expectativas de conduta socialmente partilhadas: não apenas cumprimenta todos os desconhecidos que cruzam o seu caminho, mas ajuda um grupo de trabalhadores sem nenhum tipo de contrapartida financeira imediata, dá de bom grado ao assaltante o que ele havia - lhe furtado. A falha da personagem ingênua – a razão de ser de sua desqualificação – consiste em concretizar os ideais reguladores apreendidos na instituição ao pé de letra, enquanto os demais, quem está do outro lado dos muros do orfanato, aprendem não apenas as regras éticas de conduta, mas o momento em que se deve desrespeitá-las e a ocasião em que se deve aplicá-las. Não se trata mais de uma falta cognitiva compensada por um mínimo de saber tido como inalienável, mas de um entusiasmo moralista, consequência da aplicação excessiva das regras de conduta internalizadas no orfanato. Paradoxalmente, será esse excesso o responsável por transformar a incapacidade desta personagem ingênua num predicativo moral avantajado.

Entre os dois filmes, impõe-se um intervalo de dezessete anos, intervalo que não pode ser negligenciado. Em 1942, Cluzot lança *O Assassino mora no 21*. Do filme do diretor francês, interessa-nos chamar a atenção para uma pequena cena cuja insignificância no interior da própria narrativa é inversamente proporcional à enormidade

da longevidade e repercussão que tal minúsculo trecho terá para os filmes vindouros. O comissário Wens, interpretado por Pierre Fresnay, é a personagem chave responsável por desvendar o mistério de uma sucessão de assassinatos anônimos. O importante, para nós, é que essa personagem central, apesar da inteligência extraordinária, ocupa uma posição inferior na hierarquia da instituição: a assimetria entre a inteligência da personagem e o baixo nível na hierarquia da instituição que ela ocupa será um dos componentes essenciais na composição da crítica que frequentemente será impingida às instituições.

Mais: ao formular a crítica às instituições a partir de um dos seus integrantes, o filme de Cluzot introduz a figura da personagem experiente, uma terceira modalidade de ser da personagem cuja função no interior das narrativas consistirá precisamente em denunciar às instituições a qual pertence. Doravante, a crítica não se incidirá tão-somente na relação entre as duas modalidades de ingenuidade e as instituições, mas também na oposição entre essa personagem experiente, que goza de uma superioridade ética e/ou cognitiva frente aos seus pares institucionalizados, os quais, apesar de pouco habilitados ética e/ou cognitivamente para o pertencimento à instituição, ocupam o topo do poder institucional.

Se o orfanato do filme de Vittorio de Sica representava uma ilha num continente de instituições votadas ao fracasso, depois que a personagem ingênua foi substituída pela personagem experiente, todas as instituições poderão ser alvejadas em bloco, pois a partir do momento em que o paladino experiente, que nunca se dobra às dinâmicas ineficientes ou antiéticas dos órgãos formais de poder, torna-se o fundamento da crítica às instituições, não há mais necessidade de salvar esta ou aquela instituição do dilúvio da crítica: a própria personagem experiente representará a exceção no interior de uma ilha institucional indelevelmente comprometida.

Entramos na década de 1950. Além do já citado Milagre em Milão, outros três filmes nos parecem relevantes para o nosso itinerário de investigação. Em 1951, Billy Wilder lança o filme A montanha dos sete abutres. O enredo do filme é muito simples. Kirk Douglas, um jornalista experiente e já calejado por anos e anos de trabalho para os principais jornais das grandes cidades, é obrigado a enfrentar uma nova puberdade

profissional e aceitar um emprego no pequeno jornal do Novo México, um local pacato e provinciano. De largada, pois, nada indica que o novo emprego venha a saciar a sede de fama do jornalista Charles Tatum. É quando o destino lhe sorri. A caminho da cobertura delegada pelo novo chefe da caça às serpentes, um dos eventos da cidade sem grande destaque, o jornalista esbarra com a possibilidade de construir uma matéria de sucesso: encontra um homem preso numa mina. Não nos interessam os estratagemas do jornalista para a transformação desse incidente em grande furo jornalístico, mas o pequeno diálogo que ocorre no caminho entre o jornal e a descoberta da grande notícia: Herbie, jornalista imberbe, recém-saído da universidade, após os serões de Kirk Douglas, dispara a pergunta:

- Herbie: De onde tira essas idéias?

- Charles Tatum: Herbie, meu rapaz, durante quanto tempo frequentou aquela escola de jornalismo?

- Herbie: Três anos.

- Charles Tatum: Três anos desperdiçados. Eu não fui a nenhuma universidade, mas sei o que faz uma boa história. Porque antes de começar a trabalhar num jornal, já a tinha vendido nas ruas.

No filme de Cluzot, havia uma oposição entre a inteligência de ponta da personagem experiente e o seu par institucionalizado ineficiente, mas mais poderoso, ao passo que no filme de Billy Wilder, embora a oposição entre a jovialidade citadina da personagem Charles Tatum e a morosidade provinciana do chefe do jornal esteja presente (presença que se limita ao prólogo e ao desfecho trágico), a oposição fundamental se faz entre a personagem experiente e o ainda ingênuo pretendente à jornalista que acaba de ser capturado pelas teias institucionais.

No filme de Billy Wilder, a personagem ingênua não perde os seus direitos de cidadania. Mas, essa persistência só é viabilizada na medida em que a personagem ingênua já fora submetida a um processo de neutralização dos seus poderes de contestação em relação à ordem institucional. A partir do momento em que a feitura da personagem ingênua deixa de se produzir em oposição às instituições (já que agora ela se

faz em oposição à personagem experiente), perde-se a necessidade de criação de comunidades alternativas: o ingênuo, caso não seja banido da narrativa, é transformado numa personagem que, apesar de eticamente correta, tal como o aprendiz Herbie, é impotente do ponto de vista prático. Após realizar diagnóstico pessimista sobre a situação em que se encontra, o ingênuo não partirá mais para uma vida bucólica ou campestre, ele permanecerá no interior da instituição e se esforçará para modificar a lógica dos órgãos formais de poder, adquirindo as habilidades da personagem experiente sem, contudo, abrir mão dos ideais reguladores nobres ausentes da composição da personagem experiente.

As cortinas do filme francês *O Brinquedo Proibido* (1952) abrem com um bombardeio aéreo, e a segunda cena é já seu resultado: uma menina órfã. Sem os pais, a pequena menina francesa sai pela mata à deriva, até esbarrar com um garoto que a acolhe e a leva para a casa da família, uma fazenda rústica e isolada, onde vivem os parentes deste garoto, um poço de generosidade ainda mais inesgotável que o petróleo do filme de Vittorio De Sica. Depois do filme de Cluzot e de Billy Wilder, parece que a personagem ingênua, aquela que pleiteava novos modos de organização social, só segue sendo possível através de um processo de infantilização.

O que significa que não são mais apenas a cidade e seus processos de socialização que representam um empecilho para o afloramento de novas sociedades (o que poderia ser contornado pelas duas primeiras personagens ingênuas), mas qualquer homem adulto, por já ter sido contaminado pelos processos de socialização corrompidos e corruptores, converteu-se num escolho para o advento de novas formas de vida. À distância espacial exigida para o advento da personagem ingênua soma-se agora a distância temporal: a possibilidade de outros modos de vida tornou-se assunto de criança, matéria inacessível aos homens adultos, mesmo para os camponeses.

Um dos filmes mais aclamados de John Ford, *Rastros de Ódio*, vem fechar nossa série de filmes da década de 1950. Mas, mais que isso, o afamado filme de Ford vem consolidar o fim do sonho de uma comunidade alternativa. Ao tomar conhecimento de que o rancho onde vive foi alvo de ataques indígenas, o sobrinho adotado pela família americana sai em disparada em direção à casa da família, a despeito das advertências do

tio experiente, interpretado por John Wayne. Duas ou três cenas a seguir, vemos John Wayne passar a galope pelo sobrinho que, sem cavalo, ficou a pé em pleno deserto, conforme as previsões feitas pelo tio.

A sobrinha do cowboy é poupada da chacina e levada como prisioneira. Tem início o resgate. O tio experiente e o sobrinho adotado saem à cata da tribo sanguinária. Mas para realizar tal empreitada, o maior cowboy de todos os tempos, John Wayne, ao menos de início, conta com a ajuda do xerife local. Apesar de possuir uma superioridade do ponto de vista formal, o representante da lei é imensamente inferior ao cowboy sábio e destemido. Este certamente não conhece as leis que o habilitariam a portar a estrela oficial, mas carrega consigo o mais fundamental, os saberes que se aprende nas poeiras do deserto, tal como o repórter do filme de Billy Wilder acumulava, no calor do asfalto, saberes sem os quais a teoria jurídica não teria qualquer aplicação ou efeito prático.

Portanto, novamente, a crítica à instituição é estruturada em torno de um mesmo eixo inamovível. O xerife ignorante opõe-se ao cowboy eficiente, o sobrinho ingênuo opõe-se ao cowboy eficiente. O primeiro par de opostos tem a função de esvaziar o poder operatório das instituições. Como vimos, ao atribuir capacidade instrumental maior à personagem experiente do que a que ocupa uma posição mais elevada no interior da instituição, o filme busca argumentar como tal distribuição da hierarquia reflete a ineficácia que governa as dinâmicas diuturnas dos órgãos formais de poder. Dito de outro modo, a assimetria entre poder e saber permite, ao filme, formular uma forma de crítica, mesmo se não explícita, visando a denúncia do modo como a formatação das hierarquias institucionais baseia-se em qualquer outra coisa que não o mérito, advindo do saber das personagens.

Todavia, não é suficiente que a personagem experiente provar sua capacidade técnica inegavelmente superior a da personagem investida de um maior poder formal para que a oposição entre as duas primeiras modalidades de ingenuidade e as instituições desapareça da cartilha de inteligibilização dos órgãos formais de poder. Se isso bastasse, nossa investigação cessaria com Billy Wilder, já que, no filme *A montanha dos sete abutres*, já havíamos apontado a presença de uma modalidade de ser da personagem que se caracterizava pela sua superioridade técnica frente ao seu colega universitário.

O segundo par opositivo terá justamente a função de marcar o pólo da experiência com valores eticamente positivos. Se, no filme *A montanha dos sete abutres*, o verdadeiro saber já era apresentado como aquele construído nas ruas, longe das bibliotecas e das academias, o portador deste saber efetivo padecia de um déficit ético, por assim dizer. O Jornalista era apresentado decerto como extremamente inteligente, sagaz, eficiente, como tecnicamente superior ao jovem formado na universidade, mas tal conjunto de predicados tornava-se irrelevante quando perspectivado pela finalidade a que eles estavam subordinados, a fama, mesmo aos olhos da própria personagem experiente, que, ao fim e ao cabo da narrativa, busca a redenção momentos antes de morrer.

No filme de John Ford, as duas personagens que se opõe partilham do mesmo objetivo ético, por assim dizer, o resgate da sobrinha sequestrada pela tribo indígena. Portanto, não há mais uma distinção entre finalidades nobres e vis, que, retrospectivamente, poderiam levar à reavaliação dos meios empregados, tal como no filme de Billy Wilder, onde o objetivo do jornalista novato não coincidia com a sede de fama de Charles Tatum. O que distingue tio e sobrinho é a assimetria entre as respectivas capacidades de efetivação do projeto comum a que ambos se dedicam. O jornalista que antes se utilizava do saber advindo de sua experiência para fins nefastos e pessoais, converte-se, aqui, no cowboy eficiente capaz de pôr em ação o projeto comum de resgate que nas mãos do sobrinho bem-intencionado não é senão uma metanarrativa vã que não se sustenta em pé e que se estatela no chão ao menor contato com o calor da realidade.

Não é sem propósito que o discurso do *cowboy* pragmático e eficiente não comporta nenhum tipo de metanarrativa, enquanto o discurso do sobrinho é infestado de grandes promessas éticas. Reiteradas vezes, o tio expressa sua desconfiança em relação à possibilidade da sobrinha continuar viva. Reiteradas vezes, o sobrinho se mostra indiferente à indiferença do tio valentão. É que este deve ser aquele que sabe fazer e o faz, mesmo que não acredite no resultado favorável alardeado pela personagem ingênua, ao passo que esta deve ser a personagem que é impotente para cumprir os atos eticamente positivos que defende, mas que, sozinho, não poderia empreender.

Isso não significa que os atos do *cowboy* sejam destituídos de valor ético. O *cowboy* não pode ser reduzido à figura da eficiência, caso contrário não haveria crítica às instituições, tendo em vista que, no mais das vezes, como nos filmes que virão, os seus pares institucionais detêm as mesmas capacidades técnicas, mas padecem de um déficit ético que os tornam reprováveis e inferiores. Por isso, nos momentos em que o *cowboy* perde de vista o verdadeiro objetivo nobre que dita os seus passos no deserto, o jovem ingênuo e inexperiente terá o dever de recolocá-lo no trilho da virtude.

O problema no horizonte da personagem que lutava por outro mundo jazia na enorme dificuldade em contornar as equivalências inevitáveis entre as técnicas e os procedimentos de regulação social utilizados por ambas as sociedades, o que poderia comprometer o pretensível abismo ético que distinguia um e outro mundo. Já no filme de John Ford, vemos uma equivalência entre os fins e uma disparidade entre os meios, disparidade esta que dá à figura da experiência um lugar na narrativa que será frequentemente reativado pelos filmes vindouros: o atestado de óbito definitivo da personagem ingênua que se opunha às instituições em favor de um mundo porvir é possível de ser registrado a partir do momento em que a personagem experiente confisca, para seu próprio patrimônio de determinações, não apenas as qualidades técnicas, mas, sobretudo, ao confiscar o estatuto moral nobre que antes fazia exclusivamente parte do repertório da personagem ingênua, tal como no filme *A Montanha dos Sete Abutres*. Nos filmes de Vidor e De Sica, o efeito de retorno da impotência técnica das duas primeiras personagens ingênuas recaía sobre ela. Mesmo quando acontecia de ser constatado o comportamento socialmente desajustado destas duas personagens, tal inaptidão para os assuntos mundanos era vista como o selo de garantia da sua superioridade ética, nunca com a falta de saber prático que pedia pela intervenção de um tecnocrata mais eficiente.

O grande pulo do gato da personagem experiente advém de sua potência em absorver e neutralizar os atributos positivos e disruptivos que antes pertenciam com exclusividade às personagens ingênuas. Nota-se tal dinâmica em funcionamento no filme de Ford. A personagem experiente não apenas toma, de empréstimo, o estatuto moral nobre da personagem ingênua, ela também emprestará para si a posição marginalizada. É

o *cowboy* que se arremessa para fora das instituições. É o *cowboy* que vive sozinho (enquanto o sobrinho está noivo), é o *cowboy* que sequer, em certo sentido, é membro permanente da instituição familiar (o *cowboy* chega à casa do irmão para descansar após um longo período de ausência), instituição em favor da qual o ingênuo enfrenta todas as peripécias e perigos.

Na curva da década de 1950, o diagnóstico pessimista sobre o estado de coisas em que se encontra a personagem não leva mais a construção de outra sociedade, o que demonstra, entre outras coisas, como, filme a filme, operou-se uma dissociação entre o diagnóstico pessimista e a criação de sociedades outras por via do deslocamento em direção à personagem experiente das características que compunham o rosto das personagens ingênuas. A oposição deixou de ser entre esta sociedade corrompida e outra alegadamente benfeitoria e passou a ser entre a personagem eficiente, mas pouco propositiva, e a personagem que, não obstante suas nobres intenções, não dispõe de meios para efetivá-las.

Durante muito tempo, a personagem ingênuo teve a finalidade de criticar as instituições e de propor um mundo alternativo em seu lugar. Quando muito, ela, a personagem ingênuo, suportava a existência de uma ilha instituição num arquipélago de instituições tidas como adversárias, tal como o orfanato do filme *Milagre em Milão*. Agora, além de não mais lutar por um suposto novo mundo, ela se tornou o elemento-chave que neutraliza, por meio das declarações nobres inscritas nas disposições intencionais da sua interioridade, a possibilidade de um fora qualquer.

Conclusão

Não se trata de lamentarmos nem o fim do pastorado dos primeiros ingênuos que, do alto de sua superioridade ética, tinham a missão de falar pelos outros, nem tampouco o término da lógica da espada que determinava a conduta do *cowboy*. Nosso objetivo foi outro. Não propusemos aqui um comentário da ideia de “herói”. Tal como outros termos, esse presta-se a um outro uso que não o da exegese tradicional. O que nos interessou foi examinar as sucessivas modalidades de ser das personagens, tomando-as como

analisador privilegiado dos modelos de conduta socialmente disponibilizados que estruturam os modos de governo de si e do outro na contemporaneidade, a fim de compreender com mais acuidade a correlação entre esses novos “heróis” e os sofrimentos psíquicos que decorrem da interiorização de certos ideais reguladores.

É chegado o momento de encerrarmos nosso breve percurso de investigação. Se as narrativas que tomamos como verdadeiras não são nem o resultado do progresso da consciência dos indivíduos, nem a evolução no plano do saber, mas o resultado de lutas históricas, Foucault poderá propor um princípio metodológico que é, ao mesmo tempo, um princípio ético:

Eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, das problematizações. Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer (FOUCAULT, 1995, p. 256).

Tendo partilhado a posição de Foucault em relação a seu método de pesquisa, que era ao mesmo tempo um princípio ético, em igual medida, admirável, apropriamo-nos de seu convite a este modo de investigação hiperativo e desassossegado, bem como dedicamos muitas horas não a respostas propositivas, mas ao desdobramento dos perigos que as narrativas cinematográficas que estruturam nossa relação conosco e com os outros carregam em seu bojo.

Bibliografia de referência

- PEIXOTO, Afrânio. Um sonho, um belo sonho. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 14 de set. 1929, p.5.
- XAVIER, Ismail (2008). Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.33, n.1.
- FOUCAULT, Michel (1992). A governamentalidade. In: Foucault, Michel. *Microfísica do poder* (pp.256). Rio de Janeiro: Graal.
- (2008). *Ditos e Escritos II: Arqueologia das ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. São Paulo: Forense Universitária.

THE FILM NARRATIVES AND THE PROBLEM OF EMPTYING THE CONTESTING POWERS AS PRODUCER OF THE MALAISE IN CONTEMPORARY

Abstract: The overall goal of this article is to try to auscultate to what extent, in the liberal regimes of government, the films fulfills pedagogical functions absolutely essential to the functioning of contemporary society, especially through the creation and dissemination of regulative ideals that, once internalized by spectators, should structure the relationships that individuals establish with themselves and others.

Keywords: Education; Cinema; Liberalism; Reflexivity; Foucault.

O CÉREBRO E A EXPERIÊNCIA ESPIRITUAL

REVISÃO CRÍTICA DA INVESTIGAÇÃO EM NEUROPSICOLOGIA

Paulo Jorge Alves²³

ISEIT - Instituto Piaget – Viseu

Francisco Costa Barros²⁴

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Resumo

A explicação da natureza humana, assim como a tradução do seu comportamento, implicam a consideração de uma estrutura multidimensional, na qual também vamos encontrar as experiências de natureza espiritual. Pela importância que assumem no plano da existência humana, estas experiências de relação com o transcendente, atribuídas aos mais diversos domínios, inclusive o patológico, sempre mereceram uma particular atenção por parte da investigação científica, que avidamente procura localizar a sua origem, compreender e controlar os seus processos. As neurociências são o espaço mais recente onde esta tentativa tem sido empreendida.

²³- Morada (address): I.S.E.I.T – Instituto Piaget, Campus Universitário de Viseu, Estrada do Alto do Gaio, Galifonge, 3515-776 Lordosa, Portugal. Email: pauloalves@viseu.ipiaget.org

²⁴ - Morada (address): Departamento de Educação e Psicologia - UTAD – CIFOP, Rua Dr. Manuel Cardona, 5000 Vila Real, Portugal. Email: flbarros@utad.pt

Assim, neste artigo, trata-se de uma revisão crítica da extensão científica alcançada em neuropsicologia relativamente às experiências de natureza espiritual. Após a análise do posicionamento global e da relação entre as ciências humanas e a transcendência, apresenta-se a neuroteologia como campo de investigação científica que implica as neurociências e a espiritualidade; descrevem-se as diversas funções cerebrais associadas à experiência espiritual, concretamente a actividade do lóbulo temporal; conclui-se com as dificuldades e as oportunidades das neurociências na interpretação das experiências de natureza espiritual.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropsicologia, Experiência Espiritual, Neuroteologia.

Introdução

“Não creio que haja um centro cerebral para a espiritualidade, no sentido frenológico do termo. Mas creio que podemos compreender como um estado espiritual se desenvolve em termos neurobiológicos. Visto que o espiritual é uma espécie de sentimento, imagino que depende... em especial da rede de regiões somatossensitivas do cérebro.”

Damásio, 2004, p. 319

A elaboração deste estudo de revisão crítica, não parte de uma qualquer pretensão em estabelecer um novo paradigma ou defender uma nova alternativa para a relação entre a neuropsicologia e a experiência espiritual. Se atendermos à natureza e à complexidade destas duas extensões, assim como à história do seu relacionamento, verificaremos que já houve suficiente alvoroço, particularmente nas últimas décadas, gerado pela turbulência das profícuas descobertas e das assinaláveis dificuldades. A neuropsicologia, ciência dedicada ao estudo da fascinante e enigmática máquina que é o cérebro humano (Beaumont, 2008) e às suas conexões com o comportamento, não pode

ignorar uma das mais evidentes dimensões constitutiva da arquitectura do ser humano; a experiência espiritual, sobretudo naquilo que de mais íntimo proporciona na relação com o transcendente, não deve ignorar o contributo das evidências empíricas que ajudem a traduzir a sua qualidade e a melhorar a sua transparência.

Trata-se, portanto, de formalmente ensaiar uma revisão crítica, feita a partir do espaço neuroteológico, com um particular investimento na análise dos resultados, das dificuldades e das potencialidades, até hoje alcançadas na relação entre as neurociências e a experiência espiritual. Na perspectiva mais substancial, o estudo estará orientado para a compreensão da origem e dos mecanismos de funcionamento cerebral subjacentes à experiência de natureza espiritual. Procurar-se-á, em sintonia com António Damásio (2004, p. 319), abordar a sublimidade do espiritual a partir da sublimidade da biologia.

O posicionamento teórico deste estudo emerge do pensamento de filósofos como São Tomás de Aquino, que define a espiritualidade como a adesão vital da pessoa à realidade divina, consubstanciando no *“intellectus fidei”* as capacidades e as funções humanas com a atracção do divino²⁵, e de neurocientistas como Kevin Seybold (2010) que defende a espiritualidade como uma actividade que emerge do cérebro, centro nevralgico da criatura, sendo o relacionamento pessoal (Homem/Deus) possível através do recurso a certas habilidades cognitivas²⁶. Ora, estas habilidades cognitivas têm uma clara base neurobiológica, reportam-se a uma capacidade incorporada no cérebro, que permite o relacionamento pessoal com a divindade (Miller, 2007). O desenvolvimento desta temática prosseguirá, por conseguinte, a partir da revisão crítica de vários estudos que, seleccionados na representatividade histórica e na novidade do tempo actual, se

²⁵ - Este dom de Deus que chama continuamente o ser humano para a relação com Ele, tinha já sido dito sublimemente por Santo Agostinho no *“Fizeste-nos para ti e o nosso coração está inquieto, enquanto não repousa em ti”*.

²⁶ - Erica Harris e Patrick McNamara (in Voland e Schiefenhövel, 2009, p. 205) destacam a *“evidence for functional design of religious cognition”*.

apresentam como profícuo contributo para a compreensão da relação entre o cérebro e a experiência espiritual.

A Ciência Humana e a Experiência Espiritual

Reconhece Antonio Battro (2002) que, nos últimos tempos, assistimos a um auge do “espiritual”, em que a proliferação das mais variadas formas de espiritualidade, tanto no ocidente como no oriente, se converteu em importante matéria de estudo científico²⁷. Tal abundância não suplanta, contudo, a evidência de que ainda estamos num estágio embrionário de explicação científica da experiência religiosa (Volland e Schiefenhövel, 2009).

Ao longo dos séculos têm sido constantes as tentativas de diálogo e os exercícios de conciliação entre os domínios da ciência e os domínios da religião²⁸. A ciência fala da origem do universo, facto de natureza científica, mas não pode falar da sobre a sua criação, categoria teológica. A ciência não pode declarar a inexistência de Deus, pois não se trata de um assunto susceptível de investigação científico-técnica. A afirmação ou negação da existência de Deus com base no conhecimento científico, resulta de uma premissa física (óptica) que erradamente assume a maternidade de uma conclusão metafísica (ontológica). As ciências proporcionam uma imagem real dos fenómenos naturais, revelando-nos como são e como se comportam, mas só a metafísica pode elaborar essa concepção geral coerente de toda a realidade.

²⁷ - Referência às investigações em torno da “*Inteligência Espiritual - IES*” de Robert Emmons, Danah Zohar e Ian Marshall, Brian Draper, que no encaço das inteligências múltiplas de Howard Gardner propõem três inteligências básicas: a intelectual, a emocional e a espiritual (Alves, 2011).

²⁸ - Ian Barbour (1990) entende que, no essencial, são identificáveis quatro tipos de interação entre estas duas realidades: *conflito*, posicionamento em apenas a ciência ou a religião pode apresentar uma análise correta exclusiva do mundo (o mais notável dos conflitos continua a ser a disputa entre os partidários da teoria da evolução e os adeptos do criacionismo); *independência mútua*, que conduz à afirmação e aceitação da natureza completamente distinta de “magistérios” que não se sobrepõe; *diálogo*, que radica essencialmente no interesse comum em temáticas de fronteira entre os dois domínios, com especial referência à experiência humana e à natureza do mundo; *integração*, que passa pela conjugação de esforços dos dois domínios, a fim de que possam explicar-se um ao outro e, em conjunto, explicar a realidade.

Para as ciências humanas, a religiosidade e a experiência espiritual são linearmente interpretadas a partir do “acreditar” em Deus ou em algum outro poder que transcende o visível ou a contingência da matéria e através do qual se dá resposta às interrogações mais profundas sobre a existência e se alcança o sossego para as dilacerantes inquietudes.

Neste contexto, assumimos o tanto que se tem investigado e escrito sobre “Deus e o cérebro” (Reimão, 2009). Trata-se, efectivamente, de um tema de excepcional apetência, tanto para os neurocientistas como para os teólogos, os crentes e os ateus, toda a sociedade em geral. O debate é antigo, o espaço é completamente novo: neurónios, conexões neuronais, mediadores químicos, imagens do cérebro em acção. O cérebro humano apresenta-se como o novo espaço de encontro e de diálogo entre a ciência e a experiência espiritual²⁹. Nos últimos 20 anos os resultados experimentais obtidos com os recursos mais avançados da biologia, física, química e informática, permitiram reescrever o mapa do cérebro humano. Além disso, o progresso, principalmente no estudo da linguagem, percepção, memória, tanto em animais como em seres humanos, permitiu a descoberta de realidades que ignorávamos. Verdades que hoje estão já assumidas como cruciais na educação das novas gerações, na sua neuro-educação³⁰ (Battro, 2002).

Avançando por novas áreas, anteriormente objecto de outro tipo de abordagem, as neurociências perpassam, actualmente, muitos dos dualismos que fazem parte dos modelos ocidentais de pensamento como, por exemplo, os da razão e emoção, mente e

²⁹ - Esta experiência espiritual (vida no espírito) afirma-se em Damásio (2004) como uma intensa experiência de harmonia, associada à maior perfeição possível de funcionamento do organismo, com o desejo de actuar em relação aos outros com generosidade e amabilidade. Trata-se de uma experiência onde serenamente se encontra a alegria. Os sentimentos espirituais gravitam à volta da beleza pura, da atitude de paz, do amor, do equilíbrio psíquico e da boa intensão... formam a base de uma intuição daquilo que é o viver. No mesmo sentido, Mario Beauregard e Vincent Paquette (2006, p. 187) referem-se à experiência de natureza espiritual como *“the sense of having touched the ultimate ground of reality, the experience of timelessness and spacelessness, the sense of union with humankind and the universe, as well as feelings of positive affect, peace, joy and unconditional love.”*

³⁰ - A Universidade de Harvard, sob a liderança de Kurt Fischer, desenvolveu e implementou um programa denominado *“Brain, mind and education”*.

corpo, físico e mental. Por esta via as neurociências têm-nos conduzido à alteração da tradução que fazíamos da pessoa humana e do modo como se analisavam as relações dos homens com Deus (Reimão, 2009). De facto, as considerações sobre as relações cérebro/experiência espiritual têm-nos colocado, nos últimos anos, interessantes e complexas interrogações de natureza neurobiológica, filosófica e teológica.

Enquanto alguns investigadores reduzem as problemáticas a um reducionismo neuropsicofisiológico, em que a experiência espiritual não é mais do que o produto de processos cerebrais, sem que se considere absolutamente nenhuma realidade transcendente; outros consideram que, apesar da evidência das correlações neurológicas da experiência espiritual, tal não lhes permite negar a sua natureza transcendente³¹. Entendem, estes últimos, que a descrição das características físicas de um fenómeno, assim como as estruturas e processos neurológicos relativos ao seu processamento, não permitem, por si só, compreender a experiência pessoal, nem tão pouco captar em toda a sua natureza, magnitude e sentido, o mistério que é origem e fim da mesma.

Contudo, numa ou noutra posição, destacam-se as evidências empíricas que, provenientes da psicologia³², das neurociências, da medicina, da educação e de outras disciplinas, apontam uma base biológica para a crença em Deus ou para a relação com o transcendente (Seybold, 2010, p. 9). Neste contexto, a pesquisa neurocientífica sobre as experiências religiosas tem aumentado significativamente nas últimas décadas (Runehov, 2008), assinalando-se os destacáveis progressos nas investigações que procuram as correlações neuro-funcionais envolvidas nas experiências de natureza espiritual (Biello, 2007).

³¹ - Nas neurociências “modernas” podemos reconhecer a influência de várias concepções que, estruturalmente, as determinam, particularmente o reducionismo, a visão naturalista do universo e o dogma materialista (Reimão, 2009).

³² - Os resultados do estudo realizado pela psicóloga Laura Koenig, da Universidade de Minnesota, publicado em 2005, no *Journal of Personality*, que envolveu uma amostra composta por gémeos monozigóticos e gémeos dizigóticos, sugerem que existe uma base biológica na origem da religiosidade e que a sua influência se faz sentir progressivamente no processo de desenvolvimento do indivíduo, logo que começa a diminuir a influência do meio no final da infância.

O interesse tem sido alimentado pelos resultados que sugerem, por exemplo, que a experiência espiritual pode melhorar os níveis de concentração e de atenção das pessoas (Slagter, 2007; Hommel e Colzat, 2010); pode atrasar alguns sinais de envelhecimento no cérebro (Lazar, 2005); pode aliviar o stress e a tristeza em pacientes com doenças oncológicas ou melhorar as capacidades cognitivas das pessoas com início de perda de memória (Newberg e Waldman, 2006); concorre, globalmente, para níveis mais elevados de saúde mental, níveis mais baixos de risco de doença e menores taxas de mortalidade (Seybold, 2010); está relacionada com a sabedoria, aparecendo a dimensão intrínseca da experiência espiritual como um dos preditores das disposições sapienciais e excelência comportamental (Alves, 2011).

A Neuroteologia e a procura de Deus no cérebro

A novidade dos resultados e a abundância das investigações permitiram o recente aparecimento da Neuroteologia (*Neurotheology*), também designada como Neurociência Espiritual (*Spiritual Neuroscience*). Esta nova ciência é definida como um campo de investigação científica no inter-cruzamento da psicologia e da religião, da espiritualidade e das neurociências, da fé e da razão (Beauregard e Paquette, 2006). Repleta de tantas dificuldades³³ como cheia de potencialidades, este novo campo de conhecimento tem-se afirmado, a partir de diferentes perspectivas e de diferentes métodos, na descrição do campo de “*study linking the neurosciences with religion and theology*” (Newberg, 2010, p. 45). Trata-se, portanto, da ciência que procura “*identifier les mécanismes cognitifs qui régissent la croyance en Dieu*” (Revoy, 2005, p. 48). Na incidência mais empírica, no estudo das correlações entre os fenómenos neuronais e as experiências subjectivas da espiritualidade, a neuroteologia investe no teste das hipóteses que poderão explicar esses fenómenos (Norman e Jeeves, 2010).

³³ - Jonathan Miller (2007) expõe extensivamente a forma como os neurocientistas Persinger, Alper, Newberg e Hood discordam das conclusões e implicações dos seus estudos sobre as experiências espirituais, sobretudo no que se refere à natureza das mesmas e à pseudo-dimensão patológica.

O avolumar da problemática que emerge do espaço neuroteológico vai libertando diversas interrogações: será que existe um módulo cerebral ou circuito neurológico divino, “*a molécula da fé*”? A experiência espiritual é um mero processo psicológico, de natureza cerebral, ou trata-se de uma autêntica experiência pessoal de relação com o transcendente? A experiência de natureza espiritual traduz uma real experiência de relação com o transcendente ou é um mero produto da actividade cerebral? São os místicos simples afectados de *epilepsia*³⁴ do *lóbulo temporal*³⁵, com alterações na fisiologia do *hipocampo* e da *amígdala*³⁶ ou com hiperactividade do hemisfério cerebral direito? A predisposição para a experiência espiritual é um “dom” ou uma característica das estruturas cerebrais que as produzem? Será a experiência espiritual um determinado estado funcional cerebral, um conjunto de fenómenos cerebrais que origina uma determinada experiência subjectiva, sem que na verdade haja qualquer tipo de realidade transcendente? Será que um determinado tipo de actividade ou estado funcional cerebral produz determinada experiência que, pela tipologia das suas características, nós classificamos como mística, mas que na realidade não passa de um mero epifenómeno neurofisiológico que de transcendente nada têm?

No respaldar de todas as problemáticas não se torna difícil encontrar investigadores (Mora, 2007; Ramachandran, 2008; Alper, 2008) para quem a experiência

³⁴ - A *Epilepsia*, uma das perturbações neurológicas mais frequentes, caracteriza-se por crises recorrentes e crónicas, resultantes da descarga excessiva dos neurónios cerebrais, com variados níveis de perda de memória e comportamentos motores involuntários (Portellano, 2010, p. 63).

³⁵ - O *Lóbulo Temporal* ocupa todo o espaço situado debaixo da *Fissura Silvana*, confrontando com o lóbulo occipital e parietal pela sua zona posterior e dividindo-se pelo neocórtex e paleocórtex. Cada um dos lóbulos temporais recebe informação auditiva procedente dos dois hemisférios, procedendo à interpretação e à integração das informações viso-auditivas, permitindo dotar de significado os estímulos visuais. São reconhecidas, igualmente, as suas funções no domínio da memória, da linguagem e da regulação emocional (Portellano, 2010, p. 94-95).

³⁶ - O *Hipocampo* e a *amígdala* são estruturas localizadas nos lobos temporais, fazem parte do sistema límbico. O *hipocampo* é responsável pelo registo mnemónico e está envolvido no processamento emocional dos estímulos sensoriais e na orientação espacial. A *amígdala* está envolvida na classificação afectiva dos estímulos vindos do exterior, e é o centro identificador do perigo, gerando medo e ansiedade (Portellano, 2010, p. 94-95).

espiritual não tem mais realidade que a neurofisiológica, psicológica e conceptual, sem quaisquer implicação de natureza ontológica ou transcendental, ou seja, os processos neurobiológicos responsáveis pelo estado afetivo-emotivo, que caracterizam as experiências de natureza espiritual, estão na origem das religiões. Tudo surge do nosso cérebro, o qual inventa as fantasias, a música, a arte, os mitos, a religião... tudo é produto do cérebro. A consciência espiritual não é mais que uma mentira piedosa da natureza, cujo humanismo secular (humanismo sem transcendência) se encarregará de comprovar³⁷. António Damásio (2004), numa disposição claramente mais ponderada, afirma que as experiências espirituais, religiosas ou de outro tipo são processos cerebrais do mais alto nível de complexidade e que não há razão para se fugir à descrição de tais processos em termos neurobiológicos, sempre que se esteja consciente das limitações de tal intento.

Nas últimas décadas realizaram-se inúmeras e proficientes investigações orientadas para o estudo da relação entre a actividade cerebral e a experiência espiritual, ficando provado que esta correlaciona com determinados processos cerebrais. A síntese das principais conclusões, rigorosamente dispostas por Maria Rodriguez (2011), apontam no sentido de que:

- A epilepsia do lóbulo temporal, quando não provoca perda de consciência, dá lugar à hiperactividade do sistema límbico³⁸ e está relacionado com a vivência de experiências místicas, com carácter universal e independentemente de qualquer formulação religiosa particular. Tal evidência não significa que a base de toda a

³⁷ - Nos posicionamentos mais extremos, a identificação dos elementos neurofuncionais de uma experiência espiritual equivale a decifrar a origem biológica do sagrado. Negligenciando a dimensão ontológica e as diferenças individuais envolvidas na experiência espiritual, remetem os fenómenos do religioso para a literatura, a filosofia, a arte e o funcionamento neuronal desenvolvido em experiências incomuns ou patológicas.

³⁸ - O *Sistema Límbico* situa-se na zona mais profunda dos lóbulos temporais, envolvendo o corpo caloso e é formado por diversas estruturas como o hipocampo, a amígdala, o hipotálamo... é responsável pela regulação da actividade emocional, participa activamente nos processos de armazenamento da informação e coordena as respostas autónomas e endócrinas com os estados emocionais (Portellano, 2010, p. 81).

experiência espiritual seja a epilepsia, mas que a estimulação de determinadas estruturas no lóbulo temporal pode dar lugar a este tipo de experiências.

- A hiperactividade do hemisfério cerebral direito, que processa de maneira global a informação e se relaciona com a afectividade pela quantidade de conexões com o sistema límbico, estará relacionada com um modo de conhecer a realidade não lógico-analítica e não linguisticamente formalizada, mais própria do hemisfério esquerdo, mas com a apreensão emocional da mesma realidade, com uma união mística com o mundo.

- As experiências associadas à morte dão lugar a experiências visuais e emocionais fenomenologicamente semelhantes às que informam os místicos nos seus escritos: inefabilidade da experiência; estado emocional de paz; visão de luz brilhante... Na análise neurofisiológica tem-se apontado várias causas explicativas para isto: a anorexia cerebral, a produção de endorfinas, a libertação de substâncias neuroexcitantes e a hiperactividade do lóbulo temporal e límbico³⁹.

- As técnicas utilizadas pelos xamãs (aquele que enxerga no escuro) e que se encontram também noutros indivíduos que pretendem alcançar um estado de êxito, excitam o sistema nervoso autónomo, tanto simpático como parasimpático, o qual explicaria porque tanto a hiperexcitação como a profunda meditação conduziriam, por igual, a uma experiência de natureza espiritual. Estas experiências apontam para um substrato cerebral, podendo ser provocadas com técnicas excitantes ou tranquilizantes até chegar ao êxtase, mas também com meios artificiais, como a estimulação eléctrica ou electromagnética, drogas alucinógenas. Para Rubia (2003) a actividade do cérebro humano, especialmente a activação de determinadas estruturas cerebrais relativas às emoções, seria a responsável pela experiência religiosa. O efeito da actividade cerebral, pode ser provocado mediante o uso de alucinogénios ou pelo próprio cérebro

³⁹ - Esta experiência pode ser provocada pela ingestão de determinadas substâncias e é um fenómeno transcultural.

(endorfinas), assim como pela prática de certas condutas, como a privação sensorial (a dor corporal, a continência sexual, o controlo da respiração, a privação de desejos), e outras que se realizam em rituais rítmicos, em danças monótonas e repetitivas. Estas substâncias e condutas estimulariam o sistema límbico, cuja excitação daria lugar à experiência espiritual.

- A experiência mística aparece como resultado de uma alteração do estado de consciência, consequência da estimulação do sistema límbico, situado nas profundezas do lóbulo temporal direito.

- O estudo e a observação sobre os efeitos cerebrais da meditação e da oração contemplativa, a ingestão de drogas, a hipnose e a proximidade da morte, apontam para estados alterados da consciência (Revoy, 2005). Especialmente implicados com a experiência espiritual encontram-se o hemisfério cerebral direito e o sistema límbico (estruturas cerebral direita e intimamente relacionada com a emoção). Neste sentido, António Damásio (2004) avalia a experiência espiritual como uma experiência fundamentalmente emocional.

- Na base da experiência espiritual encontram-se alterações na bioquímica e electrofisiologia cerebral que induzem estados alterados da consciência. Trata-se de uma alteração qualitativa no estado global de funcionamento mental, de tal modo que quem a vivencia sente que a sua consciência está radicalmente diferente da forma como regularmente funciona.

A atividade do lóbulo temporal e a experiência espiritual

A ligação entre as funções cerebrais e a experiência de natureza espiritual surge historicamente associada à atividade do lóbulo temporal. Diversos neuro-investigadores (Norman Geschwind; Vilayanur Ramachandran; Sandra Blakeslee; Michael Persinger)

demonstraram a implicação dos lóbulos temporais do cérebro na experiência religiosa e, de forma particular, em caso de epilepsia nestes lóbulos. Os ataques epilépticos podem provocar experiências espirituais profundas e as pessoas com epilepsia tem mais probabilidade de ser mais religiosas que a população em geral, especialmente quando estes ataques tem o seu foco no hemisfério cerebral direito, o qual parece ser especialmente crítico em relação aos fenómenos de intensa experiência religiosa (Portellano, 2010, p. 96-97).

A importância do lóbulo temporal, determinantemente afirmada pela escola de Geschwind, foi testada de forma mais completa nas investigações de Michael Persinger (1987), da *Laurentian University*, Ontário-Canadá. Este neuropsicólogo e os seus colaboradores criaram um mecanismo capaz de gerar campos electromagnéticos e dirigi-los para áreas específicas da superfície cortical. O mecanismo “*God Helmet*” (capacete divino) estava preparado para estimular partes do lóbulo temporal e, desta forma, induzir a sensação da presença de uma entidade de natureza espiritual. As conclusões, dos inúmeros estudos realizados pela equipa de Persinger, apontam no sentido de que a ocorrência e a intensidade das experiências paranormais estão relacionadas com tipos específicos de actividade neurológica nos lóbulos temporais do cérebro, em associação com outras estruturas neurológicas. De forma particular, os epilépticos do lóbulo temporal, sobretudo os que têm origem na amígdala e no hipocampo, produzem experiências paranormais com elevada frequência, experimentando uma sensação de presença de outro ser, distorções do tipo subjectivo, experiências extracorporais e fantasias religiosas.

Assim, a experiência religiosa e a fé em Deus são apresentadas como consequência de anomalias eléctricas cerebrais, sendo a vocação das figuras mais carismáticas das grandes religiões, tais como Moisés, São Paulo, Maomé ou Buda, explicada a partir de tais distúrbios neurológicos (Persinger *in* Cescon, 2011). As críticas a esta posição remetem para o facto de que por uma sensação ser produzida por condições patológicas ou artificiais não se pode inferir que só estas a possam produzir, mas

unicamente que o cérebro está predisposto a gerá-las. Lesões no *hipotálamo*⁴⁰ podem causar fome intensa; lesões na amígdala causam desejo sexual, mas nem por isso dizemos que o apetite de alimentos e o desejo de acasalar-se sejam apenas o produto de danos cerebrais.

No mesmo sentido Ramachandran e Blakeslee (2005) confirmam o envolvimento dos lóbulos temporais na experiência religiosa, assim como o facto dos indivíduos que padecem de epilepsia do lóbulo temporal manifestarem intensas experiências espirituais durante os episódios epilépticos, associadas a preocupações morais e religiosas. Estes investigadores defendem, no entanto, que é no sistema límbico que se encontra a chave para entender as bases neurofisiológicas da experiência espiritual. Os ataques epilépticos que afectam o sistema límbico provocam experiências espirituais profundas que incluem um sentimento de presença divina e de comunicação directa com Deus, assim como de que tudo está imbuído de um significado cósmico. Estas experiências mantêm uma estreita relação neurológica com os centros cerebrais emocionais não cognitivos, apontando assim para a possível natureza emocional, mais que cognitiva, da espiritualidade e da relação com o transcendente.

Os estudos de Newberg, d'Aquili e Rause (2001), feitos através de neuroimagem (*Single Photon Emission Computed Tomography* ou SPECT), relativos aos efeitos da meditação sobre a fisiologia cerebral com um grupo de oito monges budistas e monjas franciscanas, mostram que durante a experiência espiritual se produziam alterações no cérebro, concretamente, a *amígdala* e o *lóbulo parietal*⁴¹ direito experimentavam uma

⁴⁰ - O *hipotálamo* está situado no diencéfalo e entre as várias funções assumidas por este órgão destaca-se a regulação neuroendocrinológica do crescimento, do metabolismo e dos órgãos reprodutores e a manutenção da homeostase. O hipotálamo participa igualmente na actividade emocional e motivacional, concretamente através da expressão emocional de prazer, raiva, medo e aversão (Portellano, 2010, p. 81).

⁴¹ - Os *Lóbulos Parietais* encontram-se situados na zona pósterio-superior do córtex cerebral, debaixo do osso craniano homónimo, e integram as áreas somestésicas que são responsáveis pela capacidade sensorial de identificar as sensações corporais, permitindo dota-las de significado, assim como tomar consciência do posicionamento espacial. Existe uma assimetria funcional entre os dois lóbulos parietais, ainda que o lóbulo parietal esquerdo esteja mais especializado no processamento das informação simbólico-analítica, que se relaciona com a linguagem e a aritmética, enquanto o lóbulo parietal direito desempenha funções na representação e posicionamento espacial, tanto visual como auditivo (Portellano, 2010, p. 89-90).

diminuição significativa da pressão sanguínea, enquanto no *lóbulo frontal*⁴², bilateralmente, mas especialmente no direito, se incrementava. Consequentemente diminuía a actividade da *amígdala* e do *lóbulo parietal direito*, enquanto se incrementava a do *lóbulo frontal direito*. A área de associação-orientação, responsável pela distinção entre o “eu” e os “outros” experimentava uma diminuição significativa na sua actividade durante a oração e a meditação, a qual dava lugar a uma indistinção entre o “eu” e o “não eu”, ou seja, uma identificação ou fusão-união do próprio com o universo⁴³.

Porque a parte do *lóbulo parietal* em questão intervém na exploração, na busca da direcção a seguir para atingir uma meta, na exploração de ambientes novos e na orientação espacial, os investigadores colocaram como hipótese que o silêncio dos monges e das monjas reflectia a cessação de processos que ligam o sujeito com o ambiente circundante, facilitando a sensação de dissolução dos limites físicos e o desenvolvimento do sentimento de fusão com o universo. Da mesma forma, a hiperatividade do *córtex pré-frontal* foi interpretada a partir das suas funções relativas à atenção e às tarefas cognitivas que requerem concentração e que se encontram tão envolvidas no estado meditativo (Cescon, 2011).

Com o mesmo objectivo, Richard Davidson, da *Wisconsin-Madison University*, através da *ressonância magnética*⁴⁴ funcional estudou centenas de budistas. As observações

⁴² - O *Lóbulo Frontal* está situado no pólo anterior do cérebro, sendo o de maior extensão e de maior importância funcional na espécie humana, dado que regula todas as funções cognitivas superiores. Dividindo-se pelo córtex motor e pelo córtex pré-frontal, o lóbulo frontal assume a função de planificar as acções, os movimentos, assim como o pensamento abstracto. O lóbulo frontal é a sede da expressão linguística e da expressão escrita, dos gestos com significado emocional, estando a área pré-frontal mais relacionada com os processos de abstracção, raciocínio e inteligência fluida, assim como com a atenção selectiva (Portellano, 2010, p. 97-103).

⁴³ - Efectivamente, isto é o que sucede em pessoas com danos cerebrais em tal região: não são capazes de deslocar-se de forma correcta dentro de uma habitação, com perda de orientação, distorção do espaço, e confundem o seu próprio corpo com os móveis. Em Miller et al. (2001) prova-se, a partir do estudo de sete pacientes que haviam sofrido lesões no lóbulo frontal direito e que experimentavam uma profunda transformação na sua personalidade uma perda da noção do eu, modificando os seus gostos e as suas tendências políticas e religiosas.

⁴⁴ - A *ressonância magnética*, considerada a técnica adequada para o estudo morfológico do sistema nervoso central, permite obter imagens do cérebro com um grau mais elevado de resolução espacial e tonal

revelam que os veteranos da prática budista atingem um estado de “*concentração sem esforço*”, enquanto nos menos especializados se identifica um esforço funcional, o que paradoxalmente pode remeter para uma actividade não específica e não estreitamente correlacionada com os processos implicados na meditação⁴⁵ (Biello, 2007). A diversidade dos processos cognitivos envolvidos na actividade meditativa foi, igualmente, confirmada nas investigações realizadas no sector da medicina nuclear da *Universidade da Pensilvânia*, com 3 religiosas envolvidas em períodos de actividade contemplativa, caracterizados pela repetição mental de uma fórmula verbal.

Andrew Newberg, director da clínica de medicina nuclear da Universidade da Pensilvânia, pioneiro neste novo campo da ciência, investiu no estudo da complexidade desses processos através do exame da actividade cerebral de cinco mulheres que, no auge da experiência espiritual, articulavam expressões verbais insólitas, comparando os relatos aos de cinco pessoas empenhadas em cânticos religiosos⁴⁶. Os resultados apontam para uma clara diminuição da actividade nos *lóbulos frontais* das primeiras, remetendo a estranha aptidão linguística para a perda destas funções, em virtude desta parte do cérebro estar associada ao autocontrolo e aos processos cognitivos conscientes (Cescon, 2011). Contudo, ainda que repletas de novidade, estas conclusões não

e, portanto, com a mais fidelidade anatómica. A RMN consegue identificar as áreas activas durante um processo psíquico ou um estado mental, atendendo a que consegue traçar o fluxo do sangue oxigenado, em virtude das suas propriedades magnéticas que o tornam diferente do sangue pobre em oxigénio. Visto que este fluxo é dirigido pelas solicitações dos neurónios que estão activos naquele momento, a RMN está em condições de relatar fielmente a distribuição das áreas com as células nervosas mais empenhadas em actividades metabólicas a serviço da neurotransmissão (Gil e Geraldês (1987). *Ressonância Magnética Nuclear: fundamentos, métodos e aplicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian).

⁴⁵ - A investigação desenvolvida pelo grupo de Richard Davidson demonstra a eficácia da meditação no aumento das habilidades cognitivas dependentes da atenção e no retardamento do envelhecimento cerebral (Biello, 2007).

⁴⁶ - Andrew Newberg e os seus colegas (2006) dedicaram-se ao estudo do comportamento cerebral do fenómeno conhecido como *glossolalia* ou o dom das línguas, fenómeno que se verifica espontaneamente durante estados de intenso fervor religioso e que consiste em exprimir-se com palavras muitas vezes incompreensíveis e, por isso, consideradas pertencentes a idiomas estrangeiros ou atribuídos à intervenção de um ente demoníaco. Neste primeiro estudo de neuroimagem funcional analisaram a actividade cerebral durante a glossolalia: os lóbulos frontais parietais e caudado esquerdo foram os que registaram actividade mais intensa.

comprovam a existência de um processo cerebral exclusivo do “falar línguas”, nem tão pouco a relação do fenómeno com a actividade espiritual. Retirado o insólito fenómeno locutório do espaço psicopatológico assinala-se, igualmente, nesta investigação a demonstração de actividade em várias zonas do encéfalo.

No mesmo sentido Beauregard e Paquette (2006), numa investigação com quinze monjas carmelitas contemplativas, demonstraram que não há uma área cerebral específica relacionada com a experiência mística. As zonas cerebrais implicadas não eram só os *lóbulos temporais, frontais e parietais*, mas também a *amígdala* e o *córtex pré-frontal medial*, uma vez que emitiam ondas cerebrais lentas - *theta*, que estão associadas à meditação, memória e criatividade, e ondas *beta*, que estão associadas com as fases do sono profundo e os sonhos em estado de vigília. Esta investigação aponta para uma actividade cerebral ampla e complexa, com vários sistemas e regiões que medeiam os vários aspectos das experiências espirituais. Concomitantemente refuta-se a hipótese da existência de um único centro de actividade cerebral, localizado no lóbulo temporal, responsável pela actividade espiritual.

Paralelamente, uma outra linha de investigações tem-se orientado para os efeitos da experiência espiritual nas dimensões psicológica, fisiológica e comportamental. Os estudos apontam para a influência que tais actividades exercem na actividade do sistema nervoso autónomo, fazendo com que diminua a tensão cerebral e restabelecendo o equilíbrio entre o cérebro frontal e o hipotálamo. A diminuição da actividade cerebral proporciona um estado de concentração profunda, reduz a ansiedade e potencia os recursos cognitivos.

Conclusões

A realização deste estudo, muito além da revisão da literatura relativa à tradução da experiência espiritual a partir da neuropsicologia, ajustou-nos à evidência das oportunidades que as neurociências oferecem para a compreensão do fenómeno religioso, proporcionando um renovado diálogo entre a ciência e a religião e uma compreensão mais ampla do comportamento espiritual. O encontro com a produção

científica alcançada pela neuroteologia nas últimas décadas provou empiricamente que “*nós estamos cognitivamente muito bem equipados para acreditar*” (Revoy, 2005, p. 51).

Simultaneamente, constatamos que as neurociências adoptaram, neste mesmo período, um certo reducionismo como método de base. Grande parte da investigação do funcionamento cerebral foi dedicada à tentativa de correlação de regiões cerebrais específicas com as funções, os comportamentos ou as capacidades particulares, procurando delinear um efectivo mapeamento cerebral. As conclusões mais recentes enriqueceram a discussão sobre a oportunidade desta tarefa, na medida em que mostraram que estas áreas não funcionam isoladas umas das outras, enquanto enfatizam a importância da integração e da interacção dinâmica das muitas funções cerebrais (Reimão, 2009).

Neste contexto, defendemos a possibilidade das neurociências poderem estudar as correlações-condições neurológicas da experiência espiritual, a partir do âmbito estritamente natural e fenomenológico. Esta oportunidade de conhecimento não significa, no entanto, a obtenção das credências para se pronunciar sobre a existência ou inexistência ontológica do objecto de tal experiência – a *transcendência* (Alves, 2011) – nem sobre a realidade supraneuropsicológica da mesma (Rodríguez, 2011). Explicar o processo fisiológico que está por detrás da experiência espiritual não desvenda por exemplo o mistério da origem e fim da vida humana, ao qual aquela experiência particular se encontra conectado. De facto, os processos neurofisiológicos por detrás do espiritual não explicam o mistério da vida a que esse sentimento de espiritualidade está ligado. Revelam a ligação com o mistério, mas não a substância do mistério propriamente dito (Damásio, 2004).

Os resultados das investigações neuropsicológicas mostram efectivamente as estruturas e as funções cerebrais que sofrem aumento ou diminuição da actividade neuronal, no momento mais intenso da meditação e da oração. Contudo, nada dizem sobre a experiência espiritual em si, sobre a qualidade da própria experiência, sobre as características principais das religiões a que pertencem os sujeitos, nem sobre o estado da realidade das experiências. O neurocientista tem acesso aos efeitos cerebrais, eletrofisiológicos, comportamentais da experiência espiritual, mas nada pode dizer deles

senão confrontar esta experiência com o *self-report* dos sujeitos. Consideramos, portanto, que relativamente às explicações neurofisiológicas e psicológicas do fenómeno espiritual deve evitar-se o tal reducionismo, especialmente nos casos referentes às explicações psicopatológicas.

Uma evidência que emerge imediatamente na revisão das investigações é a quantidade e diversidade das regiões cerebrais activadas durante a experiência mística, o que de acordo com diversos autores, aponta claramente para a complexidade do fenómeno em causa. As conclusões dos estudos revistos testemunham que não há propriamente um único “local de Deus” no cérebro, situado unicamente no lobo temporal, mas que existem estados de funcionamento cerebral que são mediados por uma rede neuronal que está bem distribuída através do cérebro (Reimão, 2009). Na verdade, uma visão espiritual pode ser uma alucinação... pode traduzir-se num engano dos sentidos ou numa percepção deformada de carácter patológico... pode ser uma imagem produzida pela fantasia ou pelo entusiasmo desmedido... pode ser um arquétipo no sentido de Carl Jung e pode até ser uma formação criada por uma clarividência que retrocede no tempo... e, finalmente, pode ser... uma autêntica visão espiritual.

O fenómeno espiritual é suficientemente complexo, na sua natureza e expressão, a tal ponto de nenhuma ciência em particular, por mais sofisticada que seja, poder afirmar a suficiência epistemológica de o explicar na sua totalidade. A experiência de natureza espiritual é muito mais do que uma meditação ou uma lembrança de experiências passadas, por mais significativas que elas tenham sido. Nos meandros da “*experiência religiosa*” está também envolvido o sofrimento e o amor, a comunhão fraterna e a ausência, a doação e a luta, a fé e a razão... e até os momentos de angústia e solidão em que prevalece um sentimento de abandono por parte de Deus. Trata-se efectivamente de uma experiência que envolve a pessoa na sua totalidade e lhe proporciona a relação com uma realidade que a transcende em absoluto.

Numa disposição final, integradora de tudo o que anteriormente foi registado, afirmamos a oportunidade do investimento neuroteológico na tradução do comportamento religioso. Ainda que a experiência religiosa seja, na sua expressão mais substancial e autêntica, o encontro com a iniciativa permanentemente disponível do

transcendente, acreditamos que a capacidade de evocar as experiências espirituais e proporcionar esta relação também está à nossa disposição. Em sintonia com António Damásio (2004, p. 318), partilhamos a convicção de que a contemplação da natureza, as disposições positivas, a reflexão sobre a descoberta científica, a experiência das artes, a prática do bem e o silêncio da contemplação podem ser, no contexto apropriado, estímulos competentes para evocar e experienciar o espiritual e o transcendente.

Referências Bibliográficas:

- Alper, M. (2008). *Dios está en el cérebro*. Barcelona: Granica.
- Alves, P. (2011). *A Sabedoria: Definição, Multidimensionalidade e Avaliação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Barbour, I. (1990). *Religion in an Age of Science*. New York: Harper & Row.
- Battro, A. (2002). El cerebro, la Mente y el Espíritu. *Criterio*, nº 2270.
- Beaumont, G. (2008). *Introduction to Neuropsychology*. London: The Guilford Press.
- Beauregard, M. e Paquette, V. (2006). Neural correlates of a mystical experience in Carmelite nuns. *Neuroscience Letters*, p. 186-190.
- Biello, D. (2007). Searching for God in the Brain. *Scientific American MIND*, v. 18, n. 5, pp. 38-45. Consultado em: <http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=searching-for-god-in-the-brain>, Dezembro de 2011.
- Cescon, E. (2011). Neurociência e Religião: as pesquisas neurológicas em torno da experiência religiosa. *Teocomunicação*, v.41, nº 2, pp. 293-314.
- Copan, P. (2008). Does Religion Originate in the Brain. *Christian Research Journal*, vol. 31, nº 2, pp.
- Damásio, A. (2004). Ao Encontro de *Espinosa*. *As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Hommel, B. & Colzat, L. (2010). Religion as a Control Guide: on the impact of religion on cognition. *Zygon*, vol. 45, nº 3, p. 596-604.
- Lazar, S.; et al. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *NeuroReport*, 16, p. 1893-1897.

- McNamara, P. (Eds.) (2006). *Where God and science meet: how brain and evolutionary studies alter our understanding of religion*. Westport: Praeger Publishers.
- Miller, J. (2007). *Mystical Experiences, Neuroscience and the nature of reality*. Consultado em <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Miller%20Jonathan%20Scott.pdf?bgsu1174405835>, Dezembro de 2011.
- Mora, F. (2007). *El cérebro nos engana*. Madrid: Temas de Hoy.
- Newberg, A. (2010). *Principles of neurotheology*. Burlington: Ashgate Publishing Company.
- Newberg, d'Aquili e Rause (2001). *Why God won't go away: brain science and the biology of belief*. New York: Free Press.
- Newberg, A. & Waldman, M. (2006). *Why We Believe What We Believe*. New York: Free Press.
- Newberg, A, et al. (2006). The measurement of regional cerebral blood flow during glossolalia: a preliminary SPECT study. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 148, 67-71.
- Newberg, A. & Newberg, S. (2010). Psychology and Neurobiology in a Postmaterialist World. *Psychology of Religion and Spirituality*, Vol. 2, Nº 2, pp. 119-121.
- Norman, W. & Jeeves, M. (2010). Neurotheology: Avoiding a Reinvented Phrenology. *Perspectives on Science and Christian Faith*, Vol. 62, nº 4, p. 235-252.
- Portellano, J.(2010). *Introducción a la neuropsicología*. Madrid: McGrawHill.
- Ramachandran, V. (2008). *Los labirintos del cerebro*. Barcelona: La Liebre de Marzo.
- Ramachandran, V. & Blakeslee, S. (2005). *Phantoms in the brain. Human nature and the architecture of the mind*. London: Harper.
- Reimão, S. (2009). A nova fronteira do debate religião-ciência: as neurociências. *Jornal de Ciências Cognitivas*. Consultado em http://jcienciascognitivas.home.sapo.pt/09-03_reimao.html, Dezembro de 2011.
- Revoy, M. (2005). Pourquoi Die ne disparaîtra jamais. *Science & Vie*, nº 1055, pp. 48-53.
- Rodríguez, M. (2011). *Integrando la Espiritualidade en la Psicología*. Burgos: Editorial Monte Carmelo.
- Rubia, F. (2003). *La conexión divina. La experiencia mística y la neurobiología*. Barcelona: Crítica/Drakontos.
- Runehov, A. (2008). Neuroscientific Explanations of Religious Experience are not free from Cultural Aspects. *Journal for Interdisciplinary Research on Religion and Science*, nº 2, pp. 141-156.
- Seybold, K. (2010). Biology of Spirituality. *Perspectives on Science and Christian Faith*, Vol. 62, nº 2, p. 89-98.
- Slagter, H.; et al. (2007). Mental Training Affects Distribution of Limited Brain Resources. *PLoS Biology*, vol. 5, nº 6, p. 1228-1235.

THE BRAIN AND THE SPIRITUAL EXPERIENCE CRITICAL REVIEW OF A RESEARCH IN NEUROPSYCHOLOGY

Abstract:

The explanation of human nature, as well as the translation of its behavior, entangles a multidimensional structure, in which we will also find the nature of spiritual experiences. Because of the importance they claim in the life of the human being, these experiences of relation with transcendent, endorsed to the most diverse fields, including the pathological one, have always deserved a special attention by the scientific research, which eagerly looks to locate its origin, to understand and to control its processes. This attempt has most recently been undertaken in the field of neurosciences.

Thus, this article is a critical review of the scientific extension reached in neuropsychology in what concerns the experiences of spiritual nature. After the analysis of the global position and the relationship between the human sciences and the transcendence, it is presented the neurotheology as a field of scientific research that involves the neurosciences and the spirituality; the various brain functions describe associated with the spiritual experience are described, namely the temporal lobe activity; we conclude with the chances and the difficulties of the neurosciences in the interpreting of the experiences of spiritual nature.

Keywords: Neuropsychology, Spiritual Experience, Neurotheology.