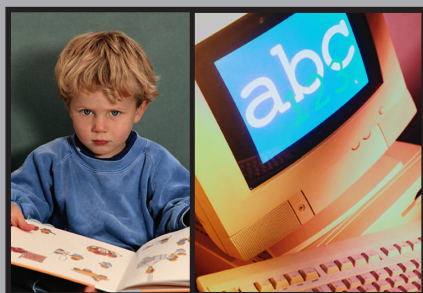




“Caminhos
da Educação”



Semestral
Maio de 2003

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Educação
Vol. VII
nº 1

Psicologia Educação Cultura

Revista do Colégio Internato dos Carvalhos

ESTATUTO EDITORIAL

Uma revista semestral e da responsabilidade do Colégio Internato dos Carvalhos e dos departamentos de psicologia, educação e cultura das universidades a que pertencem os membros do Conselho Editorial e do Conselho Consultivo.

Uma revista de carácter científico que pretende acompanhar as diferentes correntes do pensamento acerca da psicologia, da educação e da cultura em geral.

Uma revista que procura actualizar os professores face aos desenvolvimentos recentes na investigação e na prática do ensino-aprendizagem.

Uma revista que pretende capacitar os professores para lidarem com alguns problemas mais frequentes na sala de aula.

Uma revista que vai favorecer a transposição dos estudos no campo da cognição e da afectividade para a prática educativa das escolas.

Uma revista que promove o diálogo entre os professores de diferentes níveis de ensino e possibilita a troca de experiências de sala de aula.

Uma revista que interessa a educadores, professores, investigadores e estudantes, assim como às pessoas que procuram uma formação actualizada, de bom nível, no domínio do ensino-aprendizagem.

CONSELHO CONSULTIVO

Alfonso Barca Lozano (Universidade da Corunha)

Ângela Biaggio (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

António Roazzi (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

Celeste Malpique (Universidade do Porto)

Daniela de Carvalho (Universidade Portucalense, Porto)

David Palenzuela (Universidade de Salamanca)

Etienne Mullet (École Pratique des Hautes Études, Paris)

Feliciano H. Veiga (Universidade de Lisboa)

Francisco C. Carneiro (Universidade do Porto)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro)

José Tavares (Universidade de Aveiro)

Manuel Ferreira Patrício (Universidade de Évora)

Manuel Viegas Abreu (Universidade de Coimbra)

Maria da Graça Corrêa Jacques (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)

Paulo Schmitz (Universidade Bona)

Raquel Z. Guzzo (Pontifícia Univ. Católica de Campinas, Brasil)

Rui A. Santiago (Universidade de Aveiro)

Rui Soares (Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa)

Silvia Koller (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

PREÇO E ASSINATURA

Número avulso 10.00 euros

Assinatura/ano 15,00 euros

Inclui os portes dos CTT e IVA à taxa de 5%

SEDE DA REDACÇÃO

Psicologia, Educação e Cultura: Colégio Internato dos Carvalhos

Rua do Padrão, 83 - CARVALHOS

4415-284 PEDROSO

Telefone: 22 786 04 60 Fax: 22 786 04 61

Email: gomes@cic.pt

PROPRIEDADE

P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos - Cont. N.º 500224200

Depósito legal: N.º 117618/97

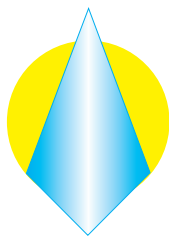
ISSN: 0874-2391

I.C.S.: 121587

N.º exemplares: 1000

Capa: anibal couto

P Psicologia E Educação C Cultura



DIRECTOR - EDITOR

João de Freitas Ferreira

SECRETÁRIO

António Fernando Santos Gomes

CONSELHO EDITORIAL

Amâncio C. Pinto (Universidade do Porto)

Félix Neto (Universidade do Porto)

José H. Barros Oliveira (Universidade do Porto)

Leandro S. Almeida (Universidade do Minho)

Joaquim Armando Gomes (Universidade de Coimbra)

Mário R. Simões (Universidade de Coimbra)

Orlando Lourenço (Universidade de Lisboa)

**Os artigos desta Revista estão indexados na base de dados da
PsycINFO, *PsycLIT*, *ClinPSYC* e *Psychological Abstracts*
da American Psychological Association (APA)**

COLÉGIO INTERNATO DOS CARVALHOS

Vol. VII, nº 1, Maio de 2003

ÍNDICE

Editorial	
<i>João de Freitas Ferreira</i>	3
Orientações estratégicas dominantes no ensino em Portugal nos últimos 50 anos	
<i>José Veiga Simão</i>	9
Enfoques de aprendizagem, rendimiento academico y genero en alumnos de educacion secundária (ESO): Un analisis diferencial	
<i>Alfonso Barca Lozano</i>	25
Vygotski e a construção social do conhecimento	
<i>Luísa Aires</i>	45
A música como caminho para uma educação intercultural	
<i>Maria do Rosário Sousa e Félix Neto</i>	69
Esperança: Natureza e avaliação (proposta de uma nova escala)	
<i>José H. Barros de Oliveira</i>	83
Aspectos psicossociais dos idosos em meio rural: solidão, satisfação com a vida e locus de controlo	
<i>Laura de Melo e Félix Neto</i>	107
Direito, filosofia e educação	
<i>Paulo Ferreira da Cunha</i>	123
Pela leitura... ao encontro da cognição e dos afectos na educação	
<i>Ângela Bonifácio Vítor</i>	135
Avaliação diagnóstica: O Questionário de Percepção de Aprendizagem (QPA)	
<i>Iolanda da Silva Ribeiro, A. Matos e L. Machado</i>	143

Ensinar e Aprender: Leituras centradas no professor <i>Pedro S. L. Rosário, Isabel Ferreira e Ângela Cunha</i>	157
A força de emoção: Transgressões, emoções e perdão em crianças <i>Orlando Lourenço e Estela Fonseca</i>	177
Programa das 7^{as} Jornadas	203
7^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia - “Caminhos da Educação” Conclusões	205

EDITORIAL

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO

João de Freitas Ferreira

Director da Revista

Estamos todos conscientes de que a educação e o ensino em Portugal não estão bem. Até damos palpites, mais ou menos ajustados. Mas será que já, alguma vez, deitámos mão da nossa massa cinzenta e da nossa capacidade de análise e de crítica e fizemos uma abordagem aprofundada da situação do ensino e da educação em Portugal? Já pensámos nos possíveis caminhos para a educação?

Sem ter a veleidade de desbravar o vasto terreno a abordar, vou fazer apenas uma incursão rápida por essas matérias. Primeiro, referir-me-ei à situação do ensino em Portugal e à sua incidência no mundo do trabalho; em segundo lugar, abordarei sucintamente as causas dessa situação de insucesso; e, por último, adiantarei algumas pistas para trabalhos dos investigadores na área do ensino.

1. No início do século XIX, Portugal, beneficiando do ouro vindo do Brasil, era um dos países mais ricos da Europa, posicionando-se mesmo à frente de outras nações em franco desenvolvimento. Seria, pois, possível e desejável que Portugal consolidasse a sua posição financeira e acompanhasse o salto que a Europa estava a dar nesse período da sua história. Para tal bastaria implantar um sistema de ensino capaz de desenvolver um saber científico de bom nível, como já tivera aquando dos Descobrimentos. Infelizmente, como sempre acontece aos povos cujo bem-estar social e económico teve por base o lucro fácil, parámos no tempo. Faltaram-nos as especiarias das “índias” e o ouro dos “brasis”. Ficámos mais pobres e incapacitados, sob o ponto de vista anímico e económico, para lutar por um lugar cimeiro na comunidade dos povos.

Ao longo do século XX, a escola portuguesa sempre existiu e funcionou, mas só raramente soube criar saber. A título de exemplo, registe-se que só entre 1940 e 1970 é que metade da população masculina ficou alfabetizada. Posteriormente, muitas e promissoras reformas se experimentaram, mas todas se revelaram impotentes para acordar o monstro adormecido. Mais grave,

ainda, foi o facto do regime democrático, nascido a 25 de Abril de 1974, também se ter revelado impotente para nos livrar desta “trágica herança”. Hoje em dia, não bastam conhecimentos básicos. Para se evoluir, é necessário promover educação científica de grande qualidade.

Limitarei a análise que se segue apenas os últimos anos, o bastante para chegar a resultados preocupantes. Este trabalho terá por base o documento distribuído pelo Ministério, em Março de 2003, relativo ao ano de 2001, e intitulado “Insucesso e abandono escolares em Portugal”.

Segundo o documento referido, no ensino básico, as taxas reais de escolarização têm vindo a subir acentuadamente, registando-se até importantes melhorias, sobretudo no 1º e 2º ciclos. As taxas de abandono também são pouco significativas nestes mesmos ciclos.

No 3º ciclo, começam as crises próprias da idade e o panorama altera-se. O documento em estudo refere que 3,6% dos alunos com 10 a 15 anos abandonaram a escola sem terem concluído o 3º ciclo; do mesmo modo, 24,6% dos jovens entre os 18 e os 24 anos não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar qualquer escola. O documento omite a percentagem de abandonos entre os 16 e os 17 anos. Sobre as taxas de retenção, somos informados que 12,7% dos jovens portugueses, em relação à totalidade de alunos que iniciaram esse mesmo ensino, ficaram retidos. Por outro lado, é do conhecimento geral que há milhares de alunos a frequentar este ciclo de estudos os quais, pela sua idade, já o deveriam ter superado.

No secundário, as coisas complicam-se: em 2001, frequentavam o ensino secundário 63,6% dos jovens com 15 a 17 anos de idade. Todavia sabemos que, nos últimos anos, o número de alunos tem vindo a decrescer. De qualquer maneira, os dados não são animadores. Pelo contrário, a situação agrava-se, se tivermos em conta as elevadas taxas de abandono. 45% dos jovens portugueses com 18 a 24 anos não tinham concluído o ensino secundário nem estavam a frequentar qualquer escola. É também sintomático o facto das reprovações e respectivos abandonos se registarem no 10º (23%) e no 11º (8%) anos. Todavia, a preocupação redobra ainda mais ao sabermos que a percentagem de abandonos na UE não ultrapassa os 19%. A própria Comissão Europeia, em Comunicado de 2002, constata que “o abandono escolar em Portugal é mais do dobro da média comunitária”. O cenário torna-se mesmo desolador, se considerarmos que as reprovações, no 12º ano, atingem valores superiores a 30%. A tudo isto devem somar-se ainda os fracos resultados obtidos pelos candidatos nos exames nacionais do 12º ano.

Outro ponto crítico: Portugal é o país da UE que tem menos jovens no ensino secundário tecnológico e profissional. A maioria dos jovens

portugueses, que frequentam o ensino secundário, estão inscritos em cursos gerais e apenas uma pequena percentagem frequenta cursos tecnológicos. Daqui resulta que a maior parte dos jovens portugueses terminam os estudos secundários sem qualquer qualificação profissional.

O cenário que acabei de descrever reflecte-se directamente no ensino superior: na década de 1987 a 1997, o número de estudantes matriculados no ensino superior em Portugal teve um crescimento notável, passando de cerca de 178.000, em 1988/89, para 354.208, em 1998/99. Mas, a partir daí, o número de estudantes tem vindo a decrescer de maneira acentuada, devido não só à redução demográfica mas também ao baixo número de candidatos que terminam o secundário. Esta situação torna-se ainda mais preocupante, ao verificar-se que o número de candidatos a cursos ligados às áreas das ciências sociais e humanísticas continua a crescer, enquanto que o número de candidatos aos cursos de ciências exactas emagrece sucessivamente.

2. A falta de qualificação profissional a nível de quadros médios e superiores, atrás referida, acaba por se reflectir no emprego e nos níveis de produtividade das empresas portuguesas.

Um estudo realizado pelo Banco Central Europeu (BCE), intitulado "Os desajustamentos do mercado laboral dos países da zona euro", publicado em Março de 2002, reconhece que Portugal "revela um profundo défice de pessoal qualificado capaz de alimentar a procura de emprego requerido por uma economia de perfil mais avançado". O mesmo estudo refere ainda que o nosso país tem uma abundante oferta de gestores, de administradores ou de legisladores, mas acusa uma enorme carência de operadores de máquinas, de trabalhadores fabris ou de artesãos especializados.

De facto, a nossa realidade contrasta drasticamente com a realidade europeia: 77,2% da população portuguesa com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos fica-se pela escolaridade obrigatória, quando a média dos Quinze se fixa nos 38%. 75,6% da população portuguesa empregada tem apenas a escolaridade obrigatória, enquanto que a média europeia se fica nos 28%.

Esta situação torna-se para nós realmente dramática em termos de investimento e de empregabilidade. Por um lado, não nos podemos candidatar a projectos de investimento dignos de uma economia moderna, pois esses requerem mão-de-obra qualificada. Por outro lado e de acordo com um estudo da OCDE, as taxas de maior crescimento de emprego registam-se, precisamente, nos segmentos que maior classificação exigem.

Assim, entre 1995 e 2000, mais de 60 por cento dos novos postos de trabalho criados relacionavam-se com alta qualificação e especialização. Em 2000, a taxa de emprego para trabalhadores com formação superior chegou a atingir os 82%. No estudo já citado e tendo por base a década de 1990 e 2000, o BCE chegou praticamente aos mesmos resultados: a taxa de emprego cresceu 3% para trabalhadores com formação superior, 1,1% para pessoas com o ensino secundário e apenas 0,6% para pessoas com escolaridade obrigatória.

Piora nitidamente a situação portuguesa, se tivermos em conta o défice nacional de postos de trabalho de vanguarda. De acordo com o relatório sobre “Emprego na Europa 2001”, publicado pela Direcção Geral do Emprego da Comissão Europeia, “Portugal está muito mal preparado para enfrentar os desafios de uma economia moderna, baseada nas tecnologias da informação e do conhecimento” e “não promove o emprego tecnológico – química, informática, equipamento médico, telecomunicações, etc. – sobre o qual assenta o futuro dos países desenvolvidos”.

3. Naturalmente que importa saber-se quais os motivos que nos colocam nesta posição tão incómoda, para encontrarmos as receitas adequadas para a cura do doente.

Atribuem-se, normalmente, as culpas à incapacidade dos alunos, ao seu pouco trabalho, aos pais, aos professores, à escola, ao Ministério. É frequente ouvir-se dizer que poucas escolas têm uma identidade própria, poucas dispõem de planos anuais de melhoria e muito poucos são os incentivos para que o seu desempenho seja progressivamente melhorado. Ninguém quer saber, quase ninguém monitoriza o que se passa. Até parece que a qualidade das escolas, na prática, pouco interessa à sociedade portuguesa e aos seus dirigentes.

Não me vou juntar a este rol de lamúrias. Procurarei águas mais fundas.

Os objectivos fundamentais do ensino secundário são o desenvolvimento das faculdades dos jovens e a sua preparação para o ingresso no ensino superior ou para a sua integração directa no mundo do trabalho. Quanto às suas faculdades, sabemos que todos são dotados com faculdades teóricas e cognitivas, e sabemos também que todos eles têm faculdades práticas e experimentalistas. No entanto, o grau de faculdades teóricas e de faculdades práticas dos jovens diferem, de maneira acentuada, de uns para os outros: uns, os teóricos, privilegiam o saber teórico, recorrem ao pensamento dedutivo e conseguem atingir, com facilidade, altos conhecimentos sobre as

coisas; outros, os práticos, preferem o saber experimental, usam o pensamento indutivo e preocupam-se com o saber fazer as coisas.

Perante este cenário, o sistema educativo não deveria impor, quer formalmente (legislação apropriada) quer realmente (planos de estudo, metodologias e avaliações), um tipo de ensino que favoreça as faculdades de um grupo de jovens e desfavoreça as faculdades do outro. Também não apoio a dualidade de cursos ou de escolas, de acordo com as capacidades dos alunos. Dado que o ensino secundário se destina a desenvolver as faculdades dos alunos e a prepará-los para as grandes opções (ensino superior – mundo do trabalho) sou, antes, defensor da escola única/total que dê igual importância ao ensino teórico e ao ensino experimental, adequando-lhes os conteúdos, as metodologias e as avaliações, e deixando para o ensino superior a criação de escolas especializadas, umas destinadas a formar cientistas e investigadores científicos e outras viradas para a formação de profissionais para as empresas.

A perversidade do sistema de ensino português reside no facto deste continuar a privilegiar o saber teórico, obrigando todos os candidatos a percorrerem caminhos que para eles são ínvios e pedregosos. Enquanto continuarmos a impor sistemas que contrariem as faculdades da maior parte dos jovens portugueses, todas as reformas, por mais buriladas que sejam, estarão condenadas ao insucesso. A escola continuará a ser “chata”. A desmotivação dos alunos será a traça que irá corroendo as boas intenções dos professores e dos governantes.

4. Que propostas apresentar para a recuperação do nosso sistema de ensino? Que caminhos propor? Foi esta a preocupação dos organizadores das 7as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia, ao escolherem como tema “Os Caminhos da Educação”. Não vou demorar-me a elaborar um receituário apropriado. Essa tarefa foi confiada a um grupo de especialistas. São alguns desses trabalhos que agora se publicam, neste número da revista “Psicologia, Educação e Cultura”.

ORIENTAÇÕES ESTRATÉGICAS DOMINANTES NO ENSINO EM PORTUGAL NOS ÚLTIMOS 50 ANOS

José Veiga Simão
Professor Catedrático

Resumo

Ao debruçar-se sobre “orientações estratégicas dominantes no ensino em Portugal nos últimos 50 anos” ou seja, no período de 1950 até os nossos dias, este artigo pretende pôr em evidência alguns aspectos essenciais que dominaram o pensamento educativo dos órgãos de decisão do Estado Português nos períodos relativos aos governos de Salazar e de Caetano, aos governos coexistentes com o Conselho de Revolução e aos governos democráticos.

Os aspectos focados incidem sobre os direitos e deveres do Estado e dos cidadãos, o peso da influência política, a liberdade de ensinar e aprender, a igualdade de oportunidades e coesão social, o relacionamento da educação com a economia, ciência, cultura e inovação e a organização do sistema educativo.

Neste artigo privilegiam-se os aspectos nacionais, fazendo-se breves referências à influência da OCDE e à dimensão europeia da educação e formação.

PALAVRAS-CHAVE: *Portugal, ensino, políticas de ensino.*

Para melhor compreender as orientações de estratégia ou da sua ausência, que dominaram as políticas educativas no nosso País, durante os últimos 50 anos, importa analisar a concretização dada nas leis que governaram e governam a sociedade portuguesa, ao direito à educação e à liberdade criadora. Para isso, nada mais interessante do que, à partida, proceder a um breve bosquejo histórico sobre a forma como as Constituições Políticas consagraram e consagram esses direitos e os deveres correspondentes.

Assim, recuando até aos fins do Século XIX constatamos que:

- A Constituição Política da Monarquia Portuguesa, de 1822, afirmava que “A livre comunicação dos pensamentos é um dos mais preciosos direitos do homem” (artº 7º); mandatava as câmaras municipais para “*cuidar das Escolas de primeiras letras e de outros estabelecimentos de educação que fossem pagos pelos rendimentos públicos* (artº 223º); estabelecia que “*os estabelecimentos de instrução pública serão novamente regulados e se criarão outros onde convier para o ensino das ciências*

Morada (address): Estrada do Paço do Lumiar, 44, 1600-546 Lisboa

e das artes (artº 238), e proclamava que *“é livre a todo o cidadão abrir aulas para o ensino público contanto que haja de responder pelo abuso desta liberdade nos casos e pela forma que a lei determinar”*;

- A Carta Constitucional da Monarquia Portuguesa de 1826, decretada por D. Pedro, imperador do Brasil, explicitava que *“todos podem comunicar os seus pensamentos por palavras, escritos e publicá-los pela Imprensa sem dependência de censura (artº 145, alínea g) 3) e que a Constituição do Reino garante “Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes”*;
- A Constituição Política da Monarquia Portuguesa de 1838, reafirmava que *“todo o cidadão pode comunicar os seus pensamentos pela imprensa ou por qualquer outro modo, sem dependência de censura prévia, (artº 13º), mas a lei regulará o exercício desse direito (§1º)*. Recordar-se que nesta altura as Cortes eram constituídas por duas Câmaras, a dos Senadores e a de Deputados, podendo ser eleitos para Senadores *“os lentes de prima da Universidade de Coimbra, o lente mais antigo da Escola Politécnica de Lisboa e o da Academia Politécnica do Porto, em paralelo com Arcebispos, Conselheiros, Marechais, Almirantes e Embaixadores*;
- A Constituição Política da República Portuguesa, de 1911, consagrava que: *“a expressão do pensamento, seja qual for a sua forma, é completamente livre, sem dependência de caução, censura ou autorização prévia, mas o abuso deste direito é punível nos casos e pela forma que a lei determina” (artº 13º)* e que *“o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e particulares fiscalizados pelo Estado será neutro em matéria religiosa (artº 10º)*;
- A Constituição Política da República Portuguesa, de 1933, com o Estado Novo, embora concedesse aos cidadãos a *“liberdade de expressão do pensamento, sob qualquer forma (artº 8º, §4), “a liberdade de ensino (artº 8º, §5), fez depender tais direitos de leis especiais que, na prática, os cercearam em grande medida. No entanto, proclamava que “a educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos oficiais ou particulares em cooperação com ela” (artº 42º)* e *“o Estado manterá oficialmente Escolas primárias, complementares, médias e superiores e Institutos de alta cultura (artº 43º), que: “as artes e as ciências serão fomentadas e protegidas ao seu desenvolvimento, ensino e propaganda, desde que sejam respeitadas a Constituição, a hierarquia e a acção coordenadora do Estado (artº 43º, §2º) e que “é livre o estabelecimento de Escolas particulares paralelas às do Estado,*

ficando sujeitos à fiscalização deste e podendo ser por ele subsidiadas ou oficializadas para o efeito de concederem diplomas desde que os seus programas e categoria do respectivo pessoal docente não forem inferiores aos dos estabelecimentos oficiais similares”;

- Na Revisão Constitucional de 1971, em plena primavera marcelista, foi-se um pouco mais longe e afirmava-se que *“o Estado procurará assegurar a todos os cidadãos o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos, e manterá oficialmente estabelecimentos de ensino, investigação e de cultura”* (nova redacção do artº 45º).

Esta Revisão Constitucional acabou, porém, por se traduzir numa frustração para a *ala liberal do regime* e seus apoiantes, pois que acabou por não consagrar princípios essenciais ao processo de democratização, como o da liberdade de associações políticas e o da criação de um Estado Federal.

Erros que tiveram as consequências conhecidas. Porém, na área da Educação, após esforços persistentes de personalidades de diversos quadrantes ideológicos e graças a uma mobilização ímpar da sociedade portuguesa, foi possível complementar a Constituição Política com a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada só em 1973 pela Assembleia Nacional, mas que tinha vindo a ser implantada, desde 1970, através de medidas que abrangiam todos os graus de ensino. Dessa “incongruência” deliberada acusava a Câmara Corporativa o Ministro da Educação.

A Lei de Bases definia de forma clara direitos e obrigações dos cidadãos e do Estado e organizava e regulava todo o sistema educativo: a educação pré-escolar, a educação escolar (básica, secundária e superior) e a educação permanente.

O Estado era incumbido de:

- a) assegurar a todos os Portugueses o direito à educação, mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos de cada um;
- b) tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada de oito anos, como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos. A esses oito anos suceder-se-ia um ano de formação profissional obrigatório;
- c) facilitar às famílias, mediante adequadas formas de cooperação, o cumprimento do dever de instruir e educar os filhos;

- d) garantir a liberdade de ensino em todas as suas modalidades;
- e) fomentar e coordenar as actividades respeitantes à educação nacional.

Como notas salientes, a educação pré-escolar era pela primeira vez inserida no sistema educativo português, conferia-se ao ensino secundário técnico e ao ensino secundário liceal o mesmo “status social”, sem prejuízo da intensificação da diversidade curricular e apontava-se para uma *tríade* no ensino superior constituída pelo *ensino universitário*, *ensino politécnico* e *ensino normal superior*.

- Após Abril, nos anos 74, 75 e 76, viveu-se um período revolucionário e anárquico, misto de utopias, imitações ideológicas, progressos e retrocessos, período ainda hoje mal caracterizado e que conferiu ao País o *status* de “Laboratório Experimental de Ciências Humanas”, onde as experiências controversas foram abundantes e se tentou impor ao País uma “Democracia Socialista” alterando-se a situação vigente através de Actos Constitucionais, Decretos-Lei e Directivas avulsas, muitas vezes provenientes de centros de poder contraditórios.

Está por fazer o balanço dos efeitos positivos e negativos desse período. Saliente-se, no plano educativo, a total desregulação do sistema através de passagens administrativas, de cursos e exames à medida do oportunismo de alguns professores e alunos com recuperação acelerada de anos perdidos, o controlo de jûris de exame por alunos, a diabolização das classificações e, acima de tudo, a criação do ano cívico, herança dos Países Europeus de Leste, após a institucionalização do regime comunista em 1945 e que em 1974 já tinha sido abolido em todos eles, permanecendo apenas em Cuba.

- A Constituição da República Portuguesa de 1976, após-Abril, sujeita a diversas Revisões até 2001, vem a assumir-se como uma verdadeira Carta Magna de liberdades e garantias dos cidadãos, postulando, para além da liberdade de expressão e informação e do aprofundamento da liberdade de aprender e ensinar, “a liberdade de criação cultural”. E, assim, “*todos os portugueses têm o direito de exprimir e divulgar livremente o seu pensamento pela palavra, pela imagem ou por qualquer outro meio, bem como o direito de se informar [de se informar e de ser informado (RCM 82)], sem impedimentos nem discriminações*” (artº 37º), acrescentando que “*o exercício destes direitos não pode ser impedido ou limitado por qualquer tipo ou forma de censura*”.

A Constituição Política reforça, ainda, que “*é livre a criação intelectual, artística e científica*”, artº 42º, nº 1), a qual compreende o direito à in-

venção, produção e divulgação da obra científica, literária ou artística, incluindo a protecção legal dos direitos de autor (artº 42º, nº 2) e, naturalmente, é garantida a liberdade de aprender e ensinar (artº 43º). Precisa-se que cumpre ao Estado “garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística” (artº 74º).

- Note-se que na Revisão Constitucional de 1982 se explicitou que: “é garantido o direito de criação de Escolas particulares ou cooperativas” (artº 43º). Em síntese, a Constituição Política consagra hoje que (artº 73º):

- a) todos os portugueses têm direito à educação e à cultura*
- b) o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da Escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.*
- c) o Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as colectividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais.*
- d) a criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica, são incentivadas e apoiadas pelo Estado, por forma a assegurar a respectiva liberdade e autonomia, o reforço da competitividade e a articulação entre as instituições científicas e as empresas.*

1. Este rápido bosquejo histórico permitia-nos prosseguir segundo diversas linhas de pensamento relacionadas com as vicissitudes da descentralização, do ensino da Religião e Moral, do tratamento do binómio ensino público-ensino privado, do abandono da tecnologia em nome duma igualdade míope, do governo das escolas e da qualificação dos portugueses. Em todos os casos impõe-se:

- a) reflectir sobre as distâncias entre as leis e a sua aplicação, analisá-las e retirar ilações dos abismos entre a legislação e a sua prática, ilustrando tal estudo com “benchmarking” internacional e sobretudo europeu, pa-

ra melhor definirmos o percurso da nossa integração na União Europeia;

- b) seleccionar, como exercício, termos de referência que caracterizam as sucessivas políticas educativas e extrair ensinamentos das orientações políticas e estratégicas prosseguidas nos últimos 50 anos, de modo a fundamentar na experiência, uma visão estratégica da Educação e Formação para o Futuro.

A necessidade de limitar o âmbito desta conferência levou-nos a seleccionar o tema da qualificação dos portugueses e a sua interacção com a competitividade entre Nações, um desafio de sobrevivência nacional para a próxima década. Para esse fim salientamos alguns aspectos genéricos relacionados com o tratamento político da igualdade de oportunidades e do desequilíbrio do binómio quantidade-qualidade, agravado exageradamente durante processos erráticos de expansão e diversificação do ensino. Implicitamente abordamos algumas das forças e fraquezas da sociedade portuguesa perante os desafios da sociedade do conhecimento.

Ao analisarmos a situação actual no âmbito da qualificação dos portugueses, reportando-nos à *Carta Magna da Educação e Formação ao longo da vida*, publicada em 1998 e a estatísticas mais recentes, verificamos que a população activa apresenta as seguintes qualificações:

- i) 9,8% não possuem qualquer grau de instrução, o que é insólito;
- ii) 35,9% frequentaram ou completaram o 1º ciclo do ensino básico, a antiga 4ª classe; 16,9%, o 2º ciclo e 14,5% o terceiro ciclo;
- iii) 11,4% frequentaram ou concluíram o ensino secundário;
- iv) 11,5% frequentaram ou concluíram o ensino superior, com 3,4% do ensino politécnico e 8,1% do ensino universitário, graduado e pós-graduado.

Por outro lado, a análise estatística da população escolar dos 6 aos 4 anos, por níveis de ensino em relação ao grupo etário respectivo, revela que na educação escolar existem sérios estrangulamentos que evidenciam a necessidade de prosseguir o aumento da taxa de cobertura na educação pré-escolar, que a exclusão e o abandono escolar são preocupantes nas passagens entre os ciclos de ensino básico e, mais ainda, deste para o ensino secundário. Por sua vez o ensino superior apresenta taxas de cobertura comparáveis às dos Países mais desenvolvidos.

A conclusão mais dramática a retirar da situação nacional, herança de largas dezenas de anos, é a de que na população activa portuguesa existem

mais de 3 milhões de portugueses que não dispõem de qualificações mínimas para participarem nos processos de modernização empresarial ou institucional inerentes à sociedade do conhecimento.

Perante este facto, duas questões chave se colocam:

- será legítimo manter políticas de qualificação dos portugueses sem uma estratégia global, sem coordenação e sem indicadores de qualidade, o que inexoravelmente conduzirá à progressiva morte laboral e cultural de mais de três milhões de portugueses, num total actual de quatro milhões e oitocentos mil? A manter o ritmo actual a situação só será corrigida em 2050...
- quais as consequências para Portugal desta situação de clamoroso *déficit* de qualidade na afirmação da identidade nacional ou, melhor dizendo, na participação dos portugueses na criação, ou seja, no desafio da soberania do conhecimento, designadamente no quadro de integração europeia, intensificado pelo alargamento da União Europeia para 25 Países?

Para compreendermos o nosso “deplorável e intolerável atraso” tem interesse pedagógico debruçarmo-nos sobre as políticas educativas que nortearam o nosso País nos últimos 50 anos.

Em primeiro lugar, importa recordar que é o Ministro Leite Pinto que, com enormes dificuldades, estabelece como obrigatória a 4^a classe para as crianças portuguesas, mas isto só em 1956 e só para o sexo masculino. É em 1960 que esta medida é extensiva ao sexo feminino. Registe-se que a 1^a República tinha decretado em 1919 o ensino primário obrigatório de 5 anos, o qual em 1929 foi reduzido para 3 anos. Registe-se, igualmente, que a coeducação foi nessa altura proibida, mesmo, para o ensino primário.

Portugal atrasou-se, nos anos 40 e 50, de forma deliberada, indiferente à tremenda evolução dos Países europeus, impulsionados por progressos sociais e técnicos, que dominaram a sua reconstrução após a II Guerra Mundial. Afinal, passados mais de dez anos sobre o seu *terminus* ainda permanecia a orientação estratégica de que “saber ler, escrever e contar” era mais do que suficiente para o cidadão e que o jovem para aprender a trabalhar ingressaria aos doze anos de idade nas fábricas, nos campos ou nos serviços...Como resultado, privilegiava-se o trabalho manual e exploravam-se as magníficas qualidades intuitivas e de habilidade do trabalhador português.

Viveu-se um período de quasi-desprezo pela Tecnologia, o que Leite Pinto pretende contrariar, iniciando em 1959 passos programáticos, tendentes à in-

serção da escola portuguesa na cooperação com o universo da economia, o que era contrariado pela mentalidade da época.

Recorde-se que é nos meados dos anos 50 que a Espanha, mais atrasada que Portugal, devido à guerra civil, descola para um desenvolvimento acelerado e sucessivamente conquista uma posição tecnologicamente mais avançada, contra a industrialização tardia do nosso País, solidamente assente na mão de obra barata, o que ainda hoje persiste.

O Projecto Regional do Mediterrâneo sugerido à OCDE por Leite Pinto e que vem a abranger a Espanha, a Itália, a Jugoslávia, a Grécia e a Turquia é um marco qualitativo do pensamento educativo português, o qual vem a influenciar a futura Reforma dos anos 70.

Autorizada a publicação do Projecto Mediterrâneo já por Galvão Teles, em 1964, desenhou-se uma estratégia para a evolução do ensino no período de 60 até 1975. O crivo ideológico acabou no entanto por dificultar ritmos de progresso. Ainda assim a escolaridade obrigatória é aumentada para 6 anos, podendo as duas últimas classes ser frequentadas através do ciclo complementar do ensino primário, do 1º ciclo do ensino liceal ou do ciclo preparatório do ensino técnico. Mas Galvão Teles ainda unifica o ciclo preparatório, evitando que uma criança aos doze anos decidisse o seu futuro.

E, aqui, chegamos a uma questão que, ainda hoje, não se encontra conceptualmente resolvida: a dignificação social do ensino técnico em Portugal.

A orientação estratégica dos anos 30-40 era a de sonegar a educação ao cidadão, sob o pretexto de que, como diziam filósofos do início do regime, “felizes aqueles que não sabem ler” ou que “a parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nos 75% de analfabetos”, ou que “felizes os que esquecem as letras e voltam à enxada” ou, ainda, que “ensinar a ler e escrever para tomar conhecimento de doutrinas de panfletários sem escrúpulos é inadmissível”...

Num preâmbulo dum decreto considerava-se mesmo prejuízo para a Nação ingressar à força nas profissões liberais fugindo das profissões mecânicas, dizendo-se que não podia o ferreiro querer o filho médico, o alfaiate querer o filho matemático e o carcereiro querer o filho juiz do Supremo...

Esta visão de congelamento de classes corroe o progresso nacional, pois que prolongou o culto da minimização da Técnica e a consequente concepção de que o ensino técnico era um ensino com “status social” de 2ª classe, inferior ao ensino liceal... As leis do Estado, as carreiras da Administração Pública, reforçavam este posicionamento contra o desenvolvimento. Recordemos que este pensamento tem raízes muito antigas e que explicam a dificuldade na

introdução da Tecnologia na Universidade portuguesa e das oficinas nas Escolas...

Galvão Teles deu passos tímidos embora correctos para alterar esta situação e compreendeu que a dimensão da resposta ao problema viria a exigir a utilização de meios audiovisuais no ensino, pelo que funda o IMAVE e cria a Telescola.

Uma área onde ainda hoje há muito a fazer...

Ao chegarmos aos anos 70 com Marcelo Caetano, sentia-se a falta de uma visão estratégica global da educação, a urgência em romper com o pensamento político dominante, sendo inadiável a proclamação de novos princípios, os quais foram traduzidos num Projecto de Sistema Escolar e concretizados num Plano de Desenvolvimento Educacional que mobilizava recursos nunca sonhados, atribuídos nos Orçamentos de funcionamento do Ministério, no Plano Intercalar do III Plano de Fomento e no IV Plano de Fomento, abrangendo o período 1970-79.

O sucesso desta Reforma, nas circunstâncias políticas concretas, dependia da capacidade de mobilização da sociedade portuguesa, o que só era possível através dum debate sem fronteiras. Um debate que foi possível e que teve uma dimensão nunca havida no nosso País, constituindo um marco na história da Educação em Portugal. Reconheça-se que para o seu sucesso também contribuiu o facto de ser uma janela de livre expressão...

A Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei da Expansão e Diversificação do Ensino Superior são dois textos dessa Reforma que apontam caminhos para o futuro, de acordo com dois lemas, "Educação.... Caminho da Liberdade" e "Um cidadão mais culto é um cidadão mais livre". No fundo, um processo que tinha como prioridade o descongelamento da inteligência portuguesa, perdida nos ribeiros do interior e nas áreas periféricas das cidades...

Justo é realçar que nesta profunda transformação iniciada em 1970 e que se desenvolveu a um ritmo acelerado até 1974 a Igreja Católica, apesar de vozes discordantes isoladas, foi um precioso aliado da Reforma Educacional, pois que preocupada inicialmente em que o processo de "democratização" determinasse a extinção de inúmeros colégios dispersos pelo País e que ela tutelava ou patrocinava, prestando um elevado serviço à educação dos portugueses, cedo compreendeu que o processo de democratização era irreversível e que tal processo não punha em causa "colégios" de qualidade e com dimensão crítica, ao mesmo tempo que lhe eram oferecidas novas oportunidades para a sua acção. Inúmeras personalidades e instituições da Igreja Católica deram preciosa colaboração à Reforma Educativa, com referência particular para a Universidade Católica, oficializada no meio de enormes difi-

culdades e que se propôs ser pioneira na implantação das linhas gerais da Reforma do Ensino Superior, como está bem expresso em diversos artigos da Revista Brotéria e na proposta de criação da Faculdade de Ciências Humanas...

Não nos alongaremos na análise do período pré-constitucional, entre 74 e 76, embora não possa deixar de mencionar, pela sua influência negativa no processo educativo, o processo de nacionalização da Banca e das Empresas Industriais.

Para além dos seus efeitos devastadores na economia portuguesa, ao ignorar-se o choque petrolífero de 1973 intensificaram-se, com dinheiros públicos, investimentos em estaleiros navais e em indústrias químicas de base, dando origem a um desperdício de mais de quatro mil milhões de euros do erário público, o que prejudicou enormemente a continuidade do Plano de Desenvolvimento Educacional, adiado por mais de dez anos.

Uma lição que, para além da ideologia, a utopia exige sempre uma elevada dose de racionalidade...

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 veio pôr ordem no sistema, através de uma regulamentação que todos conhecemos e que nos pontos essenciais não se afasta da lei de 1973... Foi pena que, já nessa altura, treze anos após a primeira, não se colocasse na vanguarda do pensamento, apontando novas ambições perante os desafios da educação e formação ao longo da vida que já eram visíveis no horizonte. A urgente necessidade e louvável ânsia de ordenar e disciplinar as escolas e de definir orientações para a sua gestão deram origem a que uma nova alma não brotasse, consagrando princípios de educar e formar, para a cidadania, para a liberdade, autonomia e empreendedorismo, para a criatividade e inovação, para uma nova era Tecnológica e Cultural e para a valorização ambiental e cultural do nosso planeta.

A utilidade dessa lei é inquestionável. Como todas as leis úteis, necessita de ser substituída por uma nova, correspondendo aos desafios da sociedade do conhecimento e permitindo fortalecer os pilares da cidadania, da cultura, da qualidade, da inovação e da competitividade. Isso é mais importante do que apontar as ambiguidades que permitiram enveredar por caminhos rígidos de gestão não responsabilizante, facilitar indefinições na definição de prioridades a diversos níveis de ensino, minimizar a observação científica e cultural e não defender a dignidade social das instituições politécnicas, continuando a herança nacional de minimização da tecnologia e identificando-as, na opinião pública, como Universidades dos Pobres...

Porém, temos de reconhecer que nos últimos quinze anos houve progressos inquestionáveis e que a expansão escolar é uma realidade reconfortante,

mas temos igualmente de reconhecer que os desequilíbrios existentes em todos os níveis de ensino no binómio quantidade-qualidade são intoleráveis.

Uma nova era de qualidade e excelência, baseada em modelos flexíveis de organização e gestão nas Escolas, tem de ser iniciada, com uma visão global da Educação e Formação para o futuro. Foi pena que se permitissem os enormes desperdícios conhecidos na utilização das verbas do Fundo Social Europeu não apostando com mais rigor nas instituições formativas com credibilidade firmada, incentivando associações de interesse público mercenárias e abrindo as portas à corrupção...

Impõe-se, por tudo isto, definir uma estratégia associada a indicadores que aponte na próxima década para o:

- a) equilíbrio entre a qualificação dos recursos humanos e a criação, transmissão e a aplicação do conhecimento;
- b) equilíbrio entre o investimento infra-estrutural e o investimento intangível, enquanto percentagem do Produto Interno Bruto;
- c) concretização de um programa mobilizador de qualificação dos portugueses envolvendo toda a sociedade com vista a:
 - c1 não condenar à morte laboral e cultural mais de três milhões de portugueses;
 - c2 vencer as desigualdades, combater a exclusão escolar e apostar na qualidade;
 - c3 vencer as barreiras artificiais entre a educação e a formação;
 - c4 alargar horizontes e dinamizar os processos, conferindo poder de decisão;
- d) um clima propiciador para a capacidade de invenção;
- e) criação de maior equilíbrio na acção dos agentes públicos e privados do sistema de inovação, deslocando o ponto fulcral para as empresas, associando-o a incentivos à investigação, ao desenvolvimento.

Afinal pouco tem sido feito no âmbito da efectivação da liberdade criada e da fruição cultural consagradas na Constituição.

Os desvios num progresso educativo de qualidade, tardiamente iniciado têm de ser corrigidos. Neste desafio da competitividade entre Nações, onde impera a *performance* global do nosso País, a eficiência governativa, a eficiência empresarial e os graus de acessibilidade às infraestruturas de transporte, de comunicações, tecnologias de informação, da Ciência e Tecnologia, da Saúde, da Educação, do Ambiente e da "intelligence" Portugal qualifica-se entre as 50 Nações mais desenvolvidas do Mundo em 34º lugar, depois de já se ter colocado em 27º. Estas oscilações só são possíveis mercê do espectro de

qualificação dos portugueses. Ele explica igualmente a confrangedora posição do nosso País porquanto no conjunto de indicadores relacionados com a criação de conhecimento, divulgação e aplicação estamos 20% abaixo de todas as médias europeias.

Nos quadros anexos (1, 2 e 3) damos conta da evolução do índice de competitividade na última década e apresentamos a Carta de Indicadores da União Europeia, assuntos que merecem a maior reflexão.

A esperança não está perdida. O segredo da renovação está nas palavras de Camões que exigem estudo e engenho, coisas que juntas se encontram raramente.

Por isso é preciso transmitir mensagens de mobilização a todos os portugueses e, em particular, ao universo dos governantes das Escolas. Aos alunos para que estudem, aos professores para que aprofundem os estudos e os seus métodos para melhor aprendizagem, aos governantes para que baseiem as suas decisões num estudo aprofundado. E que a tudo isto se possa associar o engenho, que se promova a criação de riqueza, para que possa haver justiça social, que se incentive a liberdade criadora, a fruição da cultura, a produção de software de modo a que saibamos gerir os “bits” para dominar as máquinas, a produção de patentes e a sua exploração, o tratamento inteligente da informação.

A riqueza duma Nação está na soberania do conhecimento.

Referências

As referências encontram-se indicadas ao longo do artigo.

IN LOOKING AT THE VARIOUS STRATEGIC SHIFTS IN PORTUGUESE EDUCATIONAL POLICY OVER THE LAST 50 YEARS

José Veiga Simão

Cathedratric

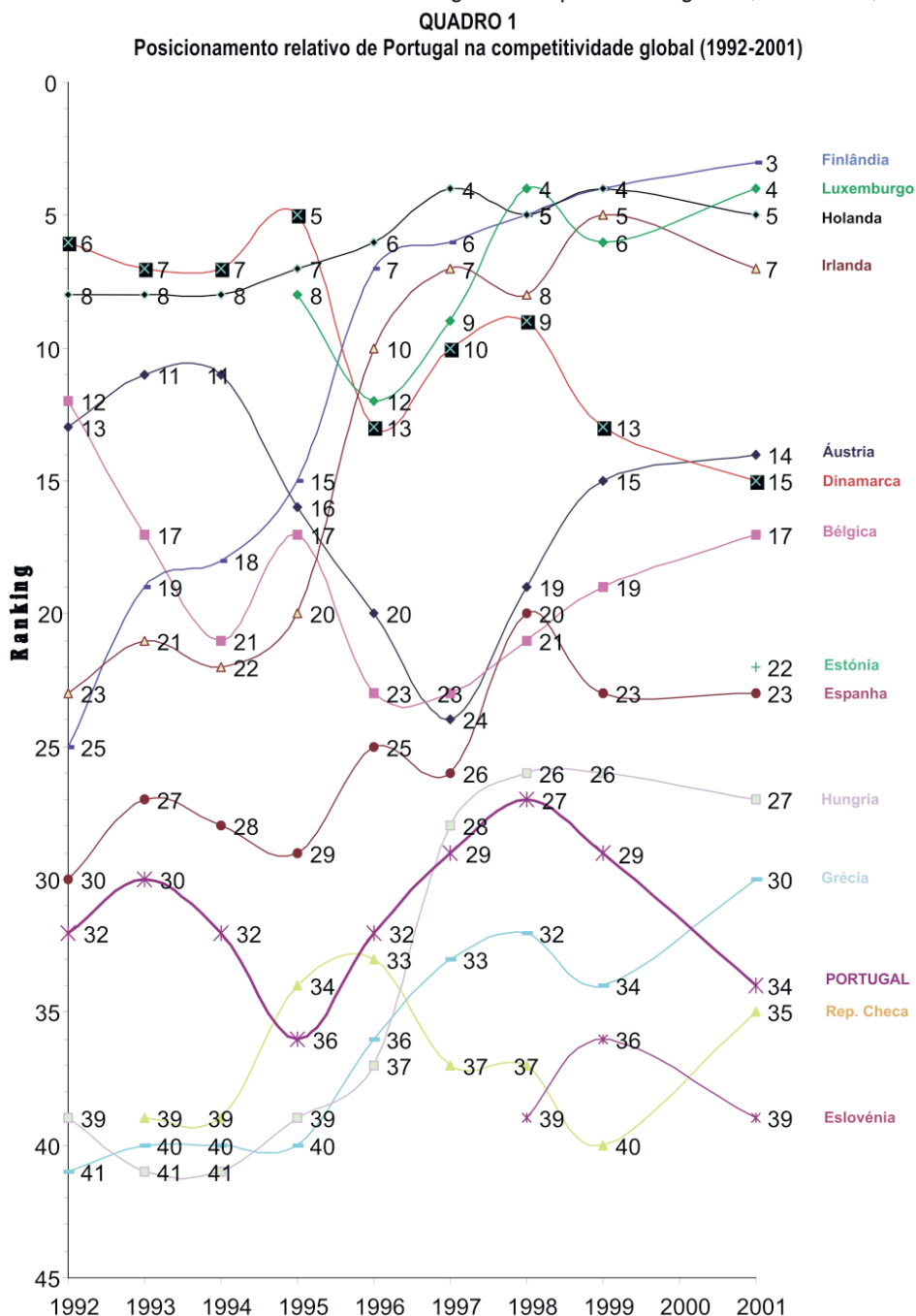
Abstract: The paper seeks to identify some of the key aspects of educational theory which influence the decision-making bodies within the governments respectively, of Salazar and Caetano, the Revolutionary Council, and the more recent democratic era.

Aspects analysed include, in particular, the rights and duties of the state and the citizen; the weight of political influence within the system; the freedom to teach and learn; equality of opportunity and social cohesion; the relationship between education and national economy, science, culture and innovation within the educational system itself.

The study privileges aspects relevant to the national life, making only brief reference to the influence of the OECD and the European dimension and training.

KEY-WORDS: *Portugal, education, educational policies.*

QUADRO 1 - Posicionamento relativo de Portugal na competitividade global (1992-2001)



QUADRO 2 - Indicadores de Inovação - UE - EUA - JP - 2001

Nº	Indicador	Ano ¹	So ²	UE	ES	FIN	RU	DIN	H	It	AL	FR	AU	BE	LU	E	IT	GR	P	EUA	JP
1.1	% de diplomados pós-secundários em C&T (20-29 anos)	99	1	10,4	9,7	10,4	17,8	4,7	5,8	15,6	8,6	15,8	7,8	5,1		9,6	4,7		5,5	8,1	11,2
1.2	% da População activa com diploma pós-secundário	00	1,2	21,2	29,7	32,4	28,1	25,8	25,0	22,2	23,8	21,6	14,2	27,1	18,3	21,8	9,6	16,9	9,8	34,9	30,4
1.3	Aprendizagem ao longo da vida	00	1	8,4	21,6	19,6	21,0	20,8	15,6	5,2	5,2	2,8	7,8	6,8	4,8	4,9	5,2	1,1	3,3		
1.4	% de emprego em empresas de tecnologias média e de ponta	99	1	7,8	8,3	7,2	7,6	6,4	4,7	7,3	10,9	7,2	6,6	7,2	1,8	5,5	7,6	2,4	3,6		
1.5	% de emprego em serviços de tecnologias de ponta	99	1	3,2	4,8	4,3	4,2	4,5	3,6	4,0	2,8	3,8	2,7	3,2	3,6	2,1	2,7	1,5	1,2		
2.1	Despesa pública em I&D/PNB	99	1	0,66	0,86	0,95	0,59	0,71	0,87	0,35	0,75	0,80	0,65	0,50		0,43	0,48	0,38	0,40	0,56	0,70
2.2	Despesa das empresas com I&D/PNB	99	1	1,19	2,85	2,14	1,20	1,26	1,05	1,03	1,63	1,36	0,84	1,28		0,47	0,56	0,13	0,14	1,98	2,18
2.3a	Patentes de alta-tecnologia reportadas no EPO	99	1,3	17,9	22,9	80,4	18,9	21,5	35,8	13,3	29,3	20,2	9,8	17,6	9,2	2,5	4,8	0,5	0,4	29,5	27,4
2.3b	Patentes de alta-tecnologia reportadas no USPTO	98	1,4	11,1	29,5	35,9	14,4	17,3	19,6	3,8	14,4	13,3	5,6	12,8	2,3	1,0	4,2	0,5	0,1	84,3	80,2
3.1	% de PME com capacidade inovadora	96	10	44,0	44,8	27,4	35,8	59,0	51,0	82,2	58,7	36,0	59,1	29,4	24,5	21,6	44,4	20,1	21,8		
3.2	% de PME em cooperação para a inovação	96	10	11,2	27,5	19,9	15,7	37,4	13,8	23,2	14,7	12,0	12,9	8,9	9,6	7,0	4,7	6,5	4,5		
3.3	% de despesas inovação lucrativa/despesas totais	96	10	3,7	7,0	4,3	3,2	4,8	3,8	3,3	3,9	3,9	3,5	2,1		2,4	2,6	1,6	1,7		
4.1	% de capital de risco / PNB	00	1,5	1,08	2,04	1,38	2,56	0,64	1,62	0,65	0,68	0,74	0,11	1,65		0,36	0,41	0,04	0,01		
4.2	% de capitalização de novos mercados/PNB	99	1,6	1,1	0,5	0,3	0,6	4,5	5,6	0,9	0,6	0,6	0,3	0,9	0,6	4,4	0,1	1,5		1,9	
4.3	% de vendas de novos produtos	96	10	6,5	6,9	7,3	6,7	5,1	6,9	8,4	7,1	7,9	5,6	2,6		9,8	13,5	7,2	7,2		
4.4	% Uso da Internet por habitantes acima 15 anos	00	7,8	28	54	44	41	52	55	36	27	19	38	29	36	16	24	12	18	47	28
4.5	% de mercado TIC/PNB	00	9	6,0	7,4	6,0	6,5	6,1	6,6	4,8	5,7	6,1	5,8	5,6		6,3	5,3	6,0	6,6	5,9	4,3
4.6	% de valor acrescentado em alta tecnologia (1992-96)	97	1	8,2	18,8	12,5	11,8	7,9	7,5	20,5	5,7	9,7				5,0	5,9		25,8	13,8	
	Índice				6,5	4,7	4,4	3,5	2,9	1,2	0,6	-0,6	-2,5	-2,5	-4,4	-5,9	-7,9	-8,7	5,6	3,8	

Os indicadores que estão 20% acima ou abaixo da média europeia estão a azul e vermelho, respectivamente.

Fonte: European Commission. European Innovation Scoreboard – 2001. European Commission. Innovation.SME Programme. Luxembourg 2001.

¹ Dados disponíveis mais recentes

² Origem dos dados: 1 = Eurostat, 2 = OCDE, 3 = EPO, 4 = USPTO, 5 = EVCA, 6 = FIBV, 7 = Barómetro Europeu, 8 = Administração da National Te-
lecom dos EUA 9 = EITO, 10 = Relatório da UE sobre inovação

QUADRO 3 - Uma análise global desta Carta de Progresso, permite-nos tirar as seguintes conclusões:

1. Recursos humanos	Indicador com valor inferior à média europeia em mais de 20%
1.1 % de diplomados pós secundários em C&T (20-29 anos)	Portugal e mais 5 países da UE
1.2 % da população activa com diploma pós-secundário (25-64 anos)	Portugal e mais 3 países da UE
1.3 Aprendizagem ao longo da vida	Portugal e mais 7 países da UE
1.4 % de emprego em empresas de tecnologias média e de ponta	Portugal e mais 4 países da UE
1.5 % de emprego em serviços de tecnologias de ponta	Portugal e mais 4 países da UE

2. Criação de novo conhecimento	Indicador com valor inferior à média europeia em mais de 20%
2.1 Despesa pública em I&D/PNB	Portugal e mais 5 países da UE
2.2 Despesa das empresas com I&D/PNB	Portugal e mais 4 países da UE
2.3 a Patentes de alta-tecnologia reportadas no EPO	Portugal e mais 6 países da UE
2.3 b Patentes de alta-tecnologia reportadas no USPTO	Portugal e mais 6 países da UE

3. Transmissão e aplicação de novos conhecimentos	Indicador com média inferior à média europeia em mais de 20%
3.1 % de PME com capacidade inovadora	Portugal e mais 5 países da UE
3.2 % de PME na cooperação para a inovação	Portugal e mais 3 países da UE
3.3 % de despesas de inovação lucrativa versus despesas totais	Portugal e mais 4 países da UE

4. Financiamento da inovação, produtos e mercados	Indicador com média inferior à média europeia em mais de 20%
4.1 % de capital de risco/PNB	Portugal e mais 8 países da UE
4.2 % de capitalização de novos mercados/PNB	Portugal e mais 7 países da UE
4.3 % de vendas de novos produtos	Portugal acima da média Europeia
4.4 % uso da Internet por habitantes acima 15 anos	Portugal e mais 3 países da UE
4.5 % de mercado TIC/PNB	Portugal acima da média Europeia
4.6 % de valor acrescentado em alta tecnologia (1992-96)	Não existem dados disponíveis

ENFOQUES DE APRENDIZAJE, RENDIMIENTO ACADEMICO Y GENERO EN ALUMNOS DE EDUCACION SECUNDARIA (ESO): UN ANALISIS DIFERENCIAL

Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Juan C. Brenlla Blanco,
Sonia Seijas Ramos, María A. Muñoz Cadavid y Silvia Santamaría Canosa¹
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade da Coruña, España

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de los análisis realizados a partir de los datos obtenidos en la elaboración del Proyecto FEDER (1FD1997-0283) en lo referente a los enfoques de aprendizaje, motivación y estrategias de aprendizaje, adoptados por el alumnado de 2º y 4º cursos de Educación secundaria de Galicia (n =1.359) según su rendimiento académico y su género. Para ello se ha aplicado a los sujetos que integran la muestra representativa de alumnos de la ESO de Galicia la Subescala CEPA que evalúa los Enfoques de aprendizaje que el alumnado adopta cuando afronta una tarea de estudio y aprendizaje. Los resultados muestran que el alumnado de alto rendimiento suele adoptar en mayor medida enfoques motivacionales-mixtos y profundos, orientados al significado; mientras que el de bajo rendimiento académico adopta preferentemente enfoques superficiales y motivacionales de logro, de orientación superficial. No se han encontrado diferencias significativas en cuanto al género, excepto en los enfoques motivacionales mixtos, de orientación al significado, que se utilizan de modo prioritario por las alumnas de educación secundaria en Galicia y los enfoques motivacionales de logro, de orientación a la superficialidad, son adoptados preferentemente por los alumnos.

PALABRAS CLAVE: *Aprendizaje, motivos, rendimiento académico y género.*

Introducción

Diferentes investigaciones (Entwistle, 1987; Biggs, 1987a,b, 1999; Porto, 1994,1995; Barca, 1999; Rosario y Almeida, 1999) ha demostrado que los alumnos a la hora de afrontar el estudio y el trabajo diario lo hacen de diferente forma. Los Enfoques de aprendizaje intenta explicar esta diferente forma de trabajo y ver la influencia de este en el rendimiento académico del alumno.

Morada (address): Laboratorio de Psicología del Desarrollo. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidade da Coruña. Campus de Elviña. 15007 A Coruña. Correo Electrónico: barcaf98@udc.es

En base a estas investigaciones, se ha demostrado que los estudiantes adoptan, principalmente, tres tipos de enfoques. En el primero, denominado *Enfoque Superficial*, los alumnos y alumnas tienden a emplear el aprendizaje memorístico, aplicando el mínimo esfuerzo en la tarea. El objetivo principal radica en obtener las calificaciones mínimas que los aparten del fracaso, empleando para ello estrategias de tipo reproductivo y mnemotécnico. Se trata generalmente de estudiantes que perciben las tareas como externamente impuestas, sin tener en cuenta su implicación en el propio aprendizaje.

En cuanto al segundo de los enfoques, el *Enfoque Profundo*, en él los estudiantes se centran en estrategias de selección y organización de la información, así como la elaboración posterior de esa información. El objetivo principal que se plantean es la comprensión de lo que se está haciendo o leyendo, interrelacionando lo nuevo con lo previamente aprendido y con las experiencias cotidianas. En interés y la motivación se centran en el propio aprendizaje, de modo que los alumnos y alumnas se sienten parte responsable de su propio aprendizaje y su interés por lo que aprenden.

El tercer y último de los enfoques, el *Enfoque de Logro*, es aquel en el que se englobarían aquellos estudiantes que sienten el aprendizaje como una tarea competitiva y los resultados obtenidos como el medio para conseguir un autoreforzamiento y un incremento de la autoestima a través de la competición. El objetivo no se centra tanto en el aprendizaje en sí como en la intención de obtener unas calificaciones lo más altas posibles a fin de sobresalir sobre la media del resto de los alumnos. Se centran, principalmente en estrategias de gestión del tiempo de estudio y del esfuerzo necesario para conseguir los objetivos y resultados propuestos por el propio sujeto.

Lo interesante de este estudio en sí, es la relación que se intenta establecer entre el empleo de estas estrategias por parte de los alumnos en función del grupo de rendimiento al cual pertenecen y el su género.

Metodología

Muestra

La muestra está compuesta por 1392 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de Galicia, en concreto por alumnos de 2º ESO (52,2%) y 4º ESO (47,8%). Por su vez, 48,3% son mujeres y 51,7% hombres. La distribución de la muestra por Grupo de Rendimiento presenta 24,1% con rendimiento bajo, 52,2% con rendimiento medio y 23,8% con rendimiento alto.

Variables

Para la realización del trabajo que aquí presentamos hemos considerado las siguientes variables: *sexo, grupo de rendimiento y la puntuación obtenida* en cada uno de los *factores* de la Subescala CEPA (integrada en la Escala SIA-CEPA) sobre evaluación de Enfoques de Aprendizaje. Para obtención del grupo de rendimiento hemos considerado, en primera instancia, la proporción de aprobados en las tres evaluaciones del curso 1999-2000 (cuando el sujeto se encuentra cursando 1º y 3º ESO) y la primera del curso 2000-2001 (cuando el sujeto se encuentra cursando 2º y 4º ESO). A continuación y, en segundo lugar, pasamos a considerar los percentiles que se le puede asignar a cada sujeto en función de la proporción de aprobados de las cuatro evaluaciones. Por último, y con la finalidad de hacer más operativos los análisis, hemos clasificado a los sujetos en tres grupos de rendimiento según su percentil: *Grupo de Rendimiento Bajo* (sujetos de percentil 25 o inferior), *Grupo de Rendimiento Medio* (sujetos entre los percentiles 25 y 75) y *Grupo de Rendimiento Alto* (sujetos de percentil 75 o superior). Para la obtención de las calificaciones en las cuatro evaluaciones de los alumnos hemos recurrido a los expedientes personales de estos, expedientes facilitados por los centros educativos y respetando en todo momento el anonimato del alumno.

Para las puntuaciones de los sujetos en los factores sobre Enfoques y Estrategias de Aprendizaje se ha pasado a los sujetos la prueba SIACEPA (Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje), cuya subescala CEPA (Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje) nos aporta ocho factores sobre los enfoque y estrategias de aprendizaje que el alumno sigue a la hora de afrontar una tarea. Las soluciones factoriales que nos ha proporcionado la prueba son los siguientes: (i) Enfoque Motivacional Mixto-1. Orientación al Significado (EMM1-ORSG); (ii) Enfoque Profundo Puro. Orientación al Significado (EPP-ORSG); (iii) Enfoque Profundo/Logro/Estrategias. Orientación al Significado (EPL-ORSG); (iv) Enfoque Motivacional Mixto 2. Orientación al Significado (EMM2-ORSG); (v) Enfoque Superficial/Estrategias. Orientación Superficial (ESE-ORSP); (vi) Enfoque Motivacional de Logro. Orientación Superficial (EML-ORSP); (vii) Enfoque de Orientación al Significado (EORSG-2º ORDEN); y (viii) Enfoque de Orientación Superficial (EORSP-2º ORDEN). Brevemente pasamos a describir cada uno de los factores o dimensiones que hemos hallado:

- FACTOR 1: ENFOQUE PROFUNDO/LOGRO/ESTRATEGIA. ORIENTACIÓN AL SIGNIFICADO (EPL-ORS).

Hace referencia a aquellos estudiantes que buscan la comprensión, la relación entre los conocimientos. Su motivación viene dada tanto por conseguir

el éxito académico, como por el propio disfrute personal hacia el estudio. Todo ello les lleva a utilizar estrategias de logro (interés en completar apuntes y búsqueda de la comprensión de los mismos, etc.) y estrategias profundas (interés hacia los temas nuevos, preocupación por relacionar los contenidos, transferencia a la vida real).

- **FACTOR 2: ENFOQUE MOTIVACIONAL MIXTO-1. ORIENTACIÓN MIXTA-SUPERFICIAL (EMM1-ORSP)**

Dentro de este enfoque se identifican aquellos sujetos que presentan una orientación mixta; fundamentalmente superficial y, en menor medida, de logro. Son sujetos que se guían únicamente por su motivación. Lo que caracteriza al sujeto es su actitud hacia el estudio. Está motivado por alcanzar una meta (no estrategias), tiene buena intención, pero al final actúan dejándose llevar por las circunstancias (cantidad de materia para estudiar, estado de ánimo y actitud del sujeto, exigencias del profesorado, etc.) y el resultado no es siempre el esperado.

- **FACTOR 3: ENFOQUE SUPERFICIAL/ESTRATEGIAS. ORIENTACIÓN SUPERFICIAL (ESE-ORSP)**

Este factor integra a aquellos alumnos que buscan superar los estudios, pero con el menor esfuerzo posible. Ello les lleva a utilizar estrategias superficiales como la memorización y la no comprensión.

- **FACTOR 4: ENFOQUE MOTIVACIONAL MIXTO-2. ORIENTACIÓN AL SIGNIFICADO (EMM2-ORSG)**

De nuevo los estudiantes que utilizan este enfoque presentan una orientación mixta, con predominancia al significado. En este tipo de enfoque se encuentran aquellos sujetos con adopciones hacia una orientación de logro, su motivación está en superar los obstáculos necesarios para conseguir el éxito, pero todo ello exige esfuerzo y, finalmente, son guiados por una orientación superficial que les lleva a utilizar estrategias superficiales hacia el estudio, dependiendo del tipo de material de que se trate o de formas de evaluación.

- **FACTOR 5: ENFOQUE MOTIVACIONAL DE LOGRO. ORIENTACIÓN AL SIGNIFICADO (EML-ORS)**

Los sujetos que adoptan este enfoque son aquellos que trabajan mucho en sus estudios, aunque su motivación se basa fundamentalmente en conseguir el éxito académico.

• **FACTOR 6: ENFOQUE PROFUNDO PURO. ORIENTACIÓN AL SIGNIFICADO (EPP-ORS)**

En este factor los estudiantes se caracterizan por el interés en aquello que estudian, en tanto que disfrutan estudiando. La adopción de una motivación y estrategias profundas, conllevan a una comprensión de la complejidad estructural de las tareas y a la sensación de sentimientos positivos con respecto a la misma.

Los seis tipos de Enfoques de Aprendizaje descritos anteriormente han resultado una vez realizado el análisis factorial de tipo exploratorio de primer orden. A continuación, a partir de estos seis factores se ha procedido a un análisis de segundo orden, resultando una solución factorial de *dos factores* o componentes con una varianza total explicada de 61,10 por ciento, tal como se puede apreciar en el anexo II de este trabajo. El resultado final ha sido que las cuatro primeras dimensiones o factores (EPLE-ORSG; EMM1-ORSG; EMM2-ORSG y EPP-ORSG) poseen unas altas cargas factoriales en el primer componente o factor al que denominamos *Enfoque de Orientación al Significado* (EOR-SG), con una varianza explicada del 40,14 por ciento del total y un segundo componente o factor que está integrado por los dos últimos factores que hemos considerado en este trabajo (ESE-ORSP y EML-ORSP) y que poseen unas altas cargas factoriales en este segundo componente al que hemos denominado *Enfoque de Orientación Superficial* (EOR-SP) y que explica el 20,95 por ciento del total de la varianza. Con ello creemos confirmar la coherencia y fuerte consistencia de la estructura original de los factores primarios que hemos analizado en este trabajo (véase Anexo 2).

Todos estos datos coinciden con los encontrados por el profesor P. S. Rosario (1999) en el trabajo que ha desarrollado en su tesis de doctorado. Se sostiene que los tres enfoques clásicos hallados por J. Biggs (1987) pueden reducirse a dos tipos de enfoques claramente diferenciados: un enfoque hacia la superficialidad/reproducción (al que denomina factor OR) y otro tipo de enfoque de aprendizaje dirigido hacia el significado/compreensión (también denominado factor OS).

De alguna manera se especifica que el Enfoque de Logro (EL) o de alto rendimiento se subsume o integra tanto en el de superficialidad/reproducción (OR) como en el de significado (OS) a partir del enfoque de alto rendimiento o logro. Podríamos decir que los alumnos, en función de sus circunstancias personales e instruccionales pueden utilizar indistintamente tanto los motivos como las estrategias de logro/alto rendimiento para su abordaje de las tareas de estudio, desarrollando ambos enfoques superficiales o profundos, de acuerdo con sus motivos, la utilización de estrategias o dependiendo de facto-

res instruccionales o de evaluación de sus tareas de estudio. Parece como si el enfoque de alto rendimiento hiciese de comodín para la utilización de los enfoques profundos o superficiales de aprendizaje según las necesidades y demandas de los alumnos.

Procedimiento

Para la obtención de la muestra utilizada en el proyecto, se ha recurrido a Centros Educativos de Secundaria de las cuatro provincias gallegas, estableciendo el contacto aleatoriamente a través de los Departamentos de Orientación de los mismos. El personal encargado de pasar las pruebas fue seleccionado y formado por el equipo investigador de entre licenciados en Psicopedagogía.

Resultados

Los resultados que nos disponemos a comentar han sido obtenidos mediante sucesivos ANOVAs. Con ellos se trataba de determinar si existían diferencias significativas en los ocho factores de la escala CEPA sobre los enfoques, motivos y estrategias de aprendizaje debidos al sexo del alumno y a su rendimiento académico. Estos análisis se completaron en cada caso con la prueba de Scheffé para determinar el sentido de las diferencias encontradas.

Los ANOVAs realizados nos indican la existencia de diferencias significativas en el *Enfoque Motivacional Mixto-1: Orientación al Significado* ($F_{(2, 1353)} = 71.881, p < .01$) dependiendo de la pertenencia del sujeto al grupo de Rendimiento Académico Alto, Medio o Bajo (véase Tabla I). La prueba de Scheffé de comparaciones múltiples realizada nos indica que el *Enfoque Motivacional Mixto-1: Orientación al Significado* se manifiesta en mayor medida en el Grupo de Rendimiento Alto en comparación con los grupos de Rendimiento Medio y Bajo, al mismo tiempo existen diferencias entre estos dos últimos grupos siendo mayor en el Grupo Medio. Se detectan también diferencias significativas según el sexo del sujeto ($F_{(1, 1353)} = 7.818, p < .01$). En la tabla I podemos ver como la media es mayor en las mujeres.

Tabla I - *Enfoque Motivacional Mixto-1. Orientación al Significado (EMM1-ORSG)*

	Media	Error típ.
Grupo de Rendimiento Bajo	3.29	.38
Grupo de Rendimiento Medio	3.65	.25
Grupo de Rendimiento Alto	3.91	.37
Mujer	3.67	.28
Hombre	3.56	.27

Los ANOVAs realizados nos indican la existencia de diferencias significativas en el *Enfoque Profundo Puro - Orientación al Significado* en función del Grupo de Rendimiento del sujeto ($F_{(2, 1353)} = 16.179, p < .01$) en la tabla II se pueden ver como las medias son superiores en el Grupo de Rendimiento Alto.

Tabla II - *Enfoque Profundo Puro. Orientación al Significado (EPP-ORSG)*

	Media	Error típ.
Grupo de Rendimiento Bajo	3.41	.42
Grupo de Rendimiento Medio	3.61	.28
Grupo de Rendimiento Alto	3.74	.42

Los análisis a posteriori realizados nos indican que el *Enfoque Profundo Puro. Orientación al Significado* es adoptado en mayor medida en el Grupo de Rendimiento Alto que en el Grupo Bajo, mientras que entre el Grupo Medio y Bajo se da en mayor medida en el Grupo Medio.

Los ANOVAs realizados nos indican la existencia de diferencias significativas en el *Enfoque Motivacional Mixto 2: Orientación al Significado* en función del Grupo de Rendimiento ($F_{(2, 1353)} = 24.416, p < .01$), en la tabla III se pueden ver las medias.

Tabla III - *Enfoque Motivacional Mixto 2. Orientación al Significado (EMM2-ORSG)*

	Media	Error típ.
Grupo de Rendimiento Bajo	3.42	.35
Grupo de Rendimiento Medio	3.67	.23
Grupo de Rendimiento Alto	3.75	.35

La prueba de Scheffé de comparaciones múltiples nos señala que el *Enfoque Motivacional Mixto-2: Orientación al Significado* se encuentra más entre los sujetos del Grupo de Rendimiento Alto que en el Grupo Bajo, mientras que entre el Grupo Medio y Bajo se encuentra en mayor medida en el Grupo Medio. En cuanto a la interacción entre la variable Grupo de Rendimiento y Sexo encontramos diferencias significativas ($F_{(2, 1368)} = 6.176, p < .05$) siendo las medias superiores para los hombres del Grupo de Rendimiento Alto (véase tabla IV)

Tabla IV - *Enfoque Motivacional Mixto 2. Orientación al Significado (EMM2-ORSG)*

	Media	Error típ.	
Grupo de Rendimiento Bajo	Mujer	3.51	.56
	Hombre	3.33	.43
Grupo de Rendimiento Medio	Mujer	3.67	.33
	Hombre	3.66	.32
Grupo de Rendimiento Alto	Mujer	3.66	.44
	Hombre	3.83	.54

Los ANOVAs realizados nos indican la existencia de diferencias significativas en el *Enfoque Superficial/Estrategias: Orientación Superficial* ($F_{(2, 1353)} = 81.000, p < .01$) dependiendo de la pertenencia del sujeto al grupo de Rendimiento Académico Alto, Medio o Bajo (véase Tabla V).

Tabla V - *Enfoque Superficial/Estrategias. Orientación Superficial (ESE-ORSP)*

	Media	Error típ.
Grupo de Rendimiento Bajo	3.25	.38
Grupo de Rendimiento Medio	3.05	.25
Grupo de Rendimiento Alto	2.60	.37

Los análisis *post hoc* realizados nos indican que el Enfoque Superficial/Estrategias. Orientación Superficial es adoptado en mayor medida en el Grupo de Rendimiento Bajo en comparación con los grupos de Rendimiento Alto y Medio, al mismo tiempo existen diferencias entre estos dos últimos grupos siendo mayor en el Grupo Medio.

Los ANOVAs realizados nos indican que en el *Enfoque Motivacional de Logro: Orientación Superficial* existen diferencias significativas en función del

Grupo de Rendimiento ($F_{(2, 1353)} = 4.754, p < .01$) y del Sexo de sujeto ($F_{(1, 1353)} = 62.138, p < .01$) (véase tabla VI)

Tabla VI - *Enfoque Motivacional de Logro. Orientación Superficial (EML-ORSP)*

	Media	Error típ.
Grupo de Rendimiento Bajo	2.66	.52
Grupo de Rendimiento Medio	2.51	.34
Grupo de Rendimiento Alto	2.44	.51
Mujer	2.32	.39
Hombre	2.75	.38

Los análisis *post hoc* nos indican que el *Enfoque Motivacional de Logro: Orientación Superficial*, en función del Grupo de Rendimiento, se aprecia en mayor medida entre los alumnos del Grupo de Rendimiento Bajo que en los del Grupo Alto y Medio. Mientras que las diferencias en función del Sexo, las medias son superiores en las hombres.

Los ANOVAs realizados nos indican que en el *Enfoque de Orientación al Significado* existen diferencias significativas en función del Grupo de Rendimiento del sujeto ($F_{(2, 1353)} = 38.429, p < .01$) (véase tabla VII)

Tabla VII - *Enfoque de Orientación al Significado (EORSG)*

	Media	Error típ.
Grupo de Rendimiento Bajo	3.27	.29
Grupo de Rendimiento Medio	3.49	.19
Grupo de Rendimiento Alto	3.62	.29

Los análisis *a posteriori* realizados nos indican que el *Enfoque de Orientación al Significado* se percibe en mayor medida en el Grupo de Rendimiento Alto que en los Grupos Medio y Bajo, mientras que entre estos se da en mayor medida en el Grupo Medio.

Los ANOVAs realizados nos indican que en el *Enfoque de Orientación Superficial* existen diferencias significativas en función del Grupo de Rendimiento ($F_{(2, 1353)} = 37.704, p < .01$) y del Sexo de sujeto ($F_{(1, 1353)} = 42.644, p < .01$) (véase tabla VIII)

Tabla VIII - *Enfoque de Orientación Superficial. (EORSP)*

	Media	Error típ.
Grupo de Rendimiento Bajo	2.95	.36
Grupo de Rendimiento Medio	2.78	.24
Grupo de Rendimiento Alto	2.52	.35
Mujer	2.63	.27
Hombre	2.87	.26

Los análisis *post hoc* nos indican que el *Enfoque de Orientación Superficial*, en función del Grupo de Rendimiento, es adoptado en mayor medida entre los alumnos del Grupo de Rendimiento Bajo que en los del Grupo Alto y Medio, y en el Grupo de Rendimiento Medio más que en el Alto. Mientras que las diferencias en función del Sexo, las medias son superiores en los hombres.

Conclusiones

Por una parte, se ha esclarecido y confirmado que, a partir de los datos de nuestra investigación, coincidentes de hecho con la de Rosario (1999), existen 6 tipos de enfoques de aprendizaje bien delimitados y que, a su vez, estos seis enfoques pueden integrarse en *dos enfoques de aprendizaje de segundo orden claramente definidos y utilizados* en la mayoría de las conductas/tareas de estudio desarrolladas por los estudiantes de educación secundaria: o bien se aborda el *enfoque de reproducción/superficialidad* o bien el de *significado/comprensión*. Recientemente, J. Biggs llega a conclusiones similares en sus últimos trabajos en los que afirma que predominan estos dos tipos de enfoques de aprendizaje en el abordaje de las tareas de estudio por parte de alumnos de educación secundaria (Biggs, Kemeber y Leung, 2001). Por otra parte, a la vista de los resultados obtenidos en los análisis de los diferentes factores o dimensiones de la subescala CEPA, a modo de conclusiones se podría decir que los alumnos y alumnas de 2º y 4º de E.S.O. de Galicia, en lo referente a su grupo de inclusión por rendimiento (alto/medio/bajo), presentan diferencias significativas a la hora de adoptar alguno de los enfoques de aprendizaje que hemos descrito.

En cuanto a los alumnos y alumnas que adoptan *Enfoques Orientados al Significado-2º Orden (EORSG)* hemos detectado en todos los casos diferencias significativas entre los grupos de rendimiento alto y bajo, siendo las medias

superiores en los alumnos de rendimiento alto. Así mismo también existen diferencias significativas entre los alumnos del grupo de rendimiento medio y bajo, siendo de nuevo las medias superiores a los pertenecientes al grupo de rendimiento medio. Estos resultados son coherentes con las diferentes investigaciones (Entwistle, 1987; Biggs, 1987a, b, 1999; Porto, 1994, 1995; Barca, 1999; 2000; Rosario, 2000; Rosario y Almeida, 1999) que asocian este tipo de enfoques con el rendimiento alto, ya que, los alumnos que adoptan los enfoques de carácter significativo presentan, un interés intrínseco en lo que se está aprendiendo. Tratan de descubrir el significado leyendo en profundidad, interrelacionando los contenidos con el conocimiento previo relevante. La motivación se centra en el propio interés por la materia y otros temas o áreas relacionadas. La estrategia que sigue, consiste en comprender/relacionar lo que se está aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lecturas comprensivas. Se intenta examinar y fundamentar la lógica de los argumentos.

En cuanto a los estudiantes que adoptan un *Enfoque de Orientación Superficial-Segundo orden (EORSP)* tienden a obtener un rendimiento académico menor. Esto puede ser debido a que están extrínsecamente motivados: la motivación es externa. La estrategia apropiada para lograr esta intención/motivo se caracteriza por limitarse a lo meramente esencial en su proceso de aprendizaje para, en su momento, reproducirlo por medio de un aprendizaje mecánico. No se perciben las interconexiones y relaciones entre elementos de las tareas o contenidos, más bien se centran en los rasgos superficiales, en los signos de aprendizaje, no en el significado o implicaciones de lo que se ha aprendido. Se memorizan temas/hechos/procedimientos, sólo lo necesario para pasar (aprobar) las pruebas o exámenes.

En cuanto a la consideración de la variable sexo, debemos subrayar que nos hemos encontrado con diferencias significativas favorables en las alumnas en el factor *Enfoque motivacional mixto-1 con Orientación al Significado (EMM1-ORSG)* y se caracteriza por la predominancia en la utilización de motivos profundos y, a veces, superficiales con un mínimo de incidencia en estrategias de logro. Domina la intención de comprender, la intención de sobresalir y de obtención de buen rendimiento.

Las diferencias significativas favorables a los alumnos las encontramos en tres factores. En cuanto al *Enfoque motivacional mixto-2 con Orientación al Significado (EMM2-ORSG)*, en este caso tan sólo se encuentran diferencias en los alumnos del grupo de Rendimiento Alto. Son sujetos con adopciones de aprendizaje hacia una orientación de logro, su motivación está en superar los

obstáculos necesarios para conseguir el éxito. En lo que se refiere al *Enfoque Motivacional de Logro con Orientación al la Superficialidad (EML-ORSP)*, son alumnos que buscan una concepción institucional del aprendizaje; consideran muy importantes la obtención de las altas calificaciones y la competitividad a la hora de lograrlas y, al mismo tiempo, es importante para ellos satisfacer todos los requisitos formales como la presentación ordenada y clara de los trabajos/tareas; la puntualidad en el tiempo de realización, etc., pero con la consideración importante de que no tienen estrategias adecuadas para conseguir estos objetivos. Y en el *Enfoque de Orientación Superficial-2º Orden (EORSP)*, se observa que la motivación final es aprobar con el mínimo esfuerzo posible.

Referências

- Barca, A. (1999). *Escala CEPA: Manual del Cuestionario de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. (Universidade da Coruña/Universidade do Minho/Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia).
- Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. (Universidade da Coruña/Universidade do Minho/Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia).
- Biggs, J.B. (1987a). *Learning Process Questionnaire (LPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B., Kember, D. e Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J. B. (1987b). *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Entwistle, N. J. (1987). *Understanding Classroom Learning*. London: Hodder and Stoughton. Trad. Cast.: *La Comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC, 1988.
- Porto, A. (1994). Los enfoques de aprendizaje en contextos educativos: una aproximación conceptual. En A. Barca et al. (Eds.). *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- Porto, A. (1995). *Las aproximaciones al proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Santiago: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela (Tesis doctoral inédita y microfilmada).
- Rosario, P. S. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As abordagens ao estudo em alunos de ensino secundário*. Tesis doctoral inédita. Braga: Universidade do Minho.
- Rosario, P. e Almeida, S. L. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: Uma investigação com alunos de Ensino Secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 4 (3), 163-174.

APRENDIZAGEM, SUCESSO ESCOLAR E SEXO EM ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO: ANÁLISE DIFERENCIAL

Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Juan C. Brenlla Blanco, Sonia Seijas Ramos,
María A. Muñoz Cadavid y Silvia Santamaría Canosa
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade da Coruña, España

Resumo: Este estudo apresenta os resultados das análises realizadas a partir dos dados obtidos na elaboração do Projecto FEDER, no que se refere à focagem da aprendizagem, motivação e estratégias de aprendizagem adoptadas pelos alunos do ensino secundário da Galiza, segundo o sucesso escolar e o sexo. Foi aplicada aos sujeitos que integram a amostra a Subescala CEPA que avalia a focagem de aprendizagem que os alunos adoptam quando enfrentam uma tarefa de aprendizagem. Os resultados mostram que os alunos de alto rendimento costumam adoptar focagens motivacionais mistas e profundas, orientadas para o significado, enquanto os de baixo rendimento adoptam preferentemente focagens superficiais e motivações de sucesso de orientação superficial. Em geral não foram encontradas diferenças significativas por sexo.

PALAVRAS-CHAVE: *Aprendizagem, rendimento académico e sexo.*

LEARNING APPROACHES, ACADEMIC ACHIEVEMENT AND GENDER IN SPANISH COMPULSORY SECONDARY EDUCATION PUPILS: A DIFFERENTIAL ANALYSIS

Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Juan C. Brenlla Blanco, Sonia Seijas Ramos,
María A. Muñoz Cadavid y Silvia Santamaría Canosa
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade da Coruña, España

Abstract: This purpose of this study is to present the results of the analyses that have been carried out based on the results which were obtained in connection with the elaboration of ERDF Project (1FD1997-0283) relating to learning approaches, motivation and learning strategies that are adopted by second and fourth year Compulsory Secondary Education (ESO means Enseñanza Secundaria Obligatoria in Spanish) pupils in the Autonomous Region of Galicia (n = 1359) according to their academic achievement and their gender. In order to do so, the CEPA subscale, which evaluates the Learning Approaches that pupils adopt when they deal with study and learning tasks, has been applied to the subjects which make up the representative sample of Compulsory Secondary Education (ESO) pupils in the Autonomous Region of Galicia, in Spain. The results show that academically overachieving pupils tend to adopt deep and mixed meaning-orientated motivational approaches to a greater extent than others, whereas academic underachievers usually prefer to adopt superficial and motivational achievement approaches of a superficial nature. No significant differences have been found as far as gender is concerned, except for the meaning-orientated mixed motivational approaches, which are mainly used by female pupils in Secondary Education pupils in Galicia, and the superficially orientated motivational achievement approaches are preferably adopted by male pupils.

KEY-WORDS: *Approaches, motives, academic achievement, gender.*

ANEXO I

ESCALA SIACEPA (SISTEMA INTEGRADO DE ATRIBUCIONES CAUSALES Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE)

I

SUBESCALA EACM

1. Algunas de mis mejores notas reflejan simplemente que se trata de materias más fáciles que la mayoría.
2. La razón más importante de las buenas notas que obtengo se debe a mi buena capacidad.
3. A veces las notas mas bajas que he obtenido fueron en materias que el profesorado no supo hacer interesantes.
4. A veces mi éxito en los exámenes depende en parte de la suerte.
5. Algunas veces me siento afortunado o afortunada por las buenas notas que obtengo.
6. Generalmente, cuando obtengo una mala nota, siento que se debe a que no estudié bastante esa materia.
7. Cuando tengo malas notas, me hacen cuestionar mi capacidad.
8. A veces consigo buenas notas sólomente porque el material de estudio es fácil de aprender.
9. Cuando obtengo buenas notas se debe a mi capacidad.
10. Según mi experiencia, una vez que un profesor o profesora tiene la idea de que eres un/una mala estudiante, resulta probable que tu trabajo reciba notas bajas.
11. Mis notas bajas me hacen pensar, a veces, que tengo mala suerte.
12. En mi caso, las buenas notas que obtengo son siempre resultado directo de mi esfuerzo.
13. Las notas bajas me indican que no he trabajado lo suficiente.
14. Cuando tengo malas notas pienso que no estoy capacitado o capacitada para triunfar en esas materias.
15. Creo que mis mejores notas dependen en gran medida de aspectos relacionados con la suerte, como por ejemplo, que caigan o salgan en el examen las preguntas que estudio.
16. Creo que mis buenas notas reflejan directamente mi capacidad.
17. Algunas de mis malas notas pueden deberse a la mala suerte, a estudiar una materia que no me gusta o a encontrarme en un mal momento.
18. Algunas de mis notas bajas creo que se deben, en parte, a injusticias.

19. Siempre que obtengo buenas notas se debe a que estudié mucho esas materias.
20. Cuando no consigo hacer bien algo de clase como es mi deseo, se debe generalmente a que no me esfuerzo lo suficiente.
21. Si suspendo una materia se debe probablemente a que no estoy capacitado/a para ella.
22. Tengo la impresión de que algunas de las notas bajas que obtengo demuestran que algunos profesores o profesoras son tacaños con las notas que dan.
23. Si trabajo bastante puedo superar todos los obstáculos en mi camino para el éxito académico.
24. Cuando tengo buenas notas en algunas materias se debe a que el profesor utiliza formas de puntuación poco exigentes.

II SUBESCALA CEPA

1. Elegí estos estudios y estas materias principalmente por las posibilidades para mi futura carrera una vez que deje el Instituto, pero no porque esté interesado/a en ellas.
2. Opino que, a veces, el trabajo que hago en el Instituto me da una satisfacción personal.
3. Intento obtener buenas notas o puntuaciones altas en todas mis materias porque eso me da ventaja cuando tenga que competir con mis compañeros/as para buscar trabajo al salir del Instituto.
4. Yo estudio sólo lo que es necesario y normalmente no hago nada extra.
5. Mientras estoy estudiando trato de pensar a menudo en la utilidad que creo me va a dar para la vida real.
6. Normalmente completo los apuntes de clase sobre un tema y las completo con notas o apuntes que tomo de cosas que leo al respecto.
7. Me desanimo por una mala nota en un examen y me preocupo de cómo mejorarla al día siguiente.
8. Aunque me doy cuenta de que mis compañeros/as saben hacer las cosas mejor que yo, considero que lo que yo digo y hago es correcto.
9. Siento un gran deseo de hacerlo lo mejor posible en mis estudios.
10. Considero que el único camino para aprender algunas materias es memorizándolas.
11. Cuando leo un nuevo tema, vuelvo al tema anterior que ya domino y veo de nuevo el tema de otra forma.

12. Intento llevar al día las materias para los exámenes, pero repaso cuando el examen está cerca.
13. Me guste o no, tengo que admitir que estudiar es para mí el medio para conseguir un trabajo bien pagado y seguro en el futuro.
14. Veo que algunas materias pueden llegar a ser muy interesantes cuando he profundizado en ellas.
15. Me gusta que el resultado de los exámenes se exponga públicamente para saber cómo supero y paso a los demás compañeros/as.
16. Prefiero las materias en las que sólo tengo que aprender hechos y detalles y no las que requieren un determinado número de lecturas y la comprensión del material que me señalan.
17. Para encontrar mi propio punto de vista y sentirme satisfecho/a, tengo que trabajar mucho en un tema.
18. Intento realizar todo lo que me mandan hacer tan pronto como me lo entregan.
19. Incluso, cuando estudio duro para un examen, presiento que no soy capaz de hacerlo bien.
20. Considero que estudiar algunos temas puede ser apasionante.
21. Preferiría ser el alumno/a de mayor éxito en el Instituto, aunque esto suponga ser enemigo o enemiga de alguno/a de mi clase.
22. En muchas materias sólo trabajo lo necesario para aprobar.
23. Intento relacionar lo que aprendo en una materia con lo que ya sé en otras.
24. Nada más terminar la clase o el trabajo vuelvo a leer mis notas o apuntes para estar seguro/a de que puedo comprenderlas.
25. Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes de Secundaria trabajen en temas que están fuera de sus programas.
26. Presiento que algún día podré cambiar las cosas que ahora están mal en el mundo.
27. Yo trabajaré para sacar una nota alta en una materia, me guste o no esa materia.
28. Creo que es mejor aprender con precisión los hechos y detalles de un tema que intentar comprenderlo todo acerca de ese tema.
29. Me intereso por muchos temas nuevos y paso mucho tiempo extra intentando averiguar más cosas sobre ellos.
30. Cuando me devuelven un examen lo reviso con cuidado, corrigiendo todos los errores o intentando averiguar por qué los cometí.
31. Continuaré mis estudios durante el tiempo que sea necesario para encontrar un buen trabajo.

32. Mi principal objetivo en la vida es encontrar algo en lo que creer y actuar para ser coherente con mis principios.
33. Yo, el Instituto la veo como un juego y yo juego siempre para ganar.
34. No pierdo el tiempo en aprender cosas que ya sé y que estoy convencido/a de que no me van a preguntar en los exámenes.
35. Me paso una gran cantidad de tiempo libre averiguando más cosas sobre temas interesantes que han sido discutidos en diversas clases.
36. Normalmente intento leer todas las cosas que los profesores dicen que deberíamos leer.

Asegúrate de que todas las preguntas/cuestiones estén contestadas.

VYGOTSKI E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO

Luísa Aires

Departamento de Ciências da Educação - Universidade Aberta

Resumo

O presente artigo integra uma reflexão sobre os fundamentos da teoria de Lev Vygotski e sua relação com a construção do conhecimento em cenários educativos. Conceitos como método genético, mediação, zona de desenvolvimento próximo e internalização definem o amplo espectro da teoria sociocultural. A concepção vygotskiana de mediação cognitiva e o papel dos signos - linguísticos e não-linguísticos - no pensamento apresentam, de um modo mais específico, uma abordagem sociocultural da oralidade e sua relação com diferentes modos de pensamento humano. A teoria de Vygotski detém um forte potencial na dinamização de uma grande diversidade de linhas de pesquisa em Educação. Destas, privilegiamos a análise da mediação com base na acção discursiva escolar e a aprendizagem colaborativa.

PALAVRAS-CHAVE: *Pensamento, linguagem, mediação, internalização, aprendizagem colaborativa.*

Introdução

"A vida de Vygotski apresenta uma notável e sugestiva qualidade literária que nos recorda com frequência a vida dos heróis literários de Thomas Mann, Hermann Hesse ou Boris Pasternak. É como se a mão invisível de um mestre tivesse recolhido os temas fundamentais da vida intelectual do século xx e os tivesse reunido na vida de um só homem, juntando-lhes, para além disso, liberalmente os elementos de um drama histórico" (Kozulin, 1994, p.13).

Cento e sete anos após o nascimento de Lev Semionovich Vygotski (1896-1934), urge reflectir sobre o estado do conhecimento produzido no âmbito da teoria sociocultural. Remetida, durante longos anos ao esquecimento - resultante da persistente luta pela diferenciação face à psicologia dominante na

época - a obra deste “Mozart da psicologia” (Kozulin, 1994) emerge, nas últimas décadas, associada a reflexões sobre mediação semiótica do pensamento, culturas escolares ou construção da identidade individual. Fundador da teoria sociocultural, Vygotski e a sua obra congregam, actualmente, uma grande diversidade de investigadores que analisam, reinterpretam e reelaboram os fundamentos da sua teoria. Podemos, mesmo, considerar que a desconstrução e reelaboração da teoria sociocultural à luz da teoria crítica, dos estudos culturais ou da pragmática desenham uma corrente neo-vygotskiana indiciadora de fortes potencialidades no campo educacional.

Lev Vygotski participou activamente na vida cultural de Moscovo, nas vésperas da Revolução Russa, e representou uma voz fresca e imprevista no incipiente campo da psicologia soviética do início do século. Se a extraordinária versatilidade de fontes intelectuais que explorou contribuiu para a fraca aceitação junto de alguns dos seus contemporâneos, ela permitiu, também, para a prolongada vida póstuma das suas ideias (idem). Ao perspectivar a psicologia a partir de uma nova categoria - a cultura, Vygotski promoveu uma autêntica revolução no campo da psicologia científica no início do sec.xx. O caminho que, segundo o autor, conduziria a uma psicologia geral, passaria pela crítica metapsicológica às escolas de psicologia existentes como a psicologia mentalista tradicional, a reflexologia e a psicanálise.

A “troika” da escola vygotskiana (Bronckart, 1985) desenvolveu a sua pesquisa em torno de dois objectivos. Em primeiro lugar, centrou-se na reformulação da psicologia, enquanto metateoria psicológica, a partir de uma perspectiva marxista e, em segundo lugar, desenvolveu formas concretas de abordagem de alguns problemas práticos com que a Rússia de então se enfrentava, através da psicologia da educação e da psicologia terapêutica.

A marginalização da obra de Vygotski durante um longo período de tempo ocultou a amplitude do seu pensamento¹. Só em 1956, a obra “Pensamento e Linguagem” deixou de ser proibida e voltou a ser reeditada em russo, marcando-se, assim, o reinício da publicação das suas obras, dinâmica esta que viria a acentuar-se até aos nossos dias, através da edição das Obras Completas e de inúmeros artigos e livros.

O método genético de Vygotski

Da análise da obra de Vygotski (1934, 1978, 1979, 1981a, 1981b, 1990, 1993, 1995a, 1995b, 1996) destacam-se três temas básicos: 1) a im-

¹ As suas divergências face aos argumentos de Estaline foram uma das causas desta marginalização.

portância da análise genética ou evolutiva; 2) a afirmação de que as funções psicológicas superiores derivam da vida social; 3) o princípio de que a acção humana, seja no plano individual seja no plano social, é mediada por instrumentos e signos (Wertsch, 1988, 1993; Kozulin, 1994; Ramirez, 1995). Se ordenarmos estes temas em função da sua primazia analítica dentro do contexto teórico geral, facilmente concluímos que o terceiro tema - a mediação de signos e instrumentos - é analiticamente superior aos dois anteriores. A explicação para este facto reside na "autonomia" dos argumentos apresentados pelo autor sobre o tema da mediação (Wertsch, 1988).

Apesar de a análise genética no estudo da mente e de alguns argumentos sobre a origem social da actividade mental terem sido apresentados anteriormente por outros autores como Wundt, pelos psicólogos da Gestalt ou pela Escola da Sociologia Francesa (Cole, 1988), na obra de Vygotski essas ideias são redefinidas e ampliadas na noção de mediação e no papel que instrumentos e signos detêm neste processo (Wertsch, 1988).

Na teoria sociocultural, a análise genética é justificada pela suposição de que só é possível compreender muitos aspectos das funções mentais se forem compreendidas a origem e as transições por que passam. Esta perspectiva retira sentido às análises estáticas do desenvolvimento, considerando-se que estas últimas conduzem a formas "fossilizadas" de comportamento e proporcionam explicações de base "fenotípica" aos fenómenos que só poderiam ser correctamente compreendidos através da análise "genotípica". Sobre este tema, Vygotski afirma o seguinte:

"A análise (...) descritiva toma o fenómeno tal como é externamente e supõe com toda a ingenuidade que o aspecto exterior ou a aparência do objecto coincide com o nexa real, dinâmico-causal que constitui a sua base. A análise genético - condicional inicia-se realçando as relações efectivas que se ocultam atrás da aparência externa de algum processo. Neste sentido e seguindo Lewin, em psicologia poderiam diferenciar-se o ponto de vista fenotípico e o genético." (Vygotski, 1995b, p. 103)

Vygotski considerava que cada domínio é gerido por um conjunto único de princípios mas exclui qualquer forma de recapitulacionismo, enfatizando mais as diferenças do que as semelhanças entre domínios (Vygotski, 1978).

Embora o autor tenha centrado a maior parte da sua investigação empírica no desenvolvimento do indivíduo (isto é, sobre a ontogénese), em particular na infância (Wertsch e Youniss, 1987), a sua análise é aplicável a outros domínios genéticos como a filogénese, a história sociocultural e a microgénese (Wertsch, 1985c). Para a abordagem desta problemática, é necessário ter presente que quando Vygotski se refere ao carácter "evolutivo" do seu modelo

teórico, este não deve ser confundido com uma teoria sobre o desenvolvimento infantil. Como afirmam Cole e Scribner, “do ponto de vista vygotskiano, o método evolutivo é o método central da ciência psicológica” (1987, p.7, citado por Wertsch, 1988). A análise destes domínios apoia-se em cinco princípios básicos: 1) os processos psicológicos humanos devem estudar-se, recorrendo a uma análise genética que examine as origens e transições destes processos; 2) a gênese dos processos psicológicos humanos implica mudanças qualitativamente revolucionárias assim como mudanças evolutivas; 3) a progressão e as mudanças genéticas definem-se em termos de instrumentos de mediação; 4) a análise dos níveis genéticos (filogénese, história sociocultural, ontogénese e microgénese) conduz-nos à elaboração de uma relação completa e pormenorizada do processo mental humano; 5) as diferentes forças do desenvolvimento, cada uma com os seus princípios explicativos, operam nos diferentes domínios genéticos (Wertsch, 1988).

Filogénese

A investigação no domínio da filogénese era considerada, por Vygotski, uma ferramenta útil para o estudo do desenvolvimento do ser humano e não um espelho desse mesmo desenvolvimento. Na filogénese o processo peculiar de maturação biológica constitui um processo independente do desenvolvimento histórico-cultural (Rivière, 1985). A aproximação de Vygotski deste domínio apoia-se, em parte, nas produções de outros teóricos, em especial Darwin e Engels. Esta influência é particularmente evidente na aceitação básica dos princípios darwinianos sobre a evolução e o seu enorme interesse pela transição do mono para o homem. Ao analisar as investigações de Köhler (1921a, 1921b, 1925) sobre a acção mediada nos chimpanzés e gorilas, o autor pretendeu identificar alguns elementos de comparação da acção nos monos e no ser humano (Vygotski, 1979). A partir destes estudos, Vygotski concluiu que enquanto os macacos são “escravos da situação”, os seres humanos possuem os meios representacionais para ultrapassar essas limitações, rejeitando, assim, a ideia de que as diferenças que separam o funcionamento dos símios dos seres humanos poderiam ser explicadas totalmente através da mudança filogenética. Para o autor, o problema da relação “animal - ser humano” não pode ser resolvido a partir da teoria da evolução. Esta teoria constitui somente um ponto de partida para a construção da psicologia científica.

As formas de mediação e as mudanças associadas à vida social e psicológica constituem outra perspectiva da concepção de Vygotski sobre a filogé-

nese. Apesar dos seus argumentos sobre o papel da linguagem e dos instrumentos, enquanto mediadores no desenvolvimento do trabalho, remontarem aos escritos marxistas, especialmente aos de Engels, a importância atribuída aos fenómenos semióticos é superior na obra de Vygotski. Se Marx sublinha o aparecimento do trabalho e da produção organizados socialmente como elemento-chave para distinguir o ser humano do animal, Vygotski atribui uma importância fundamental ao aparecimento da fala (Wertsch, 1988).

Algumas das posições de Vygotski sobre a filogénese foram sendo questionadas com a evolução de disciplinas como a primatologia e a antropologia física e cultural, nomeadamente o argumento vygotkiano de que a evolução orgânica só se desenvolve até ao momento em que aparece a cultura. Para o autor, não existia a possibilidade de algum tipo de sobreposição entre ambos os processos de génese (Wertsch, 1988). No entanto, Wertsch, apoiando-se na posição assumida por Geertz (1973) sobre este tema, sublinha a importância de rever a posição de Vygotski relativa à evolução, no domínio filogenético. Em vez de se considerar a evolução orgânica e o desenvolvimento socio-cultural processos independentes, em que o último só aconteceria depois de o primeiro estar concluído, Wertsch (1988) defende que é essencial atender ao modo como a evolução orgânica pode ter sido influenciada pelas primeiras formas de cultura.

História sociocultural

As relações entre os planos ontogenético e microgenético só serão cabalmente compreendidas se atendermos ao plano cultural e histórico. Com a abordagem deste domínio genético, o autor pretende descobrir as alterações que se produzem nos processos mentais humanos como consequência do aparecimento de mudanças na organização social e cultural da sociedade. A existência de um conjunto particular de princípios explicativos que se aplicava à história sociocultural sublinhava a diferença entre este domínio e a filogénese.

A história sociocultural teve um papel de tal modo relevante na formulação da teoria de Vygotski (Scribner, 1985) que, na ex-União Soviética, esta teoria é conhecida por modelo “socio-histórico” ou “sociocultural” do estudo da mente (Smirnov, 1975; Luria, 1981). Se o interesse do autor pela história sociocultural foi motivado, em parte, pelos textos marxistas (Lee, 1985), também é certo que estas ideias são ampliadas nesta teoria, privilegiando-se os fenómenos de natureza psicológica (Zinchenko e Smirnov, 1983). O pensamento de Vygotski sobre esta problemática reflecte também as influências de

Levy-Bruhl (1919,1923), cujo interesse se centrava na distinção entre as funções mentais dos homens “primitivos” e as funções mentais dos indivíduos das sociedades modernas. Estas influências culminaram com a descoberta dos mecanismos e princípios de uma teoria explicativa sobre a evolução sociocultural, elemento básico para a construção de uma explicação sobre os processos psicológicos humanos.

Ontogénese

Na ontogénese, o desenvolvimento humano é entendido como a síntese produzida pela confluência de duas ordens genéticas diferentes - a maturação orgânica e a história sociocultural (Tudge, Putnam, Valsiner, 1994). Vygotski considera que uma análise completa dos processos psicológicos humanos deveria integrar todos os domínios. No entanto, a maior parte do seu trabalho teórico e empírico foi desenvolvido no campo da ontogénese. Para a diferenciação face aos outros domínios aprofundados na teoria sociocultural, o autor baseou-se precisamente neste princípio que supõe a presença de mais do que uma força do desenvolvimento, ou seja, a conjugação de uma linha natural e de outra linha social ou cultural de desenvolvimento.

A distinção vygotskiana entre linha de desenvolvimento natural e cultural encontra-se vinculada à diferenciação entre funções psicológicas elementares e superiores. Enquanto que o desenvolvimento natural se explica fundamentalmente a partir de princípios biológicos, o desenvolvimento cultural atribui-se a princípios associados aos instrumentos de mediação, nomeadamente ao de descontextualização. A operação destas duas forças não se concebe como um processo aditivo ou de simples sobreposição, mas constitui uma estrutura explicativa qualitativamente unitária, evitando assim qualquer extremismo reducionista (Wertsch, 1988). A explicação sobre a dinâmica da ontogénese apoia-se na suposição de que o curso natural do desenvolvimento opera num relativo isolamento na primeira infância para, posteriormente, se integrar como linha cultural de desenvolvimento num processo de interaccionismo emergente. No entanto, se teoricamente a integração das duas linhas de desenvolvimento era clara, no campo empírico, as investigações de Vygotski desviavam-se deste princípio, ou seja, tendiam a conceber o curso natural do desenvolvimento como campo de “matérias primas” que depois seriam transformadas pelas forças culturais. Esta constatação tem suscitado diversos comentários críticos, de entre os quais se destaca o de Davydov e Radzikhovskii (Wertsch e Youniss, 1987) que identifica a existência de contradições entre “Vygotski, metodólogo” e “Vygotski, psicólogo”.

Os comentários críticos dirigidos à abordagem superficial do desenvolvimento natural apoiam-se nos seguintes argumentos: a) a noção de “linha de desenvolvimento natural” não está clara na obra deste autor; b) a ênfase excessiva do desenvolvimento cultural dá origem a um sistema explicativo em que os processos naturais têm um papel muito reduzido. Nesta última perspectiva inserem-se as análises minuciosas desenvolvidas por Rubinshtein (Wertsch, 1988). Discordando destas críticas, Moll (1994) chama a atenção para o facto de os estudos recentemente realizados sobre o autor não valorizarem adequadamente a sua posição sobre a linha natural de desenvolvimento. Em contrapartida, Wertsch (1994) argumenta que a clarificação sobre a concepção de linha natural em Vygotski está longe de estar concluída e, no que se refere à associação entre esta linha de desenvolvimento e os processos “materiais”, a questão é ainda mais problemática.

Microgénese

A microgénese constitui, a par da filogénese, da história sociocultural e da ontogénese, um domínio importante do método genético de Vygotski. Perspectiva-nos a análise do indivíduo “em processo”, em situação, ou seja, a análise dinâmica da interacção, momento a momento. Este domínio centra-se nas representações, nos seus formatos (Bideaud e Hondé, 1991) e nos tipos de conhecimento disponíveis (Blanchet, 1994). A utilização desta metodologia é proposta por Vygotski ao referir-se aos estudos de Werner, em 1925, e Piaget menciona-a, também, a propósito dos estudos feitos sobre o estágio sensorio-motor (De Pablos, 1995).

A perspectiva sociocultural da microgénese está sobretudo associada a procedimentos experimentais no campo da psicologia e tem desempenhado um papel de relevo. Embora este conceito não tenha merecido um grande aprofundamento na teoria de Vygotski, é possível a identificação de dois tipos de microgénese. O primeiro faz referência à formação de determinado processo psicológico, a curto prazo; requer a observação das tentativas repetidas dos sujeitos na procura da resolução de determinada tarefa e constitui uma análise longitudinal, a curto prazo (Wertsch, 1988). Alguns estudos sobre a aprendizagem, ao ignorarem esta forma básica de transição genética, não contemplam a fonte mais importante de dados que possuem. O segundo tipo de microgénese consiste, em geral, numa descoberta conceptual ou perceptiva, quase automática e de muito curta duração, para poder analisar o processo psicológico em que esta descoberta se baseia. Vygotski recorre a este tipo

de microgénese para explicar as produções de fala e as transformações implicadas na passagem do pensamento à oralização.

Para Tudge, Putnam e Valsiner (1994), no domínio microgenético estão em jogo as relações entre factores ontogenéticos, contextos específicos em que se desenvolve a acção, interacções interpessoais e razões que levam os sujeitos a interagir. Trata-se de uma metodologia que nos pode proporcionar informação relevante sobre o plano interpsicológico, mas a sua aplicação revela-se pertinente, sobretudo na análise do plano psicológico, ou intrapsicológico, do indivíduo.

O destaque dos processos de relação interpessoal na microgénese enraíza-se na explicação dos mecanismos que transformam o social (interpsicológico) em individual (intrapsicológico). Sobre esta temática, o autor afirma que as propriedades dos processos sociais não são simplesmente transferidas para o indivíduo; a privilegiação implica um processo de transformação activa. Assim, em contextos de ensino-aprendizagem, a compreensão não se reveste de uma mera acumulação de conhecimentos mas, pelo contrário, implica transformações qualitativas de actividades sociais. A investigação microgenética oferece-nos, portanto, uma nova concepção de conhecimento. Através deste método de pesquisa, o conceito de conhecimento é explorado em diferentes dimensões - procedimentos, finalidades, valores (Blanchet, 1994) e centra-se na análise da interacção sujeito-objecto (problema), entendida como a construção microgenética de representações situadas. Esta perspectiva está mais vinculada à análise das representações do que às execuções (comportamento ou linguagem); a sua meta consiste em compreender a construção do conhecimento, em contexto, a partir de diversas perspectivas, enfatizando os mecanismos de internalização, mediante a sequenciação dos procedimentos relacionados com metas e significados dos sujeitos (Saada-Robert, 1994).

Processos psicológicos superiores

Mais do que a simples extensão de um processo natural com origem na biologia humana, o processo mental superior constitui uma função da actividade socialmente significativa. Enquanto que o substrato individual comporta um conjunto de funções mentais inferiores (básicas) de origem psicobiológica, como a memória, a atenção e a inteligência, as funções mentais superiores, como o pensamento verbal, a memória lógica ou a atenção selectiva, estão baseadas na vida social e diferem qualitativamente dos processos naturais (De Pablos, 1996). Embora na ontogénese ambos os tipos de funções se encon-

trem estreitamente entrelaçadas, criando em alguns investigadores a ilusão de que as funções mentais superiores são uma extensão directa das inferiores, Vygotski defendeu o princípio de que a função mental superior não se desenvolve directamente da sua correspondente função elementar mas constitui um novo tipo de formação psicológica (Kozulin, 1994; Wertsch, 1988).

A organização do desenvolvimento nos planos interpsicológico e intrapsicológico transvasa-se de uma forma isomórfica de modo que a estrutura interpsicológica determina fortemente a estrutura do plano intrapsicológico. A natureza dinâmica do processo de desenvolvimento evolutivo tem de integrar elementos que facilitem os “trajectos” dos componentes que propiciam aquele processo (De Pablos, 1996). De entre os diversos fenómenos registados no processo evolutivo destacam-se a internalização e a zona de desenvolvimento próximo.

Nas pesquisas desenvolvidas por autores como Wertsch (1993) e Kozulin (1994) sobre as influências intelectuais detectadas nesta proposta de Vygotski, observamos leituras heterogêneas. Wertsch defende que este princípio reflecte influências directas de Marx e Pierre Janet. Da concepção defendida por Marx na “Sexta tese de Feuerbach”, destaca a ideia de que para compreender a natureza psíquica do indivíduo é necessário compreender as relações sociais em que esse mesmo indivíduo se insere. Depois de interiorizadas, estas relações virão a converter-se em funções e estrutura deste indivíduo. De Pierre Janet, psicólogo e psiquiatra francês, Vygotski terá colhido a “lei genética do desenvolvimento cultural”. De acordo com esta ‘lei’, o estudo dos precursores das funções *intrapsicológicas* e *interpsicológicas* constitui a chave para compreender as funções mentais do indivíduo. A lei geral do desenvolvimento cultural implica algo mais do que a ideia de que as funções mentais do indivíduo derivam da sua participação na vida social, ou seja, as estruturas e os processos específicos das funções intrapsicológicas podem ser rastreados nos seus precursores genéticos do plano interpsicológico (Wertsch, 1993). Existe, portanto, uma estreita conexão entre os processos e estruturas específicas das funções interpsicológicas e intrapsicológicas que implica, por sua vez, que diferentes formas de funções psicológicas originem diferentes formas de funções intrapsicológicas.

Associado à definição geral de Vygotski sobre a origem social das funções mentais superiores está também o argumento de que a noção de função mental pode aplicar-se adequadamente a formas de actividade tanto individuais como sociais (Wertsch, 1988). Nesta perspectiva, termos como “recordar” ou “pensar” podem referir-se a díades ou a grupos mais vastos. Baseando-se em afirmações de David Meddleton (1987), Wertsch (1993)

recorda-nos que na mesma época, F.C. Bartlett (1932) desenvolvia também esta ideia em Inglaterra e que actualmente este princípio está a ser recuperado por autores que investigam sobre a “memória social” e a “cognição socialmente distribuída” (Hutchins,s/d, citado por Wertsch, 1993).

Contrapondo-se à perspectiva de Wertsch, Kozulin (1994) considera insustentável o argumento de que a teoria marxista tenha proporcionado as linhas directrizes intelectuais de Vygotski sobre a origem, orientação e conteúdo social das funções mentais humanas. Para fundamentar a sua crítica apela a demonstrações feitas por Vygotski no artigo “O significado histórico da crise em Psicologia”, segundo as quais a teoria marxista, nos anos vinte, não teria conseguido desenvolver nenhum dos conceitos necessários ao estudo psicológico do comportamento humano. Kozulin consolida a sua argumentação referindo que, naquela época, “a única teoria suficientemente desenvolvida sobre a determinação social do conhecimento humano era a da escola francesa de sociologia de Emile Durkheim, analisada nas obras de Lucien Lévy-Bruhl, Charles Blondel e Maurice Halbwachs” (1994, p.122). Através da noção de representações colectivas, enquanto conceito ou categoria de pensamento defendida de modo semelhante por um grupo de sujeitos para potenciar a eficácia comunicativa, a escola francesa terá contribuído para a desnaturalização radical da noção de conhecimento humano.

Finalmente, Kozulin considera que um dos aspectos mais importantes do grupo de Vygotski foi a descoberta de formas intermédias situadas entre os processos mentais superiores e as funções naturais. Estas formas dão-nos conta da natureza dinâmica do processo de desenvolvimento, ou seja, os processos mentais superiores não se adquirem nem mediante um processo de compreensão súbita, num momento dado, nem mediante uma cópia do comportamento adulto.

Zona de Desenvolvimento Próximo

O conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo foi definido por Vygotski como a diferença entre o nível de dificuldade com que a criança se depara quando resolve uma situação problemática de forma autónoma e o nível de dificuldade que esta enfrenta quando resolve esta mesma situação com a ajuda dos adultos. O autor expressa este conceito do seguinte modo:

“(...) a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema guia-

do por um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotski, 1979, p.133, citado por De Pablos, 1996).

O argumento geral de Vygotski sobre a origem social das funções mentais superiores surge de modo mais explícito no conceito de “zona de desenvolvimento próximo”, em duas obras do autor. A primeira é a conhecida obra “Pensamento e Linguagem” e a segunda consiste num ensaio intitulado “A Interação entre Aprendizagem e Desenvolvimento”, inserido numa colecção de ensaios com o título de “O Desenvolvimento Mental da Criança e o Processo de Aprendizagem”, publicada em Moscovo em 1935².

Para Newman, Griffin e Cole (1991), o conceito de Z.D.P.³ desenvolveu-se no seio de uma teoria que parte do princípio de que as funções psicológicas superiores, funções caracteristicamente humanas, têm origens socioculturais. As actividades que constituem uma zona de desenvolvimento próximo são as, já referidas, origens sociais, ou seja, quando se produz uma mudança cognitiva aparece não só como função psicológica independente o que os participantes realizam entre si como também a forma como o realizam. A interacção entre as pessoas que se encontram na zona mediada pela cultura é interiorizada convertendo-se numa nova função do indivíduo. A dimensão interpsicológica converte-se em intrapsicológica. Um dos métodos passíveis de operacionalizar o conceito vygotkiano de Z.D.P. é o de análise microgenética e o seu foco nas representações cognitivas e sociocognitivas.

A Z.D.P. oferece sólidas bases de investigação em contextos educativos porque está originalmente vinculada à evolução da inteligência e à organização da educação. Perspectivada nesta linha, a educação deveria adequar-se mais ao nível potencial de desenvolvimento do que ao efectivo. A ênfase na relação entre os níveis de desenvolvimento potencial e efectivo reenvia-nos, uma vez mais, para os planos interpsicológico e intrapsicológico das funções mentais, esboçados por Vygotski na sua lei genética geral de desenvolvimento cultural. Na reflexão que De Pablos apresenta sobre este tema, refere, apoiando-se em Palácios (1987), que um ensino orientado para aspectos do desenvolvimento já atingidos é ineficaz do ponto de vista do aprendente porque não actua como um guia deste processo. Desta forma, o ensino deve situar-se numa “posição avançada” face ao desenvolvimento real do aluno. O conceito de Z.D.P. comporta grandes potencialidades educativas quando perspectivado como “zona de construção” onde é possível elaborar e negociar propostas, actividades e contextos formativos partilhados, propiciadores dos processos interpsicológicos (Newman, Griffin e Cole, 1991).

² Este ensaio é mais tarde reimpresso na obra “Mente em Sociedade”, em 1978 (Newman, Griffin e Cole, 1991).

³ ZDP - Zona de Desenvolvimento Próximo.

A noção de internalização

O processo mais importante da formação de uma função mental é o de internalização. Vygotski chama internalização à reconstrução interna da actividade externa e caracteriza este processo do seguinte modo:

“É necessário que tudo aquilo que é interno nas formas superiores tenha sido externo, ou seja, que fora para outros o que agora é para si próprio. Toda a função psicológica superior atravessa necessariamente uma etapa externa no seu desenvolvimento já que inicialmente é uma função social” (Vygotski, 1981a, p.162, citado por De Pablos, 1996, p.25).

A internalização baseia-se nos princípios seguintes: a) uma actividade, que inicialmente representa uma actividade externa, é reconstruída e passa a acontecer internamente; b) um processo interpessoal transforma-se num processo intrapessoal; c) a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal é o resultado de um longo desenrolar de acontecimentos (Vygotski, 1978). A internalização implica a reorganização das actividades psicológicas baseada em operações com signos e supõe o desenvolvimento do sujeito a partir da incorporação da cultura, em simultâneo com a reestruturação das actividades reflexas do organismo (Rivière, 1985). À semelhança de outros autores, como Piaget, Vygotski defende que a internalização consiste num processo onde determinados aspectos da estrutura da acção realizada no plano externo passam a executar-se no plano interno, mas ao contrário de outros autores, considera “a actividade externa em termos de processos sociais mediatizados semioticamente e [argumenta] que as propriedades desses processos proporcionam a chave para compreender o aparecimento do funcionamento interno” (Wertsch, 1988, p.78). Qualquer função mental superior foi externa porque foi social antes de se converter numa função interna, verdadeiramente mental. Vygotski ao referir-se à noção de internalização, citava frequentemente a concepção de desenvolvimento psicológico de Karl Bühler, como um processo gradual de internalização de acções adaptativamente úteis.

Kozulin (1994) considera que também é possível relacionar-se a noção de internalização com a ideia psicanalítica de internalização das acções, os outros significados e suas imagens e a internalização dos esquemas sensório-motores de Piaget. De Pablos (1996) realça a importância do cruzamento das perspectivas de Vygotski e Mead sobre a interpretação da consciência numa perspectiva que hoje denominaríamos sócio-genética e considera plausível a ideia de que estes autores se terão inspirado em fontes comuns, como é o caso de William James; se, por um lado, Mead reagiu contra o introspeccionismo e

Vygotski contra a reflexologia, por outro lado, ambos lutaram contra correntes individualistas sobre o estudo da mente.

A internalização entende-se como um processo implicado na transformação dos fenómenos sociais em fenómenos psicológicos, atribuindo-se à realidade social um papel determinante na natureza do funcionamento intrapsicológico interno. O autor defende a existência de uma relação entre a actividade externa e interna, mas sob a forma de relação genética em que a questão central reside em estudar como são criados os processos psicológicos internos, resultado da exposição do indivíduo a “formas culturais maduras de comportamento” (1981b, p.151, citado por De Pablos, 1996).

No modelo de Vygotski existe uma interessante dinâmica sobre os processos psicológicos naturais e os processos superiores durante o processo de internalização. Segundo a perspectiva do autor, a internalização da função superior, como por exemplo os processos mnemónicos baseados em ajudas externas da memória, produz as seguintes alterações: a) o processo mnemónico natural vê-se substituído por uma forma mediada de armazenamento e recuperação; b) o processo natural não desaparece mas deixa de ser o centro da actividade convertendo-se em seu elemento subordinado; c) as formas superiores de actividade mnemónica representam mais um sistema funcional do que uma só função, um sistema em que podem participar o pensamento conceptual e a análise verbal. O processo de internalização não é, portanto, automático mas adaptativo (Kozulin, 1994).

Wertsch e Stone (1985) referem que a concepção de Vygotski sobre a internalização está ligada ao aparecimento do controlo voluntário e que quando questionamos o significado da aquisição do controlo voluntário sobre os signos referimo-nos à internalização, tal como a definem Vygotski e Leontiev (Wertsch, 1988). Quando os signos de natureza cultural são internalizados mediante processos cognitivos de natureza psicológica inicia-se uma nova fase de desenvolvimento. A mediação assegurada por estes instrumentos contribui para a transformação dos processos cognitivos elementares, dando origem aos processos mentais superiores. O motor deste processo situa-se nas relações sociais que o indivíduo estabelece com os outros e o meio. Desta relação deriva a internalização de procedimentos semióticos próprios.

A análise da noção de internalização é fundamental para evitar o risco de “coisificar” a cultura, pois esta não actua no vazio mas através de marcos específicos como a família ou a escola. Na cultura ocidental, a escola desempenha um papel de relevo no desenvolvimento de novos instrumentos psicológicos uma vez que o acesso a novas formas de pensamento vai permitir ao sujeito alcançar novos estádios de desenvolvimento. Se os estudos vygotskianos

neste campo se orientaram sobretudo para a análise do papel da experiência educativa em idade escolar, dada a potencia conceptual da sua teoria é importante contemplar e analisar, no marco da mesma, os efeitos cognitivos que transcendem a aprendizagem escolar (De Pablos, 1996).

Mediação

O conceito de mediação surge-nos como outro pilar da teoria sociocultural (Ramirez, 1992). A fonte de mediação reside quer numa ferramenta material quer num sistema de símbolos ou no comportamento de outro ser humano. Vygotski prestou especial atenção aos mediadores semióticos que abarcam desde simples signos a sistemas semióticos complexos tais como, obras literárias que actuam como instrumentos psicológicos e participam na transformação dos processos naturais em processos mentais superiores. Em Vygotski, uma actividade que gera processos mentais superiores é uma actividade mediada socialmente significativa (Kozulin, 1994).

O autor advertiu-nos para a necessidade de se traçar, com a maior precaução, os paralelismos entre as ferramentas materiais e simbólicas pois o único instrumento fiável desta analogia é a natureza mediadora, tanto da acção instrumental como da acção simbólica. Enquanto que na acção instrumental a ferramenta medeia a acção humana que se dirige para a natureza, no acto simbólico a ferramenta psicológica medeia os processos psicológicos do próprio ser humano. O aspecto essencial que distingue a ferramenta psicológica da ferramenta técnica reside no facto daquela dirigir a mente e o comportamento e desta se encontrar também inserida como vínculo intermédio entre a actividade humana e o objecto externo, ou seja, dirige-se para a produção de um conjunto de alterações no mesmo objecto. Vygotski considerava que a conquista da natureza e do comportamento estão mutuamente relacionadas; quando o homem transforma a natureza transforma-se também a si próprio.

Outra forma de mediação abordada nesta teoria é a mediação interpessoal associada à posição de Pierre Janet - a criança começa a usar, em relação a si própria, formas de comportamento que inicialmente observou no seu contacto com os outros (Vygotski, 1995b). Na formulação da lei genética geral do desenvolvimento cultural qualquer função aparece na criança em dois planos. Primeiro, aparece no plano social, como categoria interpsicológica; depois, aparece no plano psicológico, isto é, surge no indivíduo como categoria intrapsicológica. Esta proposta aproxima-se, uma vez mais, da perspectiva de Mead (Kozulin, 1994).

De entre outros autores que terão influenciado Vygotski na formulação do conceito de mediação, identificam-se as obras de Marx e Engels (Kozulin, 1994; Wertsch, 1988), nomeadamente o papel dos instrumentos no trabalho e a noção de mediação instrumental, aplicadas às “ferramentas psicológicas” e às “ferramentas técnicas de produção”. No entanto, esta analogia não deve ser levada até ao seu extremo, pois se Vygotski aceitava uma semelhança geral entre signos e ferramentas, advertia também que esta analogia tem os seus limites e, por isso, não pode ampliar essa comparação a todas as características destes conceitos, sobretudo no que concerne às diferenças fundamentais entre ferramentas técnicas e ferramentas psicológicas ou signos.

Leontiev, discípulo de Vygotski, desenvolveu uma teoria da actividade psicológica baseada no paradigma da produção material, na linha da interpretação adoptada pelo marxismo tradicional. De acordo com a teoria psicológica de Leontiev, os motivos e os objectos de actividade humana estão determinados pela divisão do trabalho na sociedade, enquanto que as acções mais concretas estão relacionadas com finalidades de ordem prática. Kozulin defende que esta perspectiva adoptada por alguns elementos da escola de Jarkov diverge da concepção inicial de Vygotski e, a propósito desta temática, afirma o seguinte:

“ Em vez de explicar como se pode dar conta do fenómeno da coisificação com a sua teoria psicológica da acção humana, Leontiev oferecia um “sermão” extremamente ideológico sobre a alienação da actividade humana no capitalismo e o seu livre desenvolvimento na sociedade socialista. Aparentemente, Leontiev e seus seguidores estavam dispostos a demonstrar que as relações interpessoais humanas e a comunicação são derivados da actividade de produção material (...)” (1994, p. 122).

A análise semiótica em Vygotski

A noção de instrumento psicológico evoluiu ao longo da investigação de Vygotski, enfatizando de modo crescente a natureza significativa e comunicativa dos signos. Depois dos anos trinta incrementa a interpretação semiótica das ferramentas psicológicas influenciado, em parte, pela perspectiva de Radzikovskii (1979) e pelo seu interesse pelos estudos literários e filológicos. Em 1932, escrevia no seu caderno de notas que a análise do significado do signo é “o único método adequado para analisar a consciência humana” (Wertsch, 1988, p.95). Esta interpretação semiótica orientou a sua investigação sobre a palavra, a fala interna e outros instrumentos psicológicos.

Para tentar compreender a explicação de Vygotski sobre os processos psicológicos humanos é necessário ter em conta algumas propriedades fundamentais dos instrumentos psicológicos. O autor considerava que a introdução de um instrumento psicológico (por exemplo, a linguagem) numa função psicológica (como a memória) causa uma transformação fundamental dessa função. Por isso, os instrumentos psicológicos não são meios auxiliares que simplesmente facilitam uma função psicológica deixando-a intacta mas, pelo contrário, possuem a capacidade de transformar o funcionamento mental. Esta característica possui um papel central nas análises genéticas desenvolvidas pelo autor. Aqui o desenvolvimento está associado a transformações qualitativas fundamentais ou a “revoluções” que incrementam mudanças nas ferramentas psicológicas.

Uma segunda característica da concepção de mediação em Vygotski consiste no facto de os instrumentos psicológicos serem, por natureza, sociais e não orgânicas ou individuais. Este carácter social atribuído aos instrumentos tem dois sentidos. Por um lado, os instrumentos psicológicos como, por exemplo, a linguagem, os diversos sistemas para contar, as técnicas mnemónicas, os sistemas de signos algébricos, etc., são sociais, no sentido de que são o produto da evolução sociocultural. Por outro lado, o carácter social das ferramentas psicológicas articula-se com o fenómeno social mais “localizado” da comunicação face-a-face e da interacção social.

A concepção da natureza social das ferramentas psicológicas é um aspecto-chave para compreender o significado dos signos e tem importantes consequências para a teoria que o autor desenvolve sobre os processos psicológicos humanos. Se estes instrumentos desempenham um papel importante na configuração dos processos psicológicos dos sujeitos, podemos considerar que estes processos se configuram indirectamente a partir das forças que se originam na dinâmica da comunicação (Wertsch, 1988).

Semiótica e poética soviéticas na análise semiótica de Vygotski

Se autores como Rahmani (1973) ou E. Berg (1970) não tiveram em conta a importância dos formalistas russos ou de Yakubinskii no pensamento de Vygotski e defenderam a relação entre a análise vygotskiana sobre a mediação semiótica e a noção pavloviana de “segundo sistema de sinais”, Wertsch (1988), embora não pretenda subestimar a influência de Pavlov, rejeita a ideia de que a noção de mediação esteja inteiramente baseada na explicação do segundo sistema de sinais e argumenta que “para compreender a origem e a natureza das ideias de Vygotski sobre este tema, devemos basear-nos nou-

tros aspectos: especialmente nas figuras semióticas, linguísticas e poéticas que o influenciaram" (Wertsch, 1988, p.97).

Quando Vyotski escreveu "A Psicologia da Arte", a força literária dominante na Rússia era o formalismo. Os formalistas preconizavam o estudo da literatura através da identificação e análise dos mecanismos linguísticos e dos princípios que o caracterizam. Os formalistas centravam-se no estudo objectivo da utilização das formas linguísticas em poesia, nas fábulas e nas novelas (Wertsch, 1988). Tal como afirmou Jakobson "se o estudo da literatura se quer converter numa ciência, deve reconhecer os mecanismos como seu único protagonista" (Medvedev/Bakhtin, 1978, p.117, citado por Wertsch, 1988, p.98). Este é, talvez, um dos motivos pelos quais Vyotski se interessou pelos mecanismos semióticos no seu livro "Psicologia da Arte".

No entanto, embora o autor afirmasse que a análise objectiva dos fenómenos psicológicos deve começar por uma compreensão dos mecanismos semióticos, importantes diferenças o separam dos formalistas russos. Se o objectivo último dos formalistas era catalogar e analisar os mecanismos semióticos usados na literatura, para o autor uma análise deste tipo constituía unicamente um instrumento para investigar os efeitos psicológicos da arte e não um fim em si mesmo (Wertsch, 1988). Vyotski foi mais além do tratamento proposto pelos formalistas; examinou outras propostas, sobretudo a de Humboldt, e considerou que a dicotomia entre fala poética e prosa era insuficiente. Sobre este tema específico o autor afirma o seguinte:

"Esta noção tem uma importância fundamental, embora nem Humboldt nem Potebnya, que desenvolveu posteriormente o seu pensamento, se tenham apercebido de todas as suas implicações (de diversidade funcional da linguagem). Não foram mais além da distinção entre poesia e prosa e, dentro desta, entre o intercâmbio de ideias e conversas do quotidiano, ou seja, o mero intercâmbio de ideias ou a conversa convencional. Há que realizar outras importantes distinções funcionais na fala. Uma delas é a distinção entre o diálogo e o monólogo (Vyotski, 1995a, p.219).

O texto revela uma forte influência de Yakubinskii (1923, citado por Wertsch, 1988). O último defendia que para se desenvolver uma explicação viável das funções da linguagem se deve distinguir a "fala em forma de monólogo" da "fala em forma de diálogo". Esta posição teve um impacto óbvio em Vyotski. Para Yakubinskii, o critério que distingue as formas de fala em monólogo das formas de fala em diálogo não é o número de indivíduos implicados mas o grau de participação de ambas as partes numa situação de fala concreta para criar um texto. O último indicou, também, que alguns factos co-

mo a disponibilidade de chaves cinéticas distingue a interacção monologada da dialogada.

Yakubinskii considerava que o diálogo é uma forma natural de interacção verbal geneticamente anterior ao monólogo, uma forma artificial mais tardia. A necessidade de explicar as formulações linguísticas no monólogo escrito, no máximo grau, emerge não só pela ausência de intercâmbio verbal que permita abreviações como também pela ausência de um contexto comunicativo partilhado pelo leitor. Yakubinskii considerou que quanto mais a nossa perspectiva e a do interlocutor têm em comum, mais facilmente percebemos e compreendemos a sua fala na conversação. Esta perspectiva sobre a relação entre expressão linguística explícita e pressupostos partilhados pelos interlocutores teve um papel importante na constituição das ideias de Vygotski e reflecte-se na aplicação que este deu, na sua linha natural de raciocínio, a vários exemplos de Yakubinskii.

Podemos portanto considerar que algumas escolas de poética e de semiótica soviéticas foram importantes na determinação dos problemas estudados por Vygotski, em especial o formalismo russo. No entanto, como foi referido anteriormente, este facto não significa, que o autor aceitasse plenamente os pressupostos defendidos por esta escola. Ao desenvolver estudos de semiótica no momento em que o formalismo russo marcava o tom das discussões, Vygotski optou sobretudo por questionar aspectos que não tinham sido analisados noutros momentos e lugares. Estava em sintonia com os formalistas quanto à insistência de que as investigações em linguística e em poética deviam começar pela análise objectiva dos fenómenos semióticos concretos, mas opôs-se à tendência dos formalistas de identificar somente duas funções da linguagem: a poética e a prática. Discordou também da doutrina inicial dos formalistas sobre a valorização da forma da linguagem independentemente do seu significado.

Vygotski e a Aprendizagem Colaborativa

O princípio de que o funcionamento mental do indivíduo deriva da internalização e da apropriação da acção mediada, desenvolvida em cenários socioculturais específicos, emerge como um importante contributo para a dinamização de uma grande diversidade de linhas de pesquisa em Educação. A análise institucional (Cole, 1996), a análise de relações interpessoais (Forman et al., 1995, citado por Palincsar, 1998), a análise do discurso (Ramirez, 1995; De Pablos, 1995; Rebollo, 2001), a avaliação dinâmica (Feuerstein,

1979) e a aprendizagem colaborativa (Palincsar e Brown, 1984; Palincsar, 1998; Dillenbourg, 1999; Guzdial e Turns, 2000) são algumas das vias de investigação identificadas actualmente na teoria sociocultural. Importa, neste momento, privilegiar algumas das perspectivas actuais sobre a aprendizagem colaborativa.

Aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa refere-se a situações de aprendizagem em que dois ou mais agentes trabalham em conjunto para atingir metas partilhadas. Remontando aos anos trinta (Vygotski, 1978), actualmente, as investigações centram-se na caracterização dos mecanismos através dos quais a colaboração orienta a aprendizagem, nos modelos de colaboração efectivos na promoção da aprendizagem (Scardamalia e Bereiter, 1994, citado por Guzdial e Turns, 2000), no desenvolvimento de metodologias específicas que promovem a aprendizagem colaborativa (Palincsar e Brown, 1984) ou na construção de comunidades de aprendizagem online (Palloff, R. e Pratt, K., 1999).

A par da grande heterogeneidade de definições sobre aprendizagem colaborativa é possível identificar cenários específicos, através de esforços conjuntos, durante um tempo determinado. A aprendizagem colaborativa constitui, assim, uma espécie de “contrato social” entre pares ou entre pares e professor. Este contrato especifica as condições em que deve decorrer a interacção mas sem impor ou delimitar as dinâmicas desta mesma interacção (Dillenbourg, 1999). Conceitos como grau de negociabilidade, estratégias de interacção, espaço de negociação, espaço de conflito, esforço de colaboração óptima estão estritamente vinculados a este tema.

A aprendizagem colaborativa não é estritamente um método pedagógico nem um processo psicológico mas a conjugação destas duas realidades (idem). Inscrevendo-se na teoria de Vygotski, no papel mediador por excelência da linguagem e do diálogo na aprendizagem colaborativa, Palincsar e Brown (1984) operacionalizam este conceito pela proposta dos métodos de ensino recíproco e de tutores entre pares (Festas, 1999). Recorrendo essencialmente ao diálogo, estes métodos redefinem o papel do professor, dos grupos e do aluno na aprendizagem. A responsabilidade da aprendizagem centra-se no aluno ou nos pares e ao professor compete o papel de monitorizar, regular e facilitar a interacção. Este modelo de aprendizagem enraíza-se profundamente nos conceitos vygotskianos de internalização, apropriação, mediação e diálogo - âncoras do construtivismo social – e representam a abertura de novas vias para a inovação educacional.

Novas vias de investigação

A teoria de Vygotski tem proporcionado um vasto campo de pesquisa para investigadores que, actualmente, se inscrevem nesta corrente. Embora a produção científica sobre este autor seja significativa, John-Steiner e Mann (1996, citado por Palincsar, 1998) e Wertsch (1988) consideram que, dada a sua complexidade e a abrupta interrupção (devida à morte do autor), é fundamental prosseguir o seu desenvolvimento. Nesta mesma linha, Palincsar (1998) considera importante e enriquecedor a coordenação das perspectivas construtivistas influenciadas pela psicologia cognitiva e pela teoria sociocultural. Se os construtivistas dão prioridade ao conceito de actividade conceptual individual e à homogeneidade do pensamento, os teóricos socioculturais consideram que os processos cognitivos estão imersos nos processos culturais e sociais e enfatizam a heterogeneidade do pensamento. A abordagem da escola como um sistema e não como um conjunto de actividades isoladas tem permitido aceder a outros discursos sobre a complexidade do ensino, da aprendizagem e da interculturalidade na escola. No entanto, estas pesquisas têm ainda pouca influência no domínio educativo.

Se os níveis genéticos de análise propostos por Vygotski e as metodologias desenhadas a partir desta perspectiva oferecem poderosos instrumentos para o aprofundamento da teoria sociocultural, a reduzida familiarização com esta teoria pode constituir um obstáculo à sua implementação. Importa, assim, realçar a necessidade de partilha de conhecimento neste domínio (Palincsar, 1998). Finalmente, destacamos a importância da conjugação das teorias de Vygotski e de Bakhtin (1992, 1995) na definição de uma via fecunda para a análise dos discursos e culturas escolares (De Pablos et al, 1999; Rebollo, 1999; Aires, 2001). A conjugação destas teorias passa necessariamente pela adopção de uma perspectiva interdisciplinar, elemento fundamental para o aprofundamento das pesquisas desenvolvidas no seio da teoria de Vygotski.

Referências

- Aires, M.L.(2001). *Vozes sobre a Televisão no âmbito da Educação de Pessoas Adultas: uma abordagem sociocultural*. Lisboa: Universidade Aberta (tese de doutoramento inédita).
- Bakhtin, M./Voloshinov, V. (1930, 1992). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC.
- Bakhtin, M. (1979, 1995). *La estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- Blanchet, R. (1994). Microgenesis and social control. In *Explorations in socio-cultural studies* (vol. 3, 17-23). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Berg, E. (1970). *L. S. Vygotsky's theory of the social and historical origins of consciousness*. Dissertação apresentada na Universidade de Wiscosin.
- Bronckart, J. P. (1985). Vygotsky, une oeuvre en devenir. In J. P. Bronckart, V. John-Steiner, C. P. Panofsky et al., *Vygotsky aujourd'hui* (pp.7-20). Paris: Delachaux e Niestlé.
- Bühler, C. (1927). *Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjah* (Estudos sociológicos e psicológicos sobre o primeiro ano de vida). Jena: G. Fischer.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. U.S.A.: Harvard University Press.
- De Pablos, J. (1995). *La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos (Diseño con un nivel microgenético)*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación (investigação inédita).
- De Pablos, J. (1996). *Tecnología y Educación. Una aproximación sociocultural*. Barcelona: Cedecs Editorial.
- De Pablos, J., Rebollo, M.A; Aires, L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bajtin a la teoria sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de Educación*, 223-253.
- Dillenbourg, P. (Ed.) (1999). *Collaborative Learning. Cognitive Approaches*. Oxford: Elsevier Science.
- Festas, M.I.(1998): Intervenção nos Problemas de Desenvolvimento e nas Dificuldades de Aprendizagem. In N. Raposo, M. G. Bidarra, M. I. Festas, *Dificuldades de Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp.145-195). Lisboa: Universidade Aberta.
- Feuerstein, R. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments and Techniques*. Baltimore: Univ. Park Press.
- Forman, EA et al. (1995): *The socialization of Mathematical Thinking: The Role of Institutional, Interpersonal and Discursive Contexts*. Apresentado no Annu. Am. Educ. Res. Assoc. 77th, San Francisco.

- Guzdial, M.; Turns, J. (2000): Effective Discussion Through a Computer-Mediated Anchored Forum. *The Journal of Learning Sciences*, 9 (4), 437-469.
- John-Steiner, V.; Mann, H. (1996): Sociocultural Approaches to Learning and Development. *Educ. Psychology*, 31, 191-206.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotski*. Alianza: Madrid.
- Lévy-Bruhl, L. (1923): *Primitive mentality* (L.A. Clare, Trad.). Londres: Allen and Unwin.
- Luria, A. R. (1981). *Language and Cognition* (J. Wertsch, Comp). New York: Wiley Intersciences.
- Medvedev, P.N.; Bakhtin, M. (1978). *The formal method in literary scholarship: a critical introduction to sociological poetics*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Newman, D.; Griffin, P.; Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento próximo*. Madrid: Morata.
- Palincsar, A. S.; Brouwn, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1 (2), 117-175.
- Palincsar, A. S. (1998). Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning. *Annual Review of Psychology*. Disponível em http://www.findarticles.com/cf_0/m0961/v49/21036272/print.jhtml.
- Palloff, R.; Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace. Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Radzikovski, L. A. (1979). *Osnovnie stadi nauchnogo tvorchesta L.S.Vygotskogo* (Etapas fundamentais na obra científica de Vygotski). Dissertação para a candidatura a doutoramento (Kandidatskaia). Universidade estatal de Moscovo.
- Rahmani, L. (1973). *Soviet Psychology: Philosophical, Theoretical and Experimental Issues*. New York: International Universities Press.
- Ramirez, J. D. (1992). *Proyecto docente y proyecto de investigación de la materia "Psicología de la comunicación"*. Universidad de Sevilla (documento inédito).
- Ramirez, J. D. (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Rebollo, M. A. (1999). *La teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión en el ámbito de la educación de personas adultas*. Tese de doutoramento apresentada no Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Sevilla (investigação inédita).
- Rebollo, M.A. (2001). *Discurso y Educación*. Sevilla: Mergablum.
- Rivière, A. (1985). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- Saada-Robert, M. (1994). Microgenesis and situated cognitive representation. In N. Mercer e C. Coll (Eds.), *Explorations in socio-cultural studies*, (vol. 3, 55-64). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1994). The CSILE project: trying to bring the classroom into word 3. In K. McGilly (Ed.), *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*. Cambridge: MIT Press.
- Scribner, S. (1985). Vygotsky's uses of history. J. Wertsch (Comp.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: University Press.
- Smirnov, A. N. (1975). *Razvitie i sovremennoe sostoyanie psichologicheskoi nauki v SSSR* (Desenvolvimento e estado actual da psicologia na URSS). Moscovo: Izdatel'stvo Pedagogika.
- Stern, S.; Stern, W. (1928). *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung* (A linguagem infantil: uma investigação psicológica e linguística). Leipzig: Barth, J.A.
- Tudge, J.; Putnam, S.; Valsiner, J. (1994). A socio-cultural approach to reading: a context-sensitive methodology. In N. Nercer e C. Coll (Eds.), *Explorations in socio-cultural studies*, (vol. 3, 73-81). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed.Crítica.
- Vygotski, L.(1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes* (V. John-Steiner et al., Comp.). Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1981a). *The instrumental method in psychology*. In J. Wertsch, *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York: Sharpe.
- Vygotski, L. (1981b). *The genesis of higher mental functions*. In J. Wertsch, *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York: Sharpe.
- Vygotski, L. (1990). *Obras Escogidas. Vol. I*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Vygotski, L. (1993). *Obras Escogidas. Vol. II*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Vygotski, L. (1934, 1995a). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L.(1995b). *Obras Escogidas. Vol. III*. Madrid: Visor distribuciones.
- Vygotski, L.(1996). *Obras Escogidas. Vol. IV*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J.; Youniss, J. (1987). Contextualizing the investigator: The case of developmental psychology. *Human Development*, 30, 18-31.
- Yakubinskii, L. P.(1923). *O dialogicheskoi rechi* (Sobre a linguagem dialogada). Petrogrado: Trudy Foneticheskogo Instituta Praticheckogo Izucheniya Yazykov.

VYGOTSKI AND SOCIAL CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

Luísa Aires

Departamento de Ciências da Educação - Universidade Aberta

Abstract: In this article we discuss the foundations of Lev Vygotski's theory and its relation with the construction of knowledge in educational settings. Constructs like genetic method, mediation, zone of proximal development and internalization design the field of socio-cultural theory. The vigotskian conception of cognitive mediation and the role of signs – linguistic and non-linguistic – give us a socio-cultural approach of oral language as a manifestation of human thought. The theory of Vygotski plays an important role on different perspectives of educational research. We privilege the analysis of mediated action based on school discursive action and collaborative learning.

KEY-WORDS: *Thought, language, mediation, internalization, collaborative learning.*

A MÚSICA COMO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Maria do Rosário Sousa

Félix Neto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

Resumo

O presente artigo versa essencialmente um estudo realizado, através do qual se procurou verificar a influência da Formação Musical em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico na transmissão de valores e na modificação de atitudes étnicas, nos caminhos da educação intercultural.

Foi concretizada uma experiência em duas escolas do Concelho de Gondomar, distrito do Porto, com dimensões e características semelhantes, numa das quais se implementou junto dos alunos um programa de intervenção: «A educação intercultural através da música», funcionando a outra como grupo de controlo.

Os temas e conteúdos programáticos situaram-se na aprendizagem de música de dois países: Cabo-Verde e Portugal, procurando-se através dos mesmos uma sensibilização das crianças para as diferentes culturas existentes no mundo, e uma redução de estereótipos e de preconceitos étnicos existentes na sociedade actual.

Esta experiência poderá ser o princípio de muitas outras, nas quais a música poderá exercer um papel relevante.

PALAVRAS-CHAVE: *Música, educação intercultural, criança, cor, etnia, preconceito.*

A educação intercultural é provavelmente um dos grandes desafios com o qual se confrontam os professores na actualidade, motivada pela crescente mobilidade que se faz sentir nas sociedades, dando origem ao fenómeno da interculturalidade. Efectivamente “esboça-se hoje uma perspectiva para uma sociedade intercultural, isto é, para uma sociedade que, afirmando a necessidade de normas comuns e de linguagens comuns, seja capaz de dar lugar às minorias, e na qual a diversidade possa ser percebida como fonte de enriquecimento mútuo. Uma sociedade fundada por conseguinte no reconhecimento de diferenças culturais, na abertura de diferentes conjuntos culturais e na aceitação da mudança.” (Neto, 1993, p. 29). Assim, nesta perspectiva e no âmbito dos diferentes países levantam-se problemáticas que exigem da parte dos países de origem e dos países de acolhimento uma abertura e uma

percepção político-social que deverá assumir certamente características conjunturais, fruto de determinantes de carácter geográfico, político, económico, social e cultural (Rocha-Trindade, 1995).

No que se refere ao ensino, nas suas diferentes dimensões, a educação intercultural, desempenha junto das crianças, dos jovens e dos adultos aos mais diferentes níveis, um papel primordial ao realizar uma cultura de convivência civil e construtiva, baseada na consciência de direito de oportunidades iguais entre todos os cidadãos que convivem dentro de cada país. Neste sentido pretende dar resposta ao desenvolvimento do conceito multicultural, anti-racista e intercultural através de estratégias organizacionais que conduzam a estas finalidades.

No vasto campo de pesquisa sobre questões relacionadas com a educação intercultural foram vários os autores, nomeadamente Banks (1994), F. Ouellet (1991) e Perotti (1997), entre outros, os quais se debruçaram sobre o seu conceito e os seus objectivos no sentido de procurar formas e caminhos a percorrer para que todos os cidadãos possam receber da parte dos países de acolhimento a melhor aceitação e a melhor integração. No âmbito dos diversos contextos, de políticas e práticas desenvolvidas e de acordo com os vários autores, são usados diferentes termos, utilizados no discurso e na literatura: "educação multicultural", "intercultural", "anti-racista", "multirracial", "para a igualdade de oportunidades", "para a diversidade cultural", etc., normalmente e em muitos dos casos com iguais significados. No entanto, o termo mais predominantemente usado é "educação multicultural", que podemos definir como "conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema de escola e de classe, cujo objectivo é promover a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, através da mudança de percepções e atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida" (Carrington e Short, 1989, citado por Cardoso, 1996, p. 9).

No sentido da procura de estratégias e de caminhos que possam contribuir de alguma forma para uma melhor educação intercultural pensamos que, à semelhança de experiências realizadas em diversos países do mundo a música poderá oferecer um contributo muito significativo, como forma de possibilitar uma melhor integração e convivência intercultural. Pensamos ainda, que poderá transformar o ambiente escolar, aproveitando as riquezas provenientes da pluralidade cultural.

Faremos de seguida uma referência, ainda que muito breve, à importância da música na educação ao longo dos tempos, passando depois à sua dimensão intercultural e aos seus contributos neste domínio.

Breve abordagem histórica

A música teve sempre um lugar importante na educação ocidental. Os habitantes da Mesopotâmia acreditavam que os intervalos musicais eram o espelho da harmonia do universo. Podemos supor que a música fosse estudada conjuntamente com a astronomia e a matemática nos seus templos. Para os gregos, a música significava cultura intelectual em geral, incluindo a literatura e a arte. A música entendida como cultura do espírito e a ginástica entendida como cultura do corpo, eram os dois principais ramos da educação, e também os dois principais atributos dos deuses gregos (Rowley, 1997). A música era considerada como disciplina globalizante e globalizadora. “Platão e Sócrates sabiam que o estudo da música era uma das mais belas disciplinas para o espírito do adolescente e consideravam-na indispensável na educação: precisamente pelo seu carácter um tanto científico e espiritual” (Bernstein, 1954, p. 12).

Na Idade Média a igreja monopolizou a educação: a principal utilidade do treino musical era garantir a entoação correcta do cantocho. As primeiras *scholae cantorum* surgiram no início da Idade Média e continuaram a ter um papel crucial na educação musical europeia durante séculos. A velha associação da teoria musical com a matemática e a astronomia foi mantida nos *currícula* universitários medievais e renascentistas, cujas matérias se dividiam em dois grupos: o *quadrivium* (geometria, aritmética, música e astronomia) e o *trivium* (gramática, dialéctica e retórica). Durante a renascença, a capacidade de tocar um instrumento ou cantar era indispensável socialmente, e, qualquer artista ou pensador tinha o conhecimento da teoria musical. As igrejas protestantes que surgiram a partir da reforma do século XVI realçaram a importância da música na educação. Martinho Lutero, alaudista e compositor, contribuiu em larga medida, para o estabelecimento de uma tradição duradoura de educação musical na Alemanha.

A música tinha um papel significativo no pensamento de muitos reformadores da educação dos séculos XVIII-XIX. Muitos dele basearam-se no filósofo francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), o qual se interessou pela música ao longo de toda a sua vida. Na sua obra “*Émile*”, onde descreve a educação ideal para o rapaz, Rousseau incluiu propostas pormenorizadas para o treino musical. Sugeriu que o interesse pela música poderia ser despertado se os alunos aprendessem canções simples através da audição, da mesma forma como aprendem a falar e que a leitura musical viria a ser aprendida mais tarde. Sentia também que as crianças deveriam ser encorajadas a criar as suas próprias melodias e as suas próprias composições (Rowley, 1997).

Na actualidade, a formação musical é concebida como área fundamental para o desenvolvimento humano. No âmbito da pedagogia musical encontramos pedagogos que, à semelhança do que foi dito anteriormente, consideram a música fundamental na educação: Dalcroze, Willems, Carl Orff, Kodály, Ward, Martenot, Jos Wuytack, Suzuki, Kurtág, entre outros, os quais baseados em estudos e observações criaram diversas metodologias cujo objectivo se situa em proporcionar às crianças jovens e adolescentes uma educação musical de base onde sejam contemplados princípios e orientações para o seu desenvolvimento e para as vivências do dia a dia (Sousa, 1999). “O problema da educação é vasto e complexo. A música merece ocupar nela um lugar importante. Ela enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia; eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras primas; dá consolação e alegria ao ouvinte, ao executante e ao compositor. A música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora. Por isso a música é encarada quase unanimemente com factor cultural indispensável” (Willems, 1970, pp.11-12). Podemos então entender a música como criação, expressão e comunicação. Nunca será demais reflectir sobre a variedade de valores e de conteúdos que é possível trabalhar a partir da formação musical. A partir dessa reflexão poderemos vislumbrar a importância que esta área deveria desempenhar no currículo geral desde o jardim de infância até ao final da escolaridade obrigatória. A educação intercultural encontrará na formação musical muitos dos valores e conteúdos necessários, para a valorização da pessoa humana seja ela proveniente de qualquer país, etnia ou cultura.

A dimensão intercultural da música

A comunicação é uma necessidade universal do homem, tornando necessário que o mesmo se identifique com os seus interlocutores na forma como comunica. Ao entrarmos no campo da comunicação através da música, verificamos que ao longo dos tempos e nos dias de hoje a música é considerada uma linguagem. Uma das suas grandes mensagens é a utilização de um código comum que se torne perceptível em todos os países do mundo. Desta forma, a música como linguagem universal poderá ser entendida por todos os povos e por todas as culturas. António Victorino d’Almeida (1993), maestro e compositor, num dos seus escritos diz o seguinte: “Encarada como associação de fenómenos vibratórios e estudada como ciência exacta, como o fazia Pitá-

goras, ou construída em termos de especulação mental e imaterial, a música é sempre um modo de transmissão de ideias, uma linguagem, uma forma de comunicação que tanto pode descrever-nos os cenários de um quotidiano grotesco, como transportar-nos para estados meditativos de transcendência metafísica. Eu não hesitaria em afirmar que a música constitui um dos mais eficazes elos de comunicação entre as pessoas e usa de um poder admirável – mas ao mesmo tempo assustador – de penetração nos inquietantes mundos do subconsciente” (...) “A música nunca é potencialmente inofensiva: deverá ser, em teoria, iluminadora e esclarecedora; mas também pode alienar e estupidificar, independentemente, até, da maior ou menor qualidade técnica e artística de que se revista” (...) “a música é uma conselheira da inteligência - e como tal pode também transformar-se numa das suas mais perniciosas adversárias” (Almeida, 1993, pp.12-13).

Neste contexto e nesta era de interculturalismo em que vivemos, torna-se necessário que os professores no quotidiano das suas actividades escolares tenham presente a ideia de que têm que dar resposta, muitas vezes de imediato, ao grande desafio que se lhes coloca resultante do fenómeno das migrações, perante o qual se levantam algumas interrogações: De que forma poderá esta diversidade cultural influenciar a educação das crianças, dos adolescentes e dos jovens numa perspectiva global e numa perspectiva musical?

Madalena Perdigão, (1981) impulsional das artes em Portugal, através da Fundação Calouste Gulbenkian, numa das suas reflexões dizia que a preocupação do educador deverá ser a de formar homens, antes de formar artistas. O objectivo fundamental da educação terá de ser a formação do homem completo, do homem integral, como o seu espírito, o seu coração e ao seu corpo. Contudo, não poderão ser atingidos ideais humanistas e de plenitude, sem a introdução da sensibilidade e da imaginação na educação em geral, sem o desenvolvimento das capacidades de expressão e a criatividade, numa palavra, sem o desenvolvimento da educação artística, cujos objectivos são justamente a formação do homem completo (citado por Silva e Tamen 1981). Nesta perspectiva os contributos de uma educação global e globalizante onde as áreas de expressão artística estejam contempladas dando-lhes o devido lugar nos currículos oficiais, valorizando a área de expressão e formação musical nas suas diferentes componentes - educação auditiva, linguagem musical, audição musical, movimento, dança e a valorização da voz humana através da aprendizagem e prática de canções - poderão certamente ser um caminho aberto para uma maior integração destes alunos muitas vezes cheios de dificuldades de inserção onde preconceitos e estereótipos influenciam e condicionam de forma negativa a sua forma de viver. A diversidade de

culturas deverá ser encarada com fenómeno enriquecedor e não com forma de afastamento ou de desvalorização na educação e na vida de todos os cidadãos.

Programa de intervenção: a educação intercultural através da música

Em alguns países do mundo, nomeadamente nos Estados Unidos da América, e em alguns países da África existem já programas de música interculturais, onde através do estudo da música de diferentes países e de diferentes etnias e culturas existentes no país, se procuram formas de integração dos alunos nas suas escolas. Estes programas não só têm tido a melhor aceitação, por parte dos alunos, como também, depois de estudos e de investigações realizadas, se obtiveram resultados entre os quais se destacam uma melhoria nas atitudes de audição e de interpretação, na compreensão de diferentes comunidades musicais, no interesse e motivação para a aprendizagem em geral, e na elevação da auto-estima (Campbell, 1997). Desta forma não podemos ficar alheios aos desafios da educação musical intercultural neste mundo em crescente globalização.

Passaríamos de seguida a referir uma experiência musical intercultural realizada no Concelho de Gondomar, no distrito do Porto.

Tendo como principal objectivo sensibilizar crianças portuguesas para o respeito por pessoas de outras etnias e de outras culturas, procurando através da aprendizagem musical uma diminuição de preconceitos e estereótipos relativamente a situações de racismo existente na sociedade actual (Neto, 1998), realizou-se uma experiência musical em duas escolas do 1º ciclo do ensino básico, do concelho de Gondomar, distrito do Porto, através da qual se implementou um programa musical intercultural.

Participaram neste programa 200 crianças, cujas idades se situaram entre os 7 e os 10 anos, correspondentes ao 2º, 3º e 4º anos de escolaridade. Num das escolas funcionou um grupo experimental e numa outra escola funcionou um grupo de controlo, contando cada um dos grupos com um conjunto de 100 crianças repartidas por 4 turmas –uma turma do 2º ano, uma turma do 3º ano e duas turmas do 4º ano de escolaridade. No total participaram no projecto oito turmas, cada uma com 25 alunos, provenientes de níveis sócio culturais baixo, médio e elevado.

Os trabalhos foram iniciados entre 7 de Fevereiro e 29 de Maio de 2002, desenvolvendo-se através de uma programação de 18 sessões, com a dura-

ção de 60 minutos cada uma. As aulas foram dadas separadamente a cada uma das turmas pela mesma pessoa, tendo sido escolhido um programa cujos conteúdos programáticos se situaram na divulgação e aprendizagem de música tradicional de dois países: Cabo Verde e Portugal. Passaremos a citar os principais objectivos gerais e específicos deste programa.

Objectivos gerais:

Levar as crianças, através da aprendizagem de canções tradicionais, ao conhecimento e à interiorização de duas culturas diferentes.

Sensibilizar as crianças para a igualdade que deverá existir entre os povos de etnias diferentes, tentando diminuir o preconceitos e estereótipos existentes na sociedade.

Realizar aprendizagens significativas no domínio da música.

Integrar este trabalho no contexto do projecto curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Fazer uma ligação interdisciplinar com todas as áreas curriculares: Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, e áreas de Expressão Artística tais como a Expressão Plástica, a Expressão Corporal, a Expressão Dramática, o Teatro e a Dança.

Criar espaços de alegria e de festa através do canto e do movimento.

Proporcionar momentos de reflexão e de diálogo intercultural.

Objectivos específicos - programa de música tradicional caboverdiana:

Fazer um diagnóstico sobre o conhecimento de Cabo-Verde.

Sensibilizar as crianças para o conhecimento e cultura deste país.

Fazer o enquadramento histórico-geográfico desde as suas origens até aos nossos dias.

Conhecer a influência de várias culturas na música caboverdiana.

Aprender música tradicional caboverdiana.

Objectivos específicos - programa de música tradicional portuguesa:

Despertar nas crianças o interesse pelo conhecimento do património musical português, pelas músicas e canções tradicionais que fazem parte dos nossos cancioneiros.

Aprofundar o estudo sócio-geográfico das províncias portuguesas e das regiões autónomas de Madeira e Açores.

Conhecer a diversidade cultural e intercultural de costumes e tradições.

Proporcionar às crianças o conhecimento e a aprendizagem de canções e de danças tradicionais do vasto repertório musical português.

Mostrar a influência da música tradicional portuguesa na música caboverdiana.

Desenvolvimento do Programa

Para que o programa tivesse o impacto desejável, a motivação foi uma dos principais características ao longo de todas as sessões. "As atitudes do professor e do aluno para com a escola e as matérias escolares são altamente determinantes da motivação e da aprendizagem. Tanto funcionam como factores positivos ou negativos da aprendizagem, como também resultam da própria aprendizagem. Efectivamente, na escola também se podem ensinar e aprender atitudes, não apenas para com o estudo e as matérias, mas para com as pessoas e a vida em geral. A aprendizagem de novas atitudes pode actuar aos diversos níveis (Barros e Barros, 1999, p. 121).

Através do estudo sócio-geográfico e do estudo da cultura musical dos dois países, as crianças tiveram oportunidade de conhecer não só a música mas também as diferenças e as desigualdades existentes na sociedade actual no que se refere à cor, à etnia e às formas de vida dos portugueses e dos caboverdianos. Sensibilizaram-se as crianças para os valores do respeito, da igualdade e da dignidade de todos os povos e de todas as culturas. Apresentaram-se várias canções cujos temas conduziam a uma abordagem sobre os problemas da paz e da tolerância, procurando através deste programa musical intercultural uma diminuição de preconceitos e de estereótipos muito frequentes na nossa sociedade. Em cada uma das sessões foram utilizados e apresentados os seguintes materiais: acetatos a cores, filmes coloridos em vídeo, fotocópias com as letras das canções, um órgão electrónico e uma guitarra para acompanhamento melódico e harmónico das vozes. Todas as aulas foram programadas e registadas utilizando-se a seguinte estrutura esquemática: sumário, desenvolvimento e metodologia e auto-avaliação.

As aulas foram dadas na escola EB1 de Cabanas - Rio -Tinto com as limitações normalmente existentes nas escolas do 1º ciclo, ao nível da prática musical. O grupo de controlo funcionou no Agrupamento EB1 de Boavista da mesma freguesia.

Foi uma experiência gratificante, que envolveu alunos, professores, auxiliares de acção educativa e famílias das crianças participantes. São de salientar os momentos de emoção vividos pelos alunos e pelos seus professores, nas sessões em que tiveram oportunidade de observar meninos e meninas da sua idade, de cor negra ou mestiça trabalhando nos campos ou trazendo água (tão necessária em

Cabo-Verde) em condições de difícil transporte e acesso. Observaram também imagens do mar e dos trabalhos da pesca, nos quais as crianças também participavam. Tiveram oportunidade de reflectir que todos os meninos e meninas são iguais nas diferentes partes do mundo independentemente da sua cor, etnia ou cultura. Que todos têm um sorriso bonito, uns olhos que brilham com o sol, e que todos merecem o respeito pela sua dignidade. Falou-se do anti-racismo como uma necessidade urgente entre todos os povos do mundo.

Através da aprendizagem de canções tradicionais caboverdianas e de canções tradicionais portuguesas, aprenderam a identificar o modo maior e modo menor como forma de exprimir a alegria e o entusiasmo, a melancolia e a saudade tão típicas nessas canções. Perceberam que através da música se podem expressar sentimentos e emoções (alegres ou tristes) e que muitas vezes, através dela, se transmitem mensagens difíceis de dizer de outra forma e cuja comunicação ultrapassa as línguas e as fronteiras de cada povo e de cada cultura. Perceberam também que a música é uma linguagem e que através do seu código próprio possui uma dimensão intercultural podendo ser perceptível em todos os países do mundo.

A escolha da música tradicional de cada país resulta da constatação de que, segundo vários autores, ser a música popular a que melhor traduz a essência e a matriz cultural de cada povo e ainda, ser a que pedagogicamente melhor se articula com os programas e as actividades escolares, proporcionando momentos de ligação interdisciplinar. Nas palavras de Lopes-Graça (1981) poderemos dizer que, “familiarizando-se desde muito cedo com a canção popular, as nossas crianças e a nossa juventude adquiririam um repertório que, continuando a ser praticado e enriquecido pela vida fora, constituiria um tesouro de alegrias e estímulos que, a todas as horas e em todas as ocasiões, no lar, na escola, nos ofícios, em reuniões e festas, os identificariam consigo mesmo e com a terra-mãe” (Lopes-Graça, 1981, p. 52). O mesmo autor refere ainda: “Mais do que qualquer outra manifestação do nosso temperamento, da nossa cultura ou das nossas capacidades criadoras, ela nos define e integra na nossa realidade psicológica e social. Amá-la, é conhecermo-nos no que em nós existe de mais fundo e enraizado no solo natal; defendê-la, é defender portanto uma parcela de nós mesmos, da nossa individualidade, da nossa história íntima. Verdadeiras e preciosas relíquias, as nossas canções populares têm jus, como as relíquias do nosso passado arquitectónico e pictural, a ser protegidas, conservadas, olhadas com carinho e respeito, porque testemunhas de uma cultura que nas suas glórias ou nos seus desfalecimentos, é a imagem do que fomos capazes ou o estímulo para diligenciarmos ultrapassar-nos” (Lopes-Graça, 1981, p. 51).

Quadro: Cronograma e temas do programa de educação intercultural através da música

Sessões	Data	Temas / Conteúdos
1. ^a	7 Fev. 2002	A música tradicional caboverdiana. Diferentes culturas que influenciaram a cultura deste país. Canção popular de Cabo- Verde.
2. ^a	21 Fev. 2002	A música tradicional portuguesa e sua influência na música caboverdiana. Introdução ao estudo do património musical português: As Províncias do Minho e do Douro Litoral.
3. ^a	28 Fev. 2002	A sociedade caboverdiana. Sensibilização para o respeito pelos meninos e pessoas de outras cores e de outras culturas. Audição de uma morna: <i>Cabo Verde Terra Minha</i> .
4. ^a	8 Março 2002	A Província de Trás-os-Montes: tradições mais significativas. Canções tradicionais e instrumentos musicais. O dialecto mirandês.
5. ^a	15 Março 2002	A morna e as suas origens. A saudade e a melancolia. O modo menor. A ilha de Santiago. A cidade da Praia.
6. ^a	22 Março 2002	A Província da Beira Litoral: costumes e tradições musicais. A figura de José Afonso e a sua importância na música popular portuguesa.
7. ^a	19 Abril 2002	Os antecedentes do "25 de Abril" em Portugal: Cabo Verde como colónia portuguesa. O Tarrafal. Música portuguesa de intervenção.
8. ^a	24 Abril 2002	A revolução de Abril e os sinais de liberdade. Cabo-Verde e a sua independência. Canções de intervenção de autores portugueses.
9. ^a	2 Maio 2002	A ilha da Brava, terra natal da morna. A morna como forma musical mais representativa do povo caboverdiano. Semelhanças com o fado português.
10. ^a	7 Maio 2002	As Províncias da Beira Alta e da Beira Baixa e suas riquezas musicais. O adufe e a guitarra portuguesa. Recolhas de Lopes Graça e M. Giacometti.
11. ^a	9 Maio 2002	O problema da água nas ilhas de Cabo Verde. O contributo das crianças caboverdianas para o abastecimento de água. Canção infantil: <i>Cond tchuva cai</i> .
12. ^a	11 Maio 2002	As Províncias de Estremadura e Ribatejo. Lisboa, capital de Portugal. O fado e as canções tradicionais portuguesas. O fandango.
13. ^a	13 Maio 2002	A sociedade caboverdiana e a importância da chuva para o seu desenvolvimento. Canção infantil: <i>Dia d'tchuva</i> .
14. ^a	15 Maio 2002	As Províncias do Alentejo e do Algarve. O modo menor nos cantares alentejanos. Sua influência na música caboverdiana. O contraste com o <i>corridinho algarvio</i> .
15. ^a	17 Maio 2002	A sociedade caboverdiana e a sua gastronomia. A coladeira como forma musical alegre e divertida. A ilha do Fogo e a coladeira S. Filipe.

Sessões	Data	Temas / Conteúdos
16. ^a	24 Maio 2002	As Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores. Canções tradicionais e trajes típicos destas regiões.
17. ^a	27 Maio 2002	Tradições culturais de Cabo Verde: a Tabanca - berço da cultura caboverdiana. O batuque. Canções caboverdianas.
18. ^a	29 Maio 2002	Cabo Verde e Portugal: aspectos fundamentais de ligação entre as duas culturas. Canções caboverdianas e canções portuguesas.

A título de exemplo apresentam-se duas canções típicas de Cabo Verde e de Portugal: *Cabo Verde Terra Minha* - morna e *Não se me dá que vindimem* - Beira Baixa (Figuras 1 e 2).

Cabo Verde - Terra Minha

Cabo Verde- Terra Minha
Amo-te como ninguém
Quero-te assim pobrezinha
Terra mártir, minha mãe

Teu nome é uma oração
Que dos meus lábios despona
Subida de um coração
Só em ternura me envolve

Contigo eu choro, contigo eu canto
Porque te adoro e amo tanto
Tu és a luz dos olhos meus,
Sombra da cruz vinda dos céu



Figura 1- *Cabo Verde (morna)*
Fonte: Sousa, J. M. (1973).

Não se me dá que vindimem

Não se me dá que vindimem
Vinhas que eu já vindimei,
Não se me dá que os outros logrem,
Ai, amores que eu já rejeitei

Eu fui um ano à vindima,
Pagaram-me a trinta reis.
Dei um vintém ao barqueiro,
Fui p'ra casa com dez reis!



Figura 2- *Não se me dá que vindimem*
Fonte: Lopes-Graça, F. (1981).

Conclusão

Como conclusão do trabalho realizado, podemos constatar que o fenómeno da interculturalidade é um fenómeno actual ao qual todos os países têm que dar resposta dado que em cada dia que passa nos confrontamos com problemas ligados às migrações. No campo da educação intercultural muitos caminhos se têm percorrido, e as experiências existentes apontam no sentido de que se vão abrindo perspectivas de novos horizontes e de novos desafios. Contudo, muito faltará ainda, para que as nossas crianças, os nossos jovens e os nossos adultos possam receber a melhor educação e entender os caminhos de uma educação intercultural, cujos objectivos primeiros, deveriam indicar por parte dos países de acolhimento caminhos de uma educação para a igualdade, para a tolerância e a para a construção dos caminhos da paz. Torna-se portanto necessário que exista uma vontade política ao nível das equipas governamentais no sentido de fazer criar olhares novos e novas dimensões no campo da formação de professores e educadores, através de implementação de projectos curriculares de escola e de turma, e da criação de novas estruturas capazes de dar resposta aos fenómenos migratórios que se têm feito sentir nos últimos tempos.

Pensamos ser possível nas nossas escolas, mesmo com as limitações de espaço, de materiais e de tempo, exercer a prática da formação musical junto de crianças do 1º ciclo a qual se revestirá de importância na formação dos nossos alunos, e que a mesma poderá ser um caminho na procura de uma nova forma de ver e sentir a interculturalidade.

Em termos da eficácia deste programa parece-nos que os seus objectivos se concretizaram numa efectiva contribuição para a promoção do desenvolvimento intercultural das crianças. Num próximo artigo analisaremos até que ponto este programa teve ou não influência significativa na diminuição de preconceitos étnicos relativamente a pessoas de outras culturas.

Referências

- Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Barros, J. H., e Barros, A (1999). *Psicologia da educação escolar I: Aluno-aprendizagem*. Coimbra: Livraia Almedina.
- Bernstein, L. (1954). *O Mundo da Música*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Campbell, P. S. (1997). La diversidad de cultura y los mundos musicales en las escuelas americanas. *Eufonia*, 6, 7-14.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural*. Lisboa: Texto Editora.
- Khöi, L.T. (1995). *Pluralisme et éducation: perspectives gérales. In Pluralisme et Education: Politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du sud. L'apport de l'éducation comparée*. Quebec: Université de Montreal.
- Lopes-Graça, F. (1981). *A canção popular portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, S. F. B. (2001). *Educação multicultural e formação de professores*. Porto: Universidade Aberta.
- Neto, F. (1993). *Psicologia da migração portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social*, vol. I. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle: Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.
- Perotti, A (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rowley, G. (1997). *O livro da música*. Lisboa: Dinalivro.
- Silva, M., e Tamen, M. I. (1981). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, J.M. (1973). *Hora di bai*. Boston: Capeverdean American Federation.
- Sousa, M. R. (1999). *Metodologias do ensino da música para crianças*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, Lda.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MUSIC AS A WAY TO CROSS-CULTURAL EDUCATION

Maria do Rosário Sousa

Félix Neto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

Abstract: This paper approaches essentially a study, which searched for to verify the influence of a musical education program in children in the modification of ethnic attitudes. An experiment in two schools of Gondomar, district of the Porto, was performed. These schools had similar dimensions and characteristics, and in one was implemented an intervention program: "The Cross-Cultural Education through Music", and the another was a group of control. The contents of this program concern music of two countries: Cape-Verde and Portugal, aiming a reduction of ethnic prejudice among children. The current study describes this program. This experience could be the principle of many others, in which music will be able to exert an excellent role.

KEY-WORDS: *Music, cross-cultural education, child, color, ethnicity, prejudice.*

ESPERANÇA: NATUREZA E AVALIAÇÃO (PROPOSTA DE UMA NOVA ESCALA)

José H. Barros de Oliveira
Faculdade de Psicologia e C. E., Universidade do Porto

A esperança é o sonho do homem acordado (Aristóteles)

A esperança é a paixão do possível (Kierkegaard)

A esperança leva mais longe do que o medo (E. Junger)

Toda a noite tem manhã (F. Pessoa)

Resumo

Após referência à importância capital da esperança na vida de cada pessoa e da sociedade em geral, tenta-se definir este tópico e discutir se se trata duma dimensão uni ou bifactorial, conforme pretenderam Snyder et al. (1991, 1996). Defendemos a unifactorialidade do construto e nesse sentido apresentamos uma nova escala de Esperança que foi estudada numa amostra de 241 alunos do 3º ciclo do ensino básico e de estudantes universitários. Após diversas análises estatísticas, conclui-se que esta escala possui suficientes qualidades psicométricas. Ao mesmo tempo verificamos o comportamento estatístico de duas escalas de Snyder e colaboradores, concluindo que se trata de escalas de tendência unifactorial. Todas as três podem ser usadas para avaliar, na medida em que isso é possível, o nível de esperança das pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: *Esperança, optimismo, desejo, avaliação.*

Às várias definições de homem (como animal ou ser racional, ser político, ser religioso, etc.) pode acrescentar-se esta: “ser que espera” ou “ser que vive da esperança” (Zavalloni, 1991, p. 153). Como afirma E. Fromm (1978, p. 91) “quando a esperança desaparece, acaba a vida efectiva ou em potência. A esperança é um elemento intrínseco da estrutura da vida, da dinâmica do espírito humano”. Kant (in Canova, 1989, p. 31) afirma: “Para compensar a miséria humana, o Céu providenciou em dar ao homem três dons, a saber: o sono, o sorriso, a esperança”. Na verdade, o sono garante ao homem o necessário repouso, o sorriso facilita-lhe a comunicação com os outros, enquanto a esperança o ajuda a vencer a inércia e a superar as dificuldades.

Trata-se duma atitude, duma emoção, dum valor, duma virtude, ou como lhe quisermos chamar, das mais positivas ou necessárias para o ser humano.

Morada (address): Faculdade de Psicologia e C. E., Universidade do Porto. R. Campo Alegre, 1055, 4169-004 Porto, Portugal. Email: jbarros@psi.up.pt

Os próprios símbolos ou sinais que a representam indicam essa qualidade: a cor verde, a indicar a primavera; o sol nascente, como manhã radiosa e promissora; a âncora, garantia de não deixar o barco naufragar; o ramo de oliveira que aponta a paz; o farol que indica o porto seguro; enfim, a Fénix capaz de renascer das próprias cinzas.

Perspectiva histórica e importância da esperança

O mito de Pandora foi uma tentativa dos gregos para elaborar o conceito e a importância da esperança. Segundo reza o mito, Zeus ficou irado por Prometeu ter roubado fogo aos deuses. Querendo vingar-se, enviou Pandora à terra com uma caixa cheia de males. Zeus proibiu Pandora de a abrir, embora sabendo que a sua curiosidade acabaria por fazê-lo. De facto, Pandora acabou por levantar a tampa e de lá saíram males que continuam a atormentar os humanos quer no corpo (reumatismos, cólicas...) quer no espírito (inveja, vingança...). Só uma criatura permaneceu na caixa quando finalmente Pandora a fechou de novo – a esperança – que vai tornando a vida suportável através de contínuos planos e objectivos.

O mito exalta a esperança, mas ela pode não apenas ser uma bênção que também uma maldição. Tillich (1965, p. 17) afirma que “a esperança é simples para o louco, mas difícil para o sábio; qualquer um se pode perder com a esperança louca, mas a esperança genuína é algo raro e grande”. De qualquer modo é necessária para se poder viver. Sem esperança, morre-se. Não é uma ilusão compensatória das frustrações, uma alienação, uma panaceia, mas uma necessidade. A verdadeira e real esperança.

Alberoni (2001) abre o seu livro - que intitula precisamente “A esperança” - afirmando: “De todas as virtudes, a esperança é a mais importante para a vida. Porque sem ela quem ousaria iniciar qualquer actividade, empreender uma qualquer empresa? Quem teria a coragem de enfrentar o futuro obscuro, incerto, imprevisível?” (p 11). E mais à frente: “A vida é construída sobre a possibilidade de acção no futuro e, por conseguinte, sobre a esperança. A vida, na sua natureza profunda, é acesso à esperança. A esperança destrói a certeza do inelutável e da morte, reabre o horizonte e o possível com as suas incertezas existenciais. E é esta abertura que nos faz voltar a ter alegria, impulso, interesse, calor” (p. 16). Alberoni conta o caso de Alexandre Magno que, quando se dispunha a deixar a Grécia para conquistar a Ásia, foi distribuindo os seus haveres, até que alguém lhe perguntou se conservava algo para si: - “Sim, a esperança”, foi a resposta. Então

os seus homens de armas quiseram também renunciar a tudo, menos à esperança.

Canova (1989), no seu livro *"As chaves da esperança"*, cita uma passagem de Lutero que afirma: "A esperança está presente em toda a parte e tudo o que se faz no mundo é feito em nome da esperança: nenhum agricultor semearia um só grão de trigo sem a esperança de abundante colheita" (p. 7). Canova cita ainda outros autores, como Platão que pode ser considerado o primeiro grande pensador a escrever sobre a esperança que considerava como algo de divino. O cristianismo eregeu-a em virtude teologal. Kant, na *Crítica da razão pura*, formulou a famosa pergunta: "Que podemos esperar?", como sendo uma questão transcendental na existência humana. Outros filósofos, mesmo marxistas, a começar pelo próprio Marx, falaram da esperança, embora com um significado intramundano. Ernst Bloch considerava a esperança como "um transcender sem transcendência" mas, por outro lado, afirmava que "onde há esperança há sempre religião" (in Canova, 1989, p. 45).

Rojas (1988), no livro *Uma teoria da felicidade*, dedica também um capítulo (pp. 200-214) à esperança como ingrediente necessário para ser feliz. Começa por afirmar que os gregos não estudaram particularmente este tema, mas sim os filósofos e teólogos cristãos, a partir da própria Bíblia onde ela é definida como "garantia das coisas esperadas" (Heb 11,1) e relacionada com a fé. Para além da abordagem teológica, a esperança foi estudada do ponto de vista psicológico e existencial. Descartes considerava-a como uma perspectiva de conquistar um bem com probabilidade de obtê-lo. Os filósofos existencialistas, como G. Marcel ou Heidegger, dedicaram particular atenção a esta realidade fundamental para a existência humana, sob pena de se cair no pessimismo e mesmo no desespero, atitude abordada por outros autores, como Sartre que considera o homem "uma paixão inútil".

Enfim, o tema da esperança, versado essencialmente do ponto de vista religioso - trata-se duma virtude 'teologal' e houve uma época em que muito se falou de "teologia da esperança" com autores célebres como Moltmann - sempre foi também objecto de estudo pelos filósofos em tons trágicos, como Nietzsche, ou estéticos, como Schopenhauer, ou ainda militantes, como Marx. Foram sobretudo os filósofos existencialistas a debruçarem-se sobre a esperança ou a angústia existencial. Mas já os clássicos gregos, como Sófocles, autores das grandes tragédias, buscavam de alguma forma a esperança para não caírem no desespero. Mesmo os grandes mitos, como o de Prometeu ou de Sísifo, têm como pano de fundo a (des)esperança (enquanto o mito de Prometeu é optimista, o de Sísifo é pessimista).

Quanto à importância deste conceito e realidade que é a esperança, ninguém pode duvidar. Uma das coisas mais importantes, senão a mais importante do homem, é encontrar sentido para a vida e para a morte. Isto significa ter esperança de que com a morte não acaba tudo, mas que de qualquer forma a sua pessoa e as suas acções se repercutem na eternidade. Até mesmo a matéria e o mundo caminham para um ponto Ómega, evoluem para uma plenitude, segundo a visão do grande paleontólogo francês Teilhard de Chardin.

A Ciência até há pouco vivia da esperança de encontrar solução para todos os problemas, admitindo um progresso sem fim. Porém, Popper e outros epistemólogos, como Kuhn ou Lakatos, superaram a concepção iluminista da investigação científica deixando de falar de progresso indefinido para falarem de crises epistémicas, de revoluções científicas, de programas de investigação, etc. (cf. Piazza, 1998). Apesar do grande e acelerado desenvolvimento científico-tecnológico do nosso tempo, parece que o homem se torna cada vez mais pessimista, desacreditando em grande parte do progresso, frente a novos problemas que surgem, como o ecológico, a novas doenças, ao terrorismo em grande escala, ao medo de novas guerras com armas de destruição maciça, etc. Quem parece querer erguer a chama do optimismo primário são as novas seitas ou movimentos que surgem, como o *New Age*.

Além duma dimensão antropológica, filosófica e psicológica, a esperança tem também uma inevitável dimensão e implicações sociais, versada por diversos autores, como Garaudy, pois não é possível viver na comunidade humana sem um mínimo de esperança, embora cada corrente tenha a sua interpretação da esperança, como é o caso do marxismo que a vê fundamentalmente na igualdade (utópica) de classes (cf. Zavalloni, 1991, pp. 162-168).

Sem esperança, o mundo pararia e não haveria mais homens, pois cada criança que vem ao mundo é um grito de esperança e se não houvesse esperança o mundo acabaria ao menos por falta de nascimentos. E os médicos perderiam toda a vontade de curar ou tentar curar as pessoas e os investigadores de novos remédios, por exemplo contra o cancro ou contra a Sida, perderiam toda a motivação para continuar a lutar. E os que já viviam teriam a grande tentação do suicídio individual ou colectivo. Enfim, é a esperança que faz viver o indivíduo e as sociedades.

Neste contexto, também os psicólogos não puderam passar ao lado desta variável ou virtude necessária para que o homem possa viver com dignidade ou ao menos sobreviver. Um dos primeiros psicólogos a versar este tema foi E. Fromm (1978) com um livro intitulado "a revolução da esperança". Outro au-

tor neo-psicanalista - E. Erikson - considera a esperança como a primeira e a mais indispensável virtude inerente à condição humana (in Zavalloni, 1991, pp. 156-157). Mas a psicanálise ortodoxa não abordou propriamente este tema, como nota Lopez-Corvo (1998) que procura formular uma “metapsicologia” da esperança (esperança e o eu ideal, esperança como defesa, etc.) apesar de não encontrar base na literatura psicanalítica. Por seu lado, V. Frankl (1975, 1983), com a sua busca ou vontade de significado pratica a esperança na psicoterapia que denominou precisamente “logoterapia” ou tentativa de curar dando sentido ou razão à vida.

Podemos considerar o optimismo, mais estudado na psicologia, como uma expressão ou manifestação da esperança. E também o “efeito Pigmalião” (expectativas de realização automática), muito estudado particularmente nas suas implicações terapêuticas e educativas (cf. Barros, 1992) e que bem poderia ser chamado “efeito esperança”. O mesmo acontece com o construto “motivação” tão versado na psicologia, sabendo-se que a esperança é na realidade o grande ‘motor’ da acção e do viver (cf. Zavalloni, 1991, pp. 155-162). Podíamos acrescentar muitos outros estudos dedicados às expectativas pessoais, como o auto-conceito, a auto-eficácia e sobretudo o locus de controlo que é uma expectativa ou crença de controlo dos reforços ou dos acontecimentos (Barros, Barros e Neto, 1993).

Nos últimos anos cresceu o interesse dos psicólogos por este tópico. Basta consultar uma base electrónica de dados, como o Psyclnfo onde desde 1990 se contam mais de 500 artigos, capítulos de livros e dissertações sobre a esperança, aplicada sobretudo à psicologia clínica e da saúde (esperança em gente com cancro, com Sida e com outras doenças graves) mas também na psicologia pedagógica (e.g. Chang, 1998; Worrell e Hale, 2001), existindo mesmo instituições denominadas “Escolas de Esperança” para desenvolver nos jovens a “excelência humana”, promovendo valores como a honestidade, a compaixão, a integridade (Heath, 1994). Esta virtude humana é mesmo estudada em relação ao desempenho desportivo (Curry et al., 1997) e em relação a outras dimensões como a religião (Snyder et al., 2002).

Snyder (1994), certamente o autor que mais tem estudado este construto, escreveu um livro intitulado precisamente *A psicologia da esperança*, seguindo-se posteriormente muitos outros artigos. No dealbar do novo século, Snyder (2000) editou um Manual sobre a esperança – *Handbook of Hope* – que contém artigos desde as mais diversas perspectivas: desenvolvimental, terapêutica, ocupacional, com aplicações aos professores e pais. Recentemente saiu também um Manual sobre a psicologia positiva – *Handbook of Positive*

Psychology – igualmente editado por Snyder e Lopez (2002), onde se encontram artigos referentes à esperança e optimismo.

Antes de Snyder e colaboradores, outros autores estudaram a esperança do ponto de vista psicológico, com pendor essencialmente terapêutico, como é o caso de Stotland (1969) que intitula o seu livro precisamente *A psicologia da esperança* relacionando-a também com a ansiedade e com outras neuroses e psicoses. O livro de Kaplan e Schwartz (1993), também intitulado *Psicologia da esperança*, considera a esperança como o melhor antídoto contra o suicídio, particularmente entre os jovens, colocando-se também numa perspectiva religiosa.

Muitos autores têm particularmente intenções terapêuticas, cientes de que a expectativa de curar já é meio caminho andado. A esperança é estudada na tentativa de recuperação de toxicodependentes, alcoólicos, fumadores, etc., como é o caso de Polivy e Herman (2000) que falam de “síndrome de falsa esperança”, pois os viciados persistem em esforços no sentido de vencer a dependência, caindo de novo, mas nem por isso deixando de tentar outra vez. Posteriormente Polivy e Herman (2002) voltam a falar desta síndrome de falsa esperança, considerando que, apesar de tudo, talvez seja preferível viver de falsas esperanças ou de expectativas irrealistas do que simplesmente não ter esperança alguma. Os autores tentam ainda uma nova explicação das razões do fracasso e de novos propósitos de emenda. Snyder et al. (2002) também abordam as falsas esperanças, discordando dos que as consideram pura ilusão.

Definição, factores e avaliação da esperança

Snyder (1995) define a esperança como “um processo de pensamento sobre os objectivos da pessoa acompanhado com a motivação de actuar nesse sentido (*agency*) e de encontrar os meios (*pathways*) para atingir os respectivos objectivos. A esperança é ainda definida como uma “energia cognitiva e percursos para os objectivos” (p. 355). Efectivamente, uma maior esperança reflecte um elevado sentido de energia mental e de meios para atingir os objectivos. Trata-se duma esperança disposicional embora admita que tal disposição possa mudar ao longo do tempo. E enfatiza a variável cognitiva, sem contudo excluir a força da dimensão emotiva. Snyder (1995) confronta a sua teoria sobre a esperança com a de Stotland (1969) que realça a dimensão sociocognitiva vendo a esperança como uma expectativa de atingir os objectivos, o que se reflecte ou é observável no compor-

tamento, enquanto Snyder desdobra este processo cognitivo em dois (*agency* e *pathways*).

Outra teoria sobre a esperança é a de Averill, Catlin e Chon (1990) que investigaram como é que o povo define a esperança. Os autores sugerem que se trata essencialmente duma emoção governada por regras cognitivas. A emoção da esperança justifica-se quando os objectivos são importantes, sob controlo do sujeito e socialmente aceitáveis. Trata-se duma teoria de base mais social ou ecológica, mas de difícil avaliação.

Esperança significa uma expectativa quanto ao futuro, mais ou menos justificada, atendendo um acontecimento agradável ou favorável. É uma atitude optimista, ao menos do ponto de vista subjectivo. Na verdade o optimismo é parente próximo da esperança, embora esta seja mais ampla e talvez com uma conotação mais afectivo-motivacional, enquanto no optimismo prevalece a dimensão cognitiva. Canova (1989, pp. 23-26) afirma que o optimismo, muito mais do que a esperança, reflecte as situações ambientais, até mesmo as meteorológicas. Além disso o optimismo é mais visceral do que a esperança, relacionando-se muito com o humor. Uma terceira distinção constata que o optimismo tende a dar uma visão positiva de tudo, enquanto a esperança se dirige a objectos particulares e precisos. Segundo um escritor francês, citado por Canova, "o optimismo é um substituto da esperança podendo encontrar-se em qualquer lugar, mesmo no fundo duma garrafa; ao contrário, a esperança deve conquistar-se e chega-se a ela através de grandes esforços e grande paciência" (p. 24).

Pode distinguir-se também entre esperança e desejo. Canova (1989, pp. 11-13) afirma que os textos de psicologia praticamente omitem a palavra esperança, falando antes de desejo. Na realidade o desejo constitui uma parte essencial da esperança, mas a esperança não se reduz ao desejo, podendo apontar-se ao menos três diferenças: 1) o desejo pode ter como objecto qualquer coisa, mesmo o impossível, enquanto a esperança só espera o possível, embora por vezes tal possibilidade pareça remota e incerta; 2) enquanto o desejo quer tudo e imediatamente, a esperança sabe esperar para obter o que tem em mira; 3) o desejo tem muito de instintivo e de egocêntrico, enquanto a esperança é mais racional, se bem que em situações de perigo ela possa também ser quase irracional, como no caso duma doença grave e incurável em que a pessoa se agarra como última tábuca de salvação à esperança (trata-se neste caso de esperanças reactivas que podemos contrapor a esperanças espontâneas). Todavia, a observação de Canova de que os psicólogos preferem falar de "desejo", só é verídica na linha psicanalítica, pois o termo "esperança" abunda também nos escritos psicológicos actuais.

Pode distinguir-se ainda entre 'pequenas' esperanças da vida quotidiana (como ter lugar para estacionar o carro, esperança que o meu clube ganhe...) e 'grandes' esperanças humanas (como o desejo de que finalmente a paz ou a solidariedade reinem na Terra e haja justiça e liberdade para todos). Pode afirmar-se outrossim que nem todas as esperanças são razoáveis e realistas, podendo haver esperanças mais ou menos ilusórias, egocêntricas ou patológicas.

Como no caso do optimismo, também se poderia distinguir entre uma esperança mais ou menos pessoal ou disposicional e uma esperança situacional ou social, uma baseada mais na própria pessoa e outra nos ventos que sopram na sociedade envolvente (poderíamos falar de esperança ecológica, seguindo de perto Averill et al., 1990). Uma pessoa esperançada pode ter sido prendada pela natureza a ser mais optimista, mas a esperança é também uma conquista por vezes dolorosa, através de acontecimentos adversos, como calamidades ou guerras, que obrigam o sujeito a reagir. Consta, por exemplo, que durante os bombardeamentos de Londres, na última Grande Guerra, praticamente acabaram os suicídios.

Cabe ainda a distinção entre esperança-traço de personalidade ou disposição mais ou menos estável e esperança-estado passageiro. Finalmente poderia distinguir-se entre esperança 'terrena' ou intramundana e esperança 'celeste' ou transcendente, capaz de ultrapassar a própria morte projectando-se para um futuro absoluto e buscando a salvação em Deus e não no homem. Em todo o caso, foi-se perdendo o mito do endeusamento da ciência e da tecnologia que nos tempos mais optimistas se considerou capaz de trazer a felicidade ao homem. Já Einstein avisava para "não fazer da nossa inteligência o nosso Deus".

No que concerne aos factores de esperança, podem distinguir-se diversas dimensões ou matizes na esperança, sem que se possa falar propriamente em factores. Todavia, Snyder e colaboradores fazem uma distinção entre fins e meios que parece um pouco forçada do ponto de vista teórico e que a análise factorial das pesquisas que realizaram e o nosso próprio trabalho empírico em grande parte não confirmou, como veremos.

Snyders et al. (1991) (mais nove colaboradores) intitulam significativamente um artigo *the will and the ways* para significar que a esperança não é apenas o querer traçar metas ou objectivos mas também a capacidade de (pre)dispor os meios para os alcançar. Segundo estes autores, muitos estudiosos consideram a esperança um construto unidimensional, significando a percepção de que os objectivos podem ser atingidos (e.g. Erikson, Post e Paige,

1975; Stotland, 1969). A esperança é relacionada com expectativas positivas de obter bons resultados. Mas estes autores não consideram os meios para obter os fins. Snyder et al. (1991) pensam que é necessário ter em conta dois aspectos: a percepção de acções (*agency*) eficazes para atingir os objectivos (sentido de determinação bem sucedida em traçar os objectivos no passado, no presente e no futuro) e a percepção do percurso (*pathways*) a percorrer para atingir os objectivos (capacidade de traçar planos bem sucedidos para chegar às metas).

Enfim, a esperança é “uma dimensão cognitiva baseada num sentido derivado reciprocamente da acção bem sucedida (determinação dirigida ao objectivo) e do percurso (planeamento dos meios para atingir os objectivos)” (p. 571). Segundo Snyder e col., pode dar-se o caso de traçar bem os objectivos mas não os meios para os alcançar e vice-versa. Todavia, parece que quem luta afincadamente por atingir determinadas metas procura implicitamente os meios para lá chegar; de contrário, não estaria verdadeiramente motivado para alcançar os objectivos. Assim, poderíamos continuar a considerar a esperança como um construto essencialmente unidimensional. Não obstante, Snyder (2000) insiste na multidimensionalidade e por vezes fala em três componentes da esperança: objectivo, meios e pensamentos de acção (*goal, pathways, and agency thoughts*). Porém, novamente aqui poderiam ser reduzidos a um, pois pensar na acção está implícito nos objectivos que incluem também os meios.

A esperança aproxima-se de outros tópicos, designadamente do optimismo, havendo autores que consideram idênticos estes dois conceitos, chegando a escrever optimismo e/ou esperança. Na verdade, se não há total identidade entre eles, as investigações mostram altas correlações (e.g. Magaletta e Olivier (1999). Um outro construto muito próximo é o sentido de eficácia pessoal e de resultado de Bandura (1982, 1986). A expectativa de eficácia pessoal teria a ver sobretudo com a *agency* e a expectativa de resultado com o *pathways*. Quanto ao optimismo, Scheier e Carver (1985) descrevem-no como uma expectativa generalizada de que aconteçam boas coisas, e neste caso aproxima-se dos autores que defendem a unidimensionalidade da esperança como a percepção de que os objectivos serão atingidos, tratando-se, como no caso do optimismo, duma expectativa generalizada não limitada por situações particulares ou específicas. Mas o optimista pode sê-lo quanto aos fins mas sem atender suficientemente aos meios (mais fixado nas expectativas de resultado), enquanto Snyder et al. (1991) pensam que na esperança é importante não apenas ter a percepção de conseguir os resultados mas ser também capaz de usar as estratégias necessárias para o conseguir com sucesso.

Para Bandura (1982, 1986), o mais importante são as expectativas de eficácia pessoal, enquanto Scheier e Carver (1985) e outros teóricos do otimismo realçam mais as expectativas de resultado. Snyder et al. (1991) pensam que quer as expectativas pessoais quer as de resultado são importantes. Convencidos da dupla dimensionalidade da esperança, os autores elaboraram e estudaram o comportamento numa escala onde na realidade apareceram os dois factores – *agency* e *pathways* – embora este último tenda a funcionar pior do que o primeiro, como aliás já acontecia nas escalas inspiradas no tópico “eficácia” de Bandura, onde a eficácia de resultado funciona menos bem (cf. Barros, Barros e Neto, 1993).

Suposta a teoria de dois factores, Snyder et al. (1991) desenvolveram uma escala de esperança-traço de personalidade. Posteriormente, Snyder (1995) escreveu um artigo tentando conceptualizar melhor a esperança e apresentando, seguindo a sua teoria, a escala que pode servir para diagnosticar e promover a esperança. Tratava-se numa escala sobre a esperança como traço de personalidade ou disposição permanente. Mas anos depois, juntamente com outros colaboradores (mais cinco, diferentes dos anteriores), Snyders et al. (1996) estudaram e publicaram outra escala de esperança, não já disposicional ou como traço de personalidade, mas esperança-estado – *State Hope Scale*. Os autores partem da mesma teoria considerando a esperança bifactorial: *agency* (determinação dirigida ao fim) e *pathways* (planeamento para atingir os objectivos). Também esta escala demonstrou possuir boas características psicométricas. Todavia trata-se numa escala demasiado breve, apenas com 6 itens, três no sentido de traçar os objectivos e três relacionados com os meios para os atingir. Snyder et al. (1997) criaram ainda uma escala para crianças, também com dois factores, que manifestou boas qualidades psicométricas. As escalas de Snyder e col. são as mais usadas, mas existem outros instrumentos de avaliação da esperança, como o questionário de Herth (1991) com três factores.

Em todo o caso, deve considerar-se primordialmente a esperança como uma expectativa geral e mais ou menos uma disposição estável, sendo a esperança-estado espécie de esperanças breves e com pouca transcendência. No fundo, determinada pessoa tem ou não tem esperança a longo prazo. Se vive apenas de momentos fugazes de esperança ou de esperanças passageiras, conforme as diversas situações ou estados por que passa, propriamente não se pode considerar uma pessoa cheia de esperança, capaz de resistir a todos os ventos adversos. O mesmo acontece com outros construtos, como é o caso

da ansiedade onde Spielberger (in Barros e Barros, 1999) distingue entre ansiedade-traço e ansiedade-estado, devendo considerar-se sobretudo a primeira como verdadeira ansiedade.

De qualquer modo, cientes de que o mais importante é a esperança-traço ou disposição e de que se trata fundamentalmente de um construto unifactorial, construímos uma escala própria, baseados na teoria. Damos agora conta dos resultados do trabalho de campo visando essencialmente a aferição desta nova escala de avaliação da esperança, ao mesmo tempo que estudamos também as propriedades psicométricas das duas escalas de Snyder e colaboradores.

Método

Participantes: A amostra total consta de 241 sujeitos, distribuídos em duas subamostras: 1ª: 132 alunos do 8º e 9º ano de escolaridade dum Colégio de V. N. de Gaia (média de idade: 14 anos, sendo 62 rapazes e 70 raparigas); 2ª: 109 alunos do 3º ano de Psicologia da Faculdade de Psicologia e C. E. da Universidade do Porto (média de idade: 20, 5 anos, sendo 97 raparigas e 12 rapazes).

Medidas: A escala sobre a esperança em estudo, consta de 6 itens, elaborados a partir da teoria psicológica sobre a esperança, a responder em formato Likert com 5 modalidades (totalmente em desacordo, bastante em desacordo, mais ou menos, bastante de acordo, totalmente de acordo). Simultaneamente passou-se a escala de esperança-traço (disposicional) de Snyder et al. (1991) que consta de 12 itens (na prática são 8, excluídos os 4 de despistamento (*fillers*), de formato Likert de 4 opções (totalmente falso, bastante falso, bastante verdadeiro, totalmente verdadeiro) e ainda outra escala de Snyder et al. (1996) sobre esperança-estado, de 6 itens, com 8 modalidades de resposta, desde totalmente falso a totalmente verdadeiro. Na passagem dos questionários, uniformizamos o formato Likert destas duas escalas para 5 modalidades (desde totalmente em desacordo até totalmente de acordo).

Dado que Snyder confronta as suas escalas com outras, e em particular com uma de optimismo, visto tratar-se de construtos muito próximos, também passamos uma escala sobre *optimismo*, a responder em formato Likert com cinco modalidades, escala que manifesta boas qualidades psicométricas (Barros, 1998). Foram usadas ainda outras duas escalas com dimensões muito próximas da esperança e do optimismo, a saber, *a satisfação com a vida*, de

formato Likert, da autoria de Diener et al. (1985), adaptada por Neto, Barros e Barros (1990) para a população portuguesa, e ainda uma escala de *felicidade*, a responder igualmente em 5 modalidades, também da autoria de Barros (2001) e que manifestou possuir suficientes propriedades pscométricas. Os participantes respondiam também a uma simples pergunta: "Supondo que é uma pessoa religiosa, é praticante?" Eram pedidos ainda alguns dados socio-demográficos.

Procedimento: Este trabalho de campo foi realizado no 1º trimestre de 2003, tendo sido os questionários passados pelo professor nas aulas. Foram usadas as quatro turmas do 9º ano existentes no Colégio, mas dado que havia muito mais rapazes do que raparigas, equilibrou-se a amostra recorrendo ao 8º ano, passando-se o questionário unicamente às raparigas, o que pode viçar um pouco a amostra, se bem que se trata apenas de 1 ano de diferença.

Resultados e Discussão

As características psicométricas das 3 escalas sobre a esperança foram verificadas tratando a amostra no seu conjunto (241 sujeitos).

Procedeu-se, antes de mais, a uma análise factorial em componentes principais das três escalas sobre a esperança, assistindo-se nas três a uma boa estrutura factorial. Assim, a nova escala em estudo (Barros) apresentou um único *eigenvalue* superior a 1, concretamente 3.0, explicando só por si 49.2% da variância total, denotando tratar-se duma escala unifactorial. Na matriz compondencial todos os itens apresentam saturações elevadas como se pode verificar no quadro 1:

Quadro 1: Valores da matriz compondencial em cada item da nova escala de esperança:

1º item	2º item	3º item	4º item	5º item	6º item
.80	.76	.68	.73	.68	.54

Quanto à escala de Snyder et al. (1991) de esperança-traço de personalidade ou esperança disposicional, a análise factorial apresentou dois *eigenvalues* superiores à unidade, o 1º igual a 3.5 explicando só por si 43% da variância e o 2º igual a 1.0, explicando 12.7%, no total de 56.1 % de variância explicada. A grande disparidade entre o 1º e o 2º valor, está a indicar que se trata duma escala tendencialmente unifactorial, como também se pode verificar na matriz compondencial onde os 8 itens saturam todos superior a .50 no

primeiro componente. Porém, dada a indicação dos autores que consideram a escala bifactorial (um factor indicando os objectivos a atingir e outro os caminhos para lá chegar), procedemos à rotação dos dois factores cujas saturações se podem ver no quadro 2.

Quadro 2: *Saturação dos dois factores da escala de Snyder et al. (1991) em cada um dos itens:*

Item	factor 1	factor 2
1	.21	.75
2	.57	.29
3	-	.79
4	.52	.55
5	.36	.64
6	.58	.40
7	.82	-
8	.74	.19

Atendendo a estes valores, poderíamos considerar claramente os itens 2, 7 e 8 como pertencendo ao 1º factor (*agency*) e de algum modo também o 6 (mas com mais ambiguidade, pois satura também consideravelmente no 2º factor). O 2º factor (*pathways*) estaria representado claramente pelos itens 1, 3 e 5 (e ainda tendencialmente pelo 4). Na realidade assim acontecia no estudo original de Snyder et al. (1991) onde os itens 2, 6, 7 e 8 representavam o 1º factor e os restantes o 2º. Porém, dada antes de mais a teoria acima exposta, onde a esperança é concebida essencialmente como um conceito unidimensional (pois quem quer os fins quer os meios ou, por outras palavras, os meios não se concebem sem um fim); dado que a análise factorial confirmou essa teoria, pois o primeiro valor próprio é muito superior ao segundo e, como consequência, saturando a matriz componencial sempre bem no 1º factor (acima de .60 em todos os itens, menos no 3º, mesmo aí acima de .55); dado que os próprios autores não estavam totalmente convencidos de que os dois eventuais factores eram independentes entre si e por isso praticaram uma análise factorial de rotação oblíqua (*oblimin*); dado que, como veremos, o coeficiente alfa da escala, considerada unifactorial, é elevado, como acontecia no estudo dos autores desta escala que também observaram a fidelidade da escala no seu conjunto, antes de o fazer com cada uma das duas subescalas; dado finalmente que se assistia no estudo dos autores a uma correlação elevada entre as duas subescalas, denotando uma proximidade grande entre os dois factores (objectivos e meios), consideramos a escala e tratamo-la a seguir como unifactorial.

Se quiséssemos continuar na lógica de Snyder e col. (1991), persistindo na bifactoriedade da escala, devíamos eliminar, atendendo à rotação dos dois factores, o item 4 e eventualmente o 6, ficando apenas três itens a representar cada uma das subescalas. Ao menos impõe-se, em futuras pesquisas, estar atentos ao comportamento destes itens. Aliás, já outros estudos notaram as debilidades desta escala. Ahmed e Dahamed (1994), trabalhando uma amostra de estudantes universitários do Canadá, concluíram da dificuldade em interpretar os dois factores e notaram que, eliminando dois itens, a escala se tornava unifactorial.

No que tange à segunda escala de Snyder et al. (1996), agora sobre a esperança-estado, já vimos na introdução que faz pouco sentido a avaliação da esperança-estado (como faz pouco sentido a avaliação da ansiedade-estado ou quejandos estados), pois por natureza tal estado é passageiro e pode mudar frequentemente, interessando essencialmente saber se determinada pessoa na realidade tende a ter ou não esperança (esperança como traço de personalidade ou esperança como disposição prevalente). Mas supondo lícita a avaliação da esperança-estado, novamente aqui teoricamente deve tratar-se unicamente de um factor. Na verdade, a análise factorial confirmou a estrutura unifactorial da escala, apresentando um único *eigenvalue* superior a 1, com um alto valor (3.0) explicando só por si 50.5% da variância. Esta clara tendência unifactorial está também patente nos valores da matriz componencial onde o componente principal satura em todos os itens superior a .60. Acresce ainda, como dissemos da outra escala, que o coeficiente alfa, considerando a escala unifactorial, é elevado, quer no nosso estudo, quer no dos autores, além das correlações encontradas pelos autores entre os dois factores serem também bastante elevadas, apontando para grandes semelhanças

A consistência interna das três escalas de esperança foi verificada através do coeficiente alfa de Cronbach que apresentou um índice de .80 na escala em estudo (Barros), .81 na escala de esperança-disposicional e .80 na escala de esperança-estado, valores que podem ser considerados elevados, dados os poucos itens que contém cada escala. Por isso, e atendendo também à estrutura factorial, podem ser consideradas escalas com boa fidelidade ou consistência interna.

Pretendendo verificar a validade concorrente e discriminante das escalas em estudo, procedeu-se a correlações entre elas e com as outras três concorrentes (optimismo, satisfação com a vida e felicidade). No quadro 3 apresentaram-se os diversos valores correlacionais.

Quadro 3: *Correlações da escala de esperança (Barros), da escala de esperança-traço (disposicional) (Snyder et al., 1991), da escala de esperança-estado (Snyder et al., 1996), da escala de optimismo, da escala de satisfação com a vida, e da escala de felicidade:*

	Esp.(Barros)	Esp.-traço	Esp.-estado	Optimismo	Sat.vida	Felicidad.
Esp.(Barros)	-					
Esp.-traço	.72***	-				
Esp.-estado	.67***	.80***	-			
Optimismo	.65***	.61***	.59***	-		
Sat.vida	.50***	.57***	.61***	.52***	-	
Felicidade	.74***	.64***	.72***	.56***	.64***	-

*** $p < .001$

Como se pode verificar, todas as correlações são altamente significativas entre as três escalas de esperança, podendo considerar-se que em grande parte avaliam a mesma coisa, o que não abona muito a concorrência entre si, podendo usar-se qualquer uma delas. A correlação mais elevada verifica-se entre a esperança-traço e esperança-estado, fazendo supor que se trata de conceitos quase idênticos. Todavia, apesar das altas correlações, fica sempre uma larga margem de diferenciação. Quanto aos outros três construtos, considerados muito próximos da esperança, também todos correlacionam bem com cada uma das escalas de esperança, notando-se uma maior correlação com a felicidade, seguido do optimismo e da satisfação com a vida, fazendo supor que a pessoa com esperança é feliz, optimista e satisfeita (e vice-versa). Todavia, apesar das correlações elevadas não se podem considerar como escalas praticamente idênticas, mas antes complementares e convergentes, tratando-se de tópicos muito próximos e complementares. Pode, por isso, defender-se a validade concorrente e discriminante das três escalas de esperança entre si e com as outras dimensões do funcionamento positivo da personalidade.

Procedeu-se ainda a uma análise de variância (*oneway*) para verificar se havia diferenças significativas conforme os dois grupos (alunos do 8º e 9º anos do Básico (132) vs. estudantes universitários (109), cujos valores constam no quadro 4.

Quadro 4: *Análise de variância conforme os dois grupos (idade) em cada uma das escalas:*

Escalas	Grupo	Médias	Desvios-p.	g.l.	F	Sig.
Esp.(Barros)	1º	24.0	3.6	1/239	11.8	.001***
	2º	22.4	3.5			
Esp.-traço		30.5	4.5		.94	n.s.
		29.9	4.0			
Esp.-estado		21.9	3.7		.88	n.s.
		21.5	3.4			
Optimismo		15.7	2.6		.01	n.s.
		15.7	2.4			
Satisfação		18.3	3.2		4.0	.04*
		17.4	3.5			
Felicidade		74.2	9.7		11.4	.001***
		70.3	8.0			

*p <.05 *** p < .001

Como se pode verificar, apenas numa das três escalas de esperança se encontram diferenças significativas, mostrando-se os alunos do 3º ciclo do básico (os mais novos) com mais esperança. Estes resultados parecem normais, se bem que não se possam confrontar com os de Snyder et al. (1991) que usaram apenas estudantes universitários e pessoas com problemas psiquiátricos. Quanto às outras três escalas, encontrou-se uma pequena diferença na satisfação com a vida e uma diferença mais significativa na felicidade, sempre em benefício dos mais novos, o que de algum modo está conforme com o observado noutras investigações (Barros, 2001).

Uma outra análise de variância teve em vista verificar se havia diferenças significativas conforme a prática religiosa (era perguntado aos alunos se eram praticantes ou não do ponto de vista religioso). Foram encontradas pequenas diferenças significativas ($p < .05$) nas escalas de esperança e de satisfação com a vida, e tendência à significância na escala de felicidade, sempre em favor dos praticantes, o que também se conforma com o comum da literatura (Barros, 2000). Dados estes resultados pouco significativos, julgamos desnecessário apresentar quadro, para não saturar.

Procedeu-se ainda a outra análise conforme o sexo, onde não foram encontradas diferenças significativas em nenhuma das escalas. Se as houvesse, não seriam de todo fiáveis, dado haver muito mais raparigas, uma vez que o grupo de estudantes de Psicologia é praticamente constituído só pelo sexo feminino. Dado este desequilíbrio na amostra total, analisou-se unicamente o 1º

grupo (alunos do 8º e 9º anos de escolaridade) onde há equilíbrio entre os sexos, mas também aí não foram encontradas quaisquer diferenças significativas por género, o que está conforme com outros resultados, onde praticamente não se verificam diferenças, por exemplo quanto ao optimismo ou a felicidade (Barros, 1998, 2001). No que concerne à esperança, também Snyder (1995) e Snyder et al. (1991) não encontraram diferenças significativas por género.

Conclusão

Na introdução teórica argumentamos que a esperança (disposicional ou traço de personalidade, porque a esperança-estado faz pouco sentido) é essencialmente um conceito unidimensional, o que se veio a confirmar no estudo estatístico das três escalas sobre a esperança. Efectivamente a nova escala apresentou uma boa estrutura unifactorial e bem assim as duas escalas de Snyder e col., se bem que na esperança disposicional se pudessem admitir dois factores, representados por três itens cada. Todavia, pelas razões que apontamos na discussão dos resultados, consideramos também esta escala como unifactorial.

Dado que as três manifestaram possuir boa estrutura factorial e ainda uma boa consistência interna, verificada particularmente através do coeficiente alpha de Cronbach, julgamos lícito ter avançado no estudo da sua validade, estudando particularmente as correlações entre elas e ainda com outras escalas de funcionamento positivo da personalidade muito próximas da esperança, a começar pelo optimismo que também Snyder e col. confrontaram com as suas escalas, juntamente com outros construtos, como o sentido de eficácia pessoal. Carífo e Rhodes (2002) confrontam outrossim a esperança com o optimismo, a auto-eficácia e o locus de controlo. As escalas que usamos são suficientes para podermos afirmar a validade concorrente das escalas de esperança. Para a validade discriminante seria bom, como fizeram Snyder e col. usar também alguma amostra de pessoas do foro psiquiátrico ou escalas do funcionamento negativo da personalidade, como a ansiedade ou a depressão.

Do estudo diferencial entre os diversos grupos, através da análise de variância, verificou-se que os alunos mais novos tendem a ter mais esperança, mas seria bom replicar estes resultados com outras amostras mais fortes e usando também uma população de adultos e eventualmente de idosos. Quanto ao sexo, não se verificaram diferenças no uso da esperança. Considerando

a religião, há uma tendência nos que a praticam a terem mais esperança, mas seria bom em estudos posteriores usar também algumas escalas de controle da religiosidade mais ou menos vivida ou interiorizada.

De tudo se pode inferir que a nova escala de esperança da nossa autoria manifestou possuir suficientes propriedades psicométricas. Quanto às duas escalas de Snyder e colaboradores, a escala de esperança disposicional melhor é ser usada como unifactorial. Se se quiser persistir na bifactoriedade, é de desejar, em futuros estudos e com amostras mais fortes e diversificadas, verificar o comportamento de alguns itens, podendo eventualmente excluir-se os mais débeis. No que respeita à escala de esperança-estado, pode prescindir-se dela, não só porque teoricamente tem pouco interesse avaliar um estado passageiro de esperança, mas também porque as outras duas a substituem bem.

Para além do problema da avaliação de tópicos tão 'delicados' como é a esperança, o mais importante é promovê-la cada vez mais, particularmente num tempo e num mundo onde as pessoas, incluindo os mais novos, e as sociedades parecem sofrer cada vez mais de desesperança e mesmo de desespero. Urge uma pedagogia da esperança, porque sem ela não se pode viver nem ser feliz.

Referências

- Ahmed, S. e Dahamed, P. (1994). Psychometric properties of the scale of individual differences – measure of hope. *Psychological Reports*, 74 (3), 801-802.
- Alberoni, F. (2001). *La speranza*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Averill, J., Catlin, G. e Chon, K. (1990). *Rules of hope*. New York: Springer-Verlag.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Barros, J. (1992). *Professores e alunos Pigmalhões*. Coimbra: Almedina.
- Barros, J. (1998). Optimismo: Teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (2), 295-308.
- Barros, J. (2000). *Psicologia da religião*. Coimbra: Almedina.
- Barros, J. (2001). Felicidade: Natureza e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, 5 (2), 289-318.
- Barros, J. e Barros, A. (1999). *Psicologia da educação escolar II* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Barros, J., Barros, A., e Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal*. Braga: Universidade do Minho.
- Canova, F. (1989). *Le chiavi della speranza*. Milano: Edizioni Paoline.
- Carífo, J. e Rhodes, L. (2002). Construct validities and the empirical relationship between optimism, hope, self-efficacy, and locus of control. *Work: Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 19 (2), 125-136.
- Chang, E. (1998). Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: Some implications for theory and practice. *Journal of Clinical Psychology*, 54 (7), 853-962.
- Curry, L., Snyder, C., Cook, D., Ruby, B. e Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (6), 1257-1267.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. e Griffins, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Erikson, R., Post, R. e Paige, A. (1975). Hope as a psychiatric variable. *Journal of Clinical Psychology*, 31, 324-329.
- Frankl, V. (1975). *Dio nell'inconscio*. Brescia.
- Frankl, V. (1983). *Un significato per l'esistenza: Psicoterapia e umanismo*. Roma.

- Fromm, E. (1978). *La rivoluzione della speranza*. Milano.
- Heath, D. (1994). *Schools of hope: Developing mind and character in today's youth*. S. Francisco: Jossey_bass/Pfeiffer.
- Herth, K. (1991). Development and refinement of an instrument to measure hope. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice*, 5 (1), 39-51.
- Kaplan, K. e Schwartz, M. (1993). *A psychology of hope: An antidote to the suicidal pathology of western civilization*. Westport, CT: Praeger/Greenwood.
- Lopez-Corvo, R. (1998). Metapsicologia da esperança. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 32 (2), 281-297.
- Magaletta, P. e Olivier, J. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 55 (5), 539-551.
- Neto, F., Barros, J. e Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida et al. (Eds), *A ação educativa: análise psicossocial* (pp. 105-117). Leiria: ESEL/APPORT.
- Piazza, O. (1998). *La speranza – Logica dell'impossibile*. Milano: Paoline.
- Polivy, J. e Herman, C. (2000). The false hope syndrome: Unfulfilled expectations of self-change. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 128-131.
- Polivy, J. e Herman, C. (2002). If at first you don't succeed – False hopes of self-change. *American Psychologist*, 57 (9), 677-689.
- Rojas, E. (1988). *Una teoria della felicità*. Milano: Ed. Paoline.
- Scheier, M. e Carver, C. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development*, 73 (1), 355-360.
- Snyder, C. R. (2000). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19 (1), 11-28.
- Snyder, C. R. (Ed.) (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Snyder, C., Harris, C., Anderson, J. et al. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (4), 570-585.
- Snyder, C., Hoza, B., Pelham, W. et al. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22 (3), 399-421.
- Snyder, C., e Lopez, H. (Ed.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. London: Oxford University Press.

- Snyder, C., Rand, K., King, E., Feldman, D. e Woodward, J. (2002). "False" hope. *Journal of Clinical Psychology*, 58 (9), 1003-1022.
- Snyder, C., Sigmon, D., e Feldman, D. (2002). Hope for the sacred and vice versa: Positive goal-directed thinking and religion. *Psychological Inquiry*, 13 (3), 234-238.
- Snyder, C., Sympson, S., Ybasco, F., et al. (1996). Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (2), 321-335.
- Stotland, E. (1969). *The psychology of hope*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tillich, P. (1965). The right of hope. *The University of Chicago Magazine*, 58, 16-22.
- Worrell, F., e Hale, R. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, 16 (4), 370-388.
- Zavalloni, R. (1991). *Psicologia della speranza (per sentirsi realizzati)*. Milano: Paoline.

HOPE: CONCEPT AND ASSESSMENT (PRESENTATION OF A NEW SCALE)

José H. Barros de Oliveira

Faculdade de Psicologia e C. E., Universidade do Porto, Portugal

Abstract: After referring the main importance of hope in the personal life and in the society, we try to define this construct and discuss its factorial structure, whether this is unifactorial or bifactorial, as Snyder et al. (1991, 1996) have argued. We defend an unique factor and a new scale of hope is presented. The sample is constituted by 241 students of elementary school and of university. After several statistic analyses it was concluded that the new hope scale presents reasonable psychometric characteristics at the level of reliability and validity. At the same time we have evaluated the statistic behavior of Snyder et al. scales (dispositional and state hope), concluding that essentially they are unifactorial scales. All these scales can try to assess the personal hope.

KEY-WORDS: *Hope, optimism, desire, assessment.*

Apêndice

Escala sobre a Esperança (Barros, 2003)

Este questionário pretende avaliar algumas atitudes das pessoas quanto à esperança. Os questionários são anónimos e por isso pode usar de toda a sinceridade. Responda a todas as perguntas conforme aquilo que realmente se adapta ao seu caso e não como gostaria de ser. Não há respostas boas ou más; todas são boas desde que sinceras.

(Em todas as perguntas seguintes, faça *um* círculo à volta do número (marque só um em cada pergunta) que *melhor* corresponda ao seu caso, conforme este significado (se se enganar, risque o erro e marque bem o número que quer):

- 1 = totalmente em *desacordo*
- 2 = bastante em *desacordo*
- 3 = mais ou menos (nem concordo nem discordo)
- 4 = bastante de *acordo*
- 5 = totalmente de *acordo*

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Considero-me uma pessoa cheia de esperança | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Não desanimo facilmente frente às adversidades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Luto para atingir os meus objectivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Sou optimista mesmo no meio das dificuldades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Sei que tenho competência para conseguir o que quero na vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Penso que o futuro será melhor do que o passado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

(Máximo de esperança: 30; mínimo: 6)

Escala de Esperança-disposição (Snyder et al., 1991)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Consigo pensar em muitas maneiras de sair duma situação difícil | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Procuo atingir energicamente os meus objectivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Há muitas maneiras de resolver os problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Consigo pensar em muitas maneiras de obter o que é importante para mim na vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Mesmo quando os outros se sentem desencorajados, eu sei que posso arranjar maneira de resolver o problema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. As experiências passadas prepararam-me bem para o futuro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Tenho sido bem sucedido na vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Consigo atingir os objectivos que me proponho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

(Máximo de esperança: 40; mínimo: 8)

(Se a escala for considerada como bifactorial, os itens 2,6,7,8 pertencem ao 1º factor (*agency*) e os itens 1,3,4 e 5 ao 2º factor (*pathways*).

Escala de Esperança-estado (Snyder et al., 1996)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Se me encontrar em apuros, consigo pensar em muitas maneiras de sair deles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Presentemente continuo a procurar atingir energicamente os meus objectivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Há muitas soluções para o problema que estou a enfrentar presentemente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Neste momento considero-me bastante bem sucedido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Consigo pensar em muitas maneiras de atingir os meus objectivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Neste momento estou a atingir os objectivos que me propus. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

(Máximo de esperança: 30; mínimo: 6)

ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DOS IDOSOS EM MEIO RURAL: SOLIDÃO, SATISFAÇÃO COM A VIDA E LOCUS DE CONTROLO

Laura Melo
Félix Neto

Centro de Psicologia da Cognição, Afectividade e Contexto Cultural, Universidade do Porto, Portugal

Resumo

A esperança de vida aumentou consideravelmente nas últimas décadas. Houve uma queda no índice da natalidade e os movimentos migratórios desempenharam também um papel importante para o aumento da população idosa e para a quase desertificação do mundo rural. No sentido de compreender melhor este fenómeno, resolvemos lançar um olhar sobre a Terceira Idade, mais concretamente no Centro Social Paroquial de Várzea da Serra (CSPVS). Neste estudo efectuado com 150 idosos do concelho de Tarouca verificou-se que o grupo de idosos utentes do Centro são os que sofrem menos de solidão, estão mais satisfeitos com a vida e são mais externos que o grupo de idosos que não são utentes do Centro sem filhos emigrados e o grupo de idosos que não são utentes do Centro com filhos emigrados.

PALAVRAS-CHAVE: *Idosos, satisfação com a vida, externalidade, solidão, meio rural, migração.*

O envelhecimento está a tornar-se um dos problemas mais importantes das sociedades contemporâneas. O “problema social da velhice coloca-se num contexto de envelhecimento demográfico cuja génese remonta ao início do declínio da mortalidade e consequente aumento da esperança de vida em todas as idades. O posterior declínio da fecundidade acentuará o duplo envelhecimento” (Fernandes, 1997, p. 27). Cada vez mais, quer países desenvolvidos quer países em desenvolvimento, se vêm a defrontar com este problema. A população envelheceu rapidamente e o número de pessoas idosas não deixa de aumentar. As mudanças de vida têm desafiado a posição dos idosos em quase todas as sociedades, e Portugal não constitui excepção (Neto, 1992).

O decréscimo da natalidade, a que juntamos o aumento da esperança de vida e os movimentos migratórios, têm desempenhado entre nós, um papel importante para o aumento da população idosa e a desertificação do mundo rural. Os idosos têm assumido uma importância crescente no panorama demográfico do país. Associada à Terceira Idade, aparece-nos o fenómeno da solidão com uma tonalidade muito própria.

Tal como os jovens, as pessoas idosas não formam um grupo homogéneo. Assim, a vida dos mais velhos é distinta de acordo com o seu meio de vida e o seu habitat – se está inserido no meio urbano ou rural – também com o seu nível de cultura. Geralmente no meio rural, o idoso que aí vive, ainda trabalha e não precisa de ser sensibilizado para mostrar que tem um valor positivo. Por outro lado, a sua situação económica é mais independente. Tem um nível de vida melhor, com mais bem-estar e menos carências, pois nas “aldeias ainda se conservam alguns valores tradicionais, a caridade não é uma palavra vã e há um grande sentido de solidariedade e inter-ajuda” (Jardim, 1991, p. 12). No meio rural a vida do idoso “está um pouco minorada pelo facto de viver numa comunidade pequena onde todos são mais ou menos conhecidos, quando não ainda parentes (...). O idoso da aldeia possui umas pequenas leiras ou uma horta que lhe dão algumas batatas, couves, feijão, tomate e outros produtos agrícolas, com que pode fazer a sua cozinha (...) no seu pequeno quintal, pode ainda ter algumas galinhas que lhe dão ovos que até pode vender” (Ibidem, p. 11). No fundo se não for uma questão de doença, o idoso do meio rural é muito mais autónomo. Na cidade podem ficar como que envolvidos no mais completo anonimato, com uma menor intimidade entre as pessoas, resultando numa baixa experiência de qualidade de vida, “onde cada um se preocupa com os seus problemas, sem tempo para pensar a vida do seu vizinho idoso. Em vez da caridade da aldeia, na cidade impera o egoísmo, todos se fecham em si próprios, não querendo saber das dificuldades dos outros” (Ibidem, p. 12), ao contrário dos meios rurais. É preciso fomentar ao máximo “viver mais, sim mas com qualidade” e por isso há que fazer um esforço e haver compreensão da parte de todos, para que os idosos tenham poder de escolha e espaço para poderem ser úteis à sociedade e à família.

Ser idoso não significa, ser limitado intelectualmente, perder a razão, perder toda uma vida e a identificação com os seus semelhantes. “As pessoas idosas podem continuar a ser activas e a contribuir para a qualidade de vida de si próprias e de outras pessoas” (Neto, 1998, p. 522). Um Lar para idosos não é solução para quem quer ter um final de vida tranquilo,

pois muitas vezes o idoso tem dificuldades em partilhar um espaço que deveria ser só seu e que sente ser invadido por estranhos, quando obrigado a partilhar o seu quarto com outras pessoas, mas que acaba por ser a única solução para quem tenta fugir ao tédio e procura companhia. Sentir-se envelhecer, sentir-se menos útil por deixar a sua vida activa, já é um grande fardo para o idoso, mas este fardo torna-se mais pesado quando não pode compartilhá-lo com os outros, não sendo a vida saboreada em cada dia, sendo “como um jogo de criança que vive entretida no seu divertimento, mas que pode ter de interromper a qualquer momento (...)”. É como a luz que se apaga de repente e na hora menos pensada” (Barros, 1998, p. 6). Podemos observar todas estas realidades em Várzea da Serra, ao abordarmos a solidão no Centro Social Paroquial de Várzea da Serra (CSPVS).

O CSPVS, Instituição essencial no tecido social dos Varzeenses, marca seguramente um momento importante na história deste povo: o seu acesso ao “bem estar” na Terceira Idade. Relevante no contexto sócio – cultural, o Lar neste início do séc. XXI é, no mínimo um tema controverso. Conscientes dessa complexidade arriscamos analisar o CSPVS na perspectiva de evidenciar aspectos psicossociais da Terceira Idade.

Consideramos importante fazer uma análise e uma reflexão sobre a forma como estes idosos se sentem na vivência com os filhos emigrados e o modo como esta influencia ou não a sua solidão, a satisfação com a vida e o locus de controlo.

Há estudos sobre a *solidão* na velhice, como é o caso de Rane-Szostak e Herth (1995). “O idoso a braços com a solidão sente que ninguém o escuta ou ama e por isso desvaloriza-se a si mesmo e baixa a sua auto-estima (“não valho nada”). Sente-se assim na terra de ninguém e que está a mais; deixando-se morrer aos poucos ou até mesmo atentando contra a vida. Cerca de 30% de suicídios em Portugal em 1998 foram de pessoas já na fase da reforma” (Barros, 1999, p. 329). A solidão “é vista mais como representando insatisfação com o número ou qualidade dos contactos que uma pessoa tem do que com a ausência total do contacto social” (Neto, 1992, p. 105). Peplau e Perlman (1982) referiram-se a ela como um estado psicológico resultante da discrepância entre os desejos e as verdadeiras relações da pessoa em causa. Para Rook (1984) citado por Brage, Meredith e Woodward (1993), “a solidão define-se como uma condição durável resultante de um desarranjo emocional que ocorre quando o sujeito se sente estranho, perde a estima de alguém, se sente incompreendido ou rejeitado pelos outros e/ou não tem companheiros sociais adequados para certas

actividades desejadas, especialmente actividades que permitam uma integração social e oportunidades de intimidade emocional" (p. 391). A "solidão é o sentimento de mal-estar que se tem quando há uma discrepância entre o tipo de relações sociais que temos" (Perlman e Peplau, 1982; Neto, 1992b). Uma das fontes de solidão pode ser a mobilidade geográfica devido ao período de adaptação e de angariação de novas relações sociais. Também o desemprego é um dos obstáculos à troca de relações pessoais satisfatórias, assim como características pessoais, como a auto-estima e a timidez. Uma baixa auto-estima está associada à solidão" segundo Peplau, (1982), Rubenstein e Shaver (1980), Louks (1980) (citados por Neto, 1992, p. 34).

Satisfação com a vida diz respeito ao grau de contentamento com a maneira como tem decorrido a própria vida. É um "juízo subjectivo sobre a qualidade da própria vida, baseado por conseguinte num padrão estabelecido pelo sujeito e não em critérios externos (por exemplo, a saúde, a riqueza) fixados por outrém" (Simões, 1992, p. 503). "O juízo do grau de satisfação individual é baseado na comparação/padrão que o sujeito estabelece para si próprio" (Neto, 1992, p. 126). É o indivíduo que baliza e avalia os seus próprios resultados. Satisfação com a vida refere-se também a aspectos positivos da própria vida e não à ausência destes. Em resumo, pode considerar-se que é a ponderação das atribuições positivas e negativas do indivíduo face à própria vida. Neto (1993c) refere que as descobertas efectuadas através de estudos empíricos, confirmaram que os indivíduos que estão mais satisfeitos com a vida estão geralmente mais bem adaptados e libertos de patologias, estando a satisfação com a vida negativamente ligada com a solidão.

Segundo Barros (1985), "o locus de controlo é considerado uma variável cognitiva (expectativa generalizada), que opera através de um grande número de situações com a crença que existe uma relação causal entre o comportamento do indivíduo e os resultados desse comportamento" (p.14). Um indivíduo "designa-se como «interno» quando ele tem a percepção ou a crença de que controla a situação ou o reforço e por isso tende a percebê-lo como resultante das suas próprias acções (o "lugar" de controlo está em si mesmo), enquanto o «externo» sente que não controla os acontecimentos ou que os resultados não são dependentes do seu comportamento, e por isso tende a percebê-los como resultantes de factores alheios a si mesmo, como outros poderosos, sorte ou acaso (o "lugar" de controlo está fora dele)" (Ibidem, p. 24). Rotter (1982), afirma que "o controlo interno-externo se refere ao grau segundo o qual o indivíduo crê que o que lhe

acontece resulta do seu próprio comportamento ou então é o resultado da sorte, do acaso, do destino ou de forças para além do seu controlo" (p. 313). Rotter (1966) refere que as "classes baixas tendem mais à externalidade e também os pertencentes a religiões mais tradicionalistas" (p. 24), e ao chegar à Terceira Idade parece haver uma subida de externalidade, como parece natural (cf. Barros, Barros, e Neto, 1993).

Este artigo apresenta um estudo em que se avaliou a solidão, a satisfação com a vida e o locus de controlo junto de idosos portugueses, residentes no concelho de Tarouca, de 60 ou mais anos. Era esperado que os resultados obtidos nesta investigação evidenciassem um efeito estatisticamente significativo no que diz respeito à situação dos idosos na experiência da solidão, da satisfação com a vida e da externalidade, em três domínios específicos: vivência no CSPVS, vivência fora do CSPVS com filhos emigrados e vivência fora do CSPVS sem filhos emigrados. Assim, foram formuladas as seguintes hipóteses: 1ª a situação dos idosos tem efeito na experiência da solidão; 2ª a situação dos idosos tem efeito na experiência da satisfação com a vida; 3ª a situação dos idosos tem efeito na experiência da externalidade.

Método

Amostra

A amostra consiste em 150 idosos, distribuídos por três grupos, residentes no concelho de Tarouca, com mais de 60 anos. O primeiro grupo de idosos é constituído por 50 idosos (média de idades = 69,4 anos; desvio padrão = 5,9), não utentes do Centro, com filhos emigrados, sendo 25 do sexo masculino e 25 do sexo feminino. O segundo grupo é formado por 50 idosos (média de idades = 75,0; desvio padrão = 7,5), não utentes do Centro, sem filhos emigrados, sendo 25 do sexo masculino e 25 do sexo feminino. Por fim, o terceiro grupo é composto por 50 idosos (média das idades = 77,4; desvio padrão = 10,4), utentes do Centro, sendo 18 do sexo masculino e 32 do sexo feminino.

Material

Como técnica de recolha de dados, optou-se pela administração de um inquérito a todos os sujeitos que compunham a amostra. A utilização do inquérito por nós constituído consistia em quatro instrumentos:

- a) Um questionário com o intuito de recolher informação sobre características sócio-demográficas, vivências no Centro e vivências fora do Centro. Este questionário era composto por 24 questões.
- b) A Solidão foi medida através de uma escala com 18 itens, de formato tipo Likert, adaptada para a população portuguesa por Neto (1989) a partir da escala de solidão da UCLA. Os itens são avaliados numa escala de escolha múltipla com quatro alternativas: *nunca*, *raramente*, *algumas vezes* e *muitas vezes*. Quanto maior é a pontuação obtida maior é a solidão sentida pelo sujeito, esta pode ter um mínimo de 18 a um máximo de 72 pontos.
- c) Também foi utilizada a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS), que integra cinco itens (Neto, 1992), pedindo-se aos sujeitos para avaliar esses itens numa escala tipo Likert em sete pontos, desde *totalmente em desacordo* (1) a *totalmente de acordo* (7). A amplitude dos scores oscila entre 5 (baixa satisfação) e 35 (alta satisfação).
- d) O locus de controlo dos idosos foi medido através de uma escala com 10 itens, adaptada aos idosos portugueses a partir da Escala I – E de Rotter para efeitos deste estudo. Os itens são avaliados numa escolha forçada com duas alternativas A ou B com 10 itens. Quanto maior é o score da escala maior é a externalidade do sujeito (score máximo-10 pontos).

Procedimento

Após a aplicação de um pré-inquérito a um grupo de dez idosos do CSPVS, escolhidos aleatoriamente pela Técnica Responsável do Centro, a versão definitiva do inquérito foi aplicada no mês de Abril de 2001. O inquérito foi administrado individualmente durante as férias da Páscoa por dois estudantes do 12º ano, por pessoas que trabalhavam ou viviam com os idosos inquiridos e a maior parte por nós, visto a maioria dos sujeitos da amostra não saberem ler nem escrever.

As questões utilizadas são do tipo fechado, excepto cinco questões que se referem às actividades desenvolvidas pelos idosos dentro e fora do Centro. A opção por questões do tipo fechado teve a sua origem em aspectos de índole prática, pois poderia haver nos idosos uma atitude de retraimento face à sua resposta, não garantindo objectividade nem permitir brevidade no preenchimento.

Além da execução do inquérito, contactaram-se informadores privilegiados e privou-se de perto com idosos do CSPVS e do concelho de Tarouca. Recorreu-se ao método quantitativo através do inquérito e ao método qualitativo através de entrevistas exploratórias a alguns inquiridos.

O universo em observação é constituído por idosos a frequentar o CSPVS, residentes em Várzea da Serra, naturais ou não da mesma freguesia e por idosos a residir no concelho de Tarouca. Trata-se de uma população envelhecida com uma grande percentagem de idosos, quase todos agricultores reformados. Os Varzeenses, evidenciam-se de outras populações pelo seu espírito de solidariedade, notando-se uma forte consciência de família nesta comunidade. Todos se conhecem uns aos outros, todos sabem a quem pertencem as casas e as terras ali existentes, conhecem os parentes até ao grau mais longínquo que se pode imaginar. Em Várzea da Serra, prevalece um conceito de família alargada que abrange parentes próximos e afastados e, por vezes, os próprios amigos íntimos.

Resultados

Procedeu-se à correlação item-score total para cada um dos itens da escala de solidão da UCLA, numa amostra de 150 idosos, notando-se que todas as correlações são superiores a 0,35, excepto a do item 9. A consistência interna da escala de solidão através do coeficiente alfa de Cronbach nesta amostra de idosos foi de 0,85. Trata-se de um valor idêntico ao encontrado na amostra utilizada para adaptação da escala de solidão (0,87). Estes dados, confirmam pois, o que se verificou previamente (Neto, 1989), que a escala tem propriedades psicométricas satisfatórias junto de pessoas idosas. O score médio da escala de solidão da UCLA, foi de 29,17 (D.P. = 7,03), para o conjunto dos três grupos de idosos. Verifica-se que há um efeito principal estatisticamente significativo quanto à situação dos idosos sobre a solidão $F(2,147) = 6,33$, $p < 0,05$, tendo o teste de Scheffe revelado diferenças significativas entre o grupo de idosos que não são utentes do Centro e não têm filhos emigrados e o grupo de idosos utentes do Centro.

Em relação à situação dos idosos constatamos pois que os idosos que mais sofrem de solidão, são aqueles que não são utentes do Centro e não têm filhos emigrados ($M = 31,5$), ao passo que os idosos que não são utentes do Centro e têm filhos emigrados apresentam uma média de (29,4) e, finalmente, os idosos utentes do Centro apresentam um score de solidão mais baixo ($M = 26,7$), como nos apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 - A solidão em função da situação dos idosos

Variável	Média	D. P.	F	p
Situação do Idoso			2,147	<0,05
Ser utente do Centro	26,7	4,5		
Não ser utente do Centro sem filhos emigrados	31,5	8,3		
Não ser utente do Centro com filhos emigrados	29,4	7,0		

O score médio da escala de satisfação com a vida (SWLS) foi de 25,9 (D.P. = 5,1) Relativamente à hipótese da situação dos idosos, verifica-se que o seu efeito principal não é significativo sobre a satisfação com a vida $F(2,147) = 0,74$, $p > 0,05$ podendo-se concluir que o facto de não ter filhos emigrados não tem efeito na satisfação com a vida. Por conseguinte, mesmo se a média mais elevada de satisfação com a vida se encontra nos idosos utentes do centro ($M=26,6$), as pontuações obtidas nos outros dois grupos não se diferenciam estatisticamente.

Quadro 2 - A satisfação com a vida em função da situação dos idosos

Variável	Média	D. P.	F	p
Situação dos idosos			2,147	>0,05
Ser utente do Centro	26,6	5,0		
Não ser utente do Centro sem filhos emigrados	25,3	5,5		
Não ser utente do Centro com filhos emigrados	25,7	4,8		

A correlação entre a solidão e a satisfação com a vida é significativa e negativa ($r = -0,34$, $p < 0,05$) como seria de esperar.

No decurso deste trabalho foi desenvolvida uma Escala I – E de Rotter Reduzida (Rotter – 10), susceptível de ser utilizada com sujeitos idosos. Foram retidos 10 itens cujo coeficiente alfa foi de 0,74. A correlação item-score total para cada um dos itens da Escala I-E de Rotter Reduzida (Rotter10) foi substancial como se pode observar no Quadro 3. Todas as correlações são superiores a 0,25.

Quadro 3 - *Itens da Escala I-E de Rotter Reduzida (Rotter-10) e as contribuições factoriais correspondentes e as correlações item-score total referentes aos três grupos de idosos*

Item	Contribuições Factoriais	Correlação Item-Score Total
1. <u>A</u> - Muitas infelicidades da vida das pessoas são devidas, em parte à má sorte.	0,45	0,47
2. <u>B</u> - O valor de um indivíduo, passa muitas vezes despercebido.	0,45	0,39
3. <u>A</u> - Sem boas oportunidades não se pode ser um verdadeiro líder.	0,48	0,51
4. <u>A</u> - Por mais que nos esforcemos, há sempre pessoas que não gostam de nós.	0,43	0,38
5. <u>B</u> - O mundo é dirigido pelas pessoas que estão no poder e não há nada que uma pessoa comum possa fazer quanto a isso.	0,34	0,32
6. <u>A</u> - A maior parte das pessoas não compreende até que ponto a sua vida é controlada por acontecimentos ocasionais.	0,26	0,37
7. <u>A</u> - Ao longo da nossa vida, o que de mal nos acontece é contrabalançado com o bom.	0,33	0,42
8. <u>B</u> - É difícil controlarmos aquilo que os políticos fazem nos seus gabinetes.	0,52	0,26
9. <u>A</u> - Muitas vezes sinto que tenho pouca influência nas coisas que me acontecem.	0,51	0,54
10. <u>B</u> - Às vezes sinto que não controlo suficientemente a direcção que a minha vida está a tomar.	0,44	0,39

O score médio da escala I – E de Rotter Reduzida (Rotter – 10) foi de 7,28 (D.P. = 2,40).

Relativamente à situação dos idosos, verifica-se que o seu efeito principal é significativo sobre a externalidade $F(2,147) = 118,40$, $p < 0,05$, tendo o teste de Scheffe revelado diferenças significativas entre o grupo de idosos que não são utentes do Centro e não têm filhos emigrados e o grupo de idosos utentes do Centro. O teste de Scheffe também revelou diferenças significativas entre o grupo de idosos que não são utentes do Centro e têm filhos emigrados e o grupo de idosos utentes do Centro. Deste modo, pode-se concluir que os idosos utentes do Centro são mais externos ($M = 9,9$) que os idosos dos outros dois grupos, como podemos verificar no Quadro 4.

Quadro 4 - A externalidade em função da situação dos idosos

Variável	Média	D. P.	F	p
Situação dos idosos			2,147	<0,05
Ser utente do Centro	9,9	0,2		
Não ser utente do Centro sem filhos emigrados	5,9	1,9		
Não ser utente do Centro com filhos emigrados	5,9	1,7		

Verificamos que há uma correlação tendencialmente significativa e positiva entre a solidão e o locus de controlo ($r=.21, p<0,10$).

Discussão

O presente estudo, teve como preocupação fundamental, conhecer aspectos psico-sociais no idoso em meio rural. Para o efeito procurou-se relacionar entre os níveis de solidão, de satisfação com a vida e de externalidade no grupo de idosos utentes do Centro, no grupo de idosos que não são utentes do Centro sem filhos emigrados e no grupo de idosos que não são utentes do Centro e têm filhos emigrados, vivendo numa zona rural, no concelho de Tarouca, fazendo parte deste estudo uma amostra de 150 idosos

Os resultados obtidos apresentados na experiência de solidão dos sujeitos da amostra, evidenciaram que a escala de solidão da UCLA (Neto, 1998), aplicada à população em estudo, mostrou ter alta fidelidade em relação aos idosos do concelho de Tarouca e do CSPVS.

Em relação à situação dos idosos verificamos que o seu efeito principal é significativo sobre a solidão o que confirma a nossa primeira hipótese. Os resultados mostram-nos que os idosos utentes do Centro são aqueles que menos sofrem de solidão em relação aos outros dois grupos de idosos que não são utentes do Centro, tenham ou não filhos emigrantes.

Conviria salientar que os idosos em análise neste grupo, 98% nasceram em Várzea da Serra e 2% nasceram fora da freguesia. Como se pode verificar, não há uma ruptura entre o local de nascimento e o local onde está implementado o CSPVS. Também, como é uma freguesia com poucos habitantes (382), as pessoas conhecem-se umas às outras, sendo amigos, vizinhos e até familiares. Aquando das entrevistas pudemos constatar que o Centro tem como utentes: uma avó e uma filha, sendo a neta funcionária do mesmo, havendo uma relação de empatia e afecto entre elas. A porta do Centro também está sempre aberta para os utentes entrarem e saírem livremente, estando

situado mesmo ao lado da Igreja Paroquial, onde todos os dias os idosos vão assistir à missa.

Em relação à situação dos idosos verificamos que não tem efeito estatisticamente significativo sobre a satisfação com a vida, não se confirmando pois a nossa segunda hipótese.

Os resultados obtidos apresentados na experiência da externalidade dos sujeitos da amostra, evidenciaram que a escala I – E de Rotter Reduzida (Rotter-10), aplicada à população em estudo, mostrou ter alta fidelidade em relação aos idosos do CSPVS e do concelho de Tarouca. Trata-se de um instrumento que muito embora em estudos ulteriores seja necessário comprovar as suas qualidades psicométricas, pode desde já ser utilizado com populações idosas portuguesas. Este nosso trabalho também constitui uma contribuição neste sentido.

Em relação à situação dos idosos verificamos que o seu efeito principal é significativo sobre o locus de controlo o que confirma a nossa terceira hipótese. Assim, os idosos utentes do Centro são mais externos do que os outros dois grupos de idosos, pois pertencem a uma comunidade rural, com muitas dificuldades económicas, com reformas muito baixas, não sabendo ler nem escrever (92%) e pertencendo todos à religião Católica (100%). Numa entrevista informal com o Senhor Padre Vitor informou-nos ser o povo de Várzea da Serra muito crente e que acredita muito, mas muito no destino e na sorte. “Um idoso pode acreditar em forças dominantes externas e, não obstante, estar bem ajustado e satisfeito” (Paúl, 1997, p. 43). Também aos idosos utentes do Centro lhes é permitido fazer escolha de algumas regras das suas actividades, embora se encontrem inseridos numa instituição que de certo modo organiza o seu quotidiano. Apesar das funcionárias estarem sensibilizadas quanto à importância da autonomia e da manutenção da vida independente para o bem-estar dos idosos, salientando-se a importância do reconhecimento das capacidades dos idosos. Por exemplo, pudemos constatar que um idoso é o responsável pelas bainhas e pequenos arranjos das calças e saias, visto a sua profissão ser alfaiate.

Consideramos que os resultados obtidos através da avaliação dos scores da solidão, da satisfação com a vida e do locus de controlo, relativamente à amostra estudada, permitem-nos concluir o seguinte: os idosos que não são utentes do Centro sem filhos emigrados foram, dentro dos grupos analisados, tendo em vista o seu efeito na experiência da solidão, da satisfação com a vida e da experiência da externalidade, aqueles que apresentaram mais solidão, menos satisfação com a vida e menos externalidade. Por fim, é o grupo de idosos que não são utentes do Centro com filhos emigrados que eviden-

ciam alguma solidão, alguma satisfação com a vida e alguma externalidade. Seguindo-se o grupo de idosos utentes do Centro que apresentam menos solidão, maior satisfação com a vida e maior externalidade. Estes resultados estão de acordo com os estudos de Rotter (1966), em que as classes baixas tendem mais à externalidade e também os pertencentes a religiões mais tradicionalistas e que “os grupos favorecidos do ponto de vista sócio-económico são internos” (Rotter, 1966, p. 192).

Os resultados do nosso estudo são significativos da necessidade de se atender à população idosa, quer através da sensibilização, quer através da implementação de medidas concretas (Centros como o de Várzea da Serra) que minorem o sentimento de solidão, isolamento e sofrimento em que os idosos nascidos e/ou criados numa determinada localidade, de repente se vêem confrontados com perdas em componentes fundamentais do ciclo da vida, as percepções do envelhecimento e a entrada para um Lar.

Referências

- Barreto, A. (org.). (1995). *A situação social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto das Ciências Sociais – Universidade de Lisboa.
- Barreto, J. (1988). Aspectos psicológicos do envelhecimento. *Psicologia* VI, 2 159-170.
- Barros, A. M. (1986). *Locus de controlo interno-externo: uma dimensão cognitiva da personalidade. Relações com outras variáveis e com a realização escolar*. Évora: Universidade de Évora.
- Barros, A. M., Barros, J.H., e Neto, F. (1989). Adaptação da escala de locus de controlo de Rotter. In F. Cruz, R. A Gonçalves, e P. Machado (Eds.), *Psicologia e Educação: Investigação e Intervenção* (pp. 337-350). Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Barros, A. M. (1985). Locus de controlo: Antecedentes a a sua relação com a realização escolar. *Jornal de Psicologia*, 4, 3-9.
- Barros, J. H. (1998). *Viver a morte – abordagem antropológica*. Coimbra: Almedina.
- Barros, J. H. (1999). Os idosos vistos por eles mesmos: Variáveis personológicas e representação da morte. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. III, 2, 323-340.
- Brage, D., Meredih, W., e Woodward, J. (1993). Correlates of loneliness among midwestern adolescents. *Adolescence*, Vol. 28 (111), 685-693.
- Barros, J. H., Barros, A., Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal: Aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Carvalho, P. M. (1989). *A magia da idade: Reflexão médico-sociológica*. Coimbra: Edição do Autor.
- Fernandes, A. A. (1997). *Velhice e sociedade – demografia família e políticas sociais em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Fernandes, P. (2000). *A depressão no idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jardim, B. (1991). *A mulher idosa em Portugal*. Lisboa: Organizações Não Governamentais do Conselho Consultivo da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Neto, F. (1989). Avaliação da solidão. *Psicologia Clínica*, 2, 65-78.
- Neto, F. (1992a). Estereótipos etários: Abordagem intercultural. *Psychologica*, 8, 81-84.
- Neto, F. (1992c). Loneliness among portuguese adolescents. *Social Behaviour and Personality*, 20,1,15-22.
- Neto, F. (1993a). Os jovens e o fenómeno migratório: Coesão nacional e projecção de Portugal no mundo. *Nação e Defesa*, 65, Separata, 3-26.

- Neto, F. (1993b). *Psicologia da migração portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (1993c). The satisfaction with life scale (SWLS): Psychometrics properties in a adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 22, 2, 125-134.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social*, Vol. I. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (1999). As pessoas idosas são pessoas: Aspectos psico-sociais do envelhecimento. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. III, 2, 297-318.
- Neto, F. (1992b). *Solidão, embaraço e amor*. Porto: Centro de Psicologia Social.
- Paúl, M. C. (1992). Satisfação de vida em idosos. *Psicologica*, 8, 61-80.
- Paúl, M. C. (1994). Panorama demográfico dos idosos em Portugal. *Geriatrics*, 7, 70, 21-26.
- Paúl, M. C. (1996). *Psicologia dos idosos: O envelhecimento em meios urbanos*. Braga: SHO.
- Paúl, M. C. (1997). *Lá para o fim da vida – idosos, família e meio ambiente*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Paúl, M. C., e Fonseca, A. (1999). A saúde e a qualidade de vida dos idosos. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. III, 2, 345-359.
- Peplau, L., e Perlman, D. (1982). Perspectives of loneliness. In L. Peplau, e D. Perlman (Eds.). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Willey Interscience.
- Rane - Szostak, D., Herth, K. (1995). A new perspective on loneliness in later life. *Issus in Mental Health Nursing*, 16 (6), 583-592.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rotter, J. B. (1982). Social learning theory. In J. B. Rotter, *The development and applications of social learning theory*. New York: Praeger.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVI, 3, 503-515.

PSYCHOSOCIAL ASPECTS AMONG OLD PEOPLE IN RURAL AREAS: LONELINESS, SATISFACTION WITH LIFE, AND LOCUS OF CONTROL

Laura Melo

Félix Neto

Centro de Psicologia da Cognição, Afetividade e Contexto Cultural, Universidade do Porto, Portugal

Abstract: The life expectation increased greatly in the last decades. It had a fall in the birth-rate and the migratory movements had also played an important role for the increase of the aged population and for almost the fall of the agricultural world. In order to understand better this phenomenon, we decided to launch a look on the old people, more specifically in the Parochial Social Center of Várzea da Serra (CSPVS), in the north of Portugal. In this study conducted among 150 aged people it was found that the group of aged people regular costumer of the Center had less loneliness, they were more satisfied with the life and were more external than the group of aged people which were not regular costumer of the Center without children emigrated and the group of aged people which were not regular costumer of the Center with migrant children.

KEY-WORDS: *Old people, satisfaction with the life, locus of control, loneliness, agricultural areas, migration.*

DIREITO, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO. BREVÍSSIMAS REFLEXÕES PRELIMINARES

Paulo Ferreira da Cunha
Faculdade de Direito, Universidade do Porto, Portugal

« *Quelles doivent être les relations entre la philosophie et le droit ?
Et par malheur je me trouve chargé de défendre à moi seul
les deux causes antagonistes* »
Michel Villey, 1976, p. 220.

Resumo

A Filosofia, “mestra da vida”, não como a História a partir de exemplos, mas de teorização, é essencial para a formação dos Juristas e para o Direito. Também este pode contribuir para a formação filosófica, porque é, segundo os próprios Romanos, seus criadores, uma verdadeira filosofia prática. Num tempo de crescendo da racionalidade economicista no plano educativo, a defesa da Filosofia pode passar pelo seu interesse prático, como preparação para o Direito, e a defesa do Direito tem de passar pelo advogar de um Direito pensado e não uma mera técnica ao serviço de qualquer poder. O Estado deveria abandonar a sua posição de pseudo-neutralidade na Educação. É um absurdo promover-se uma educação para os Direitos Humanos e continuar a proclamá-la, não integrando tais políticas numa geral Educação para a Justiça.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação, Filosofia, Direito, Filosofia do Direito, Direito Natural, Direitos Humanos.*

Introdução

A ligação entre Direito, Filosofia e Educação pode não ser imediatamente óbvia. Há todavia uma célebre passagem do jurista romano Ulpianus que poderia servir de exergo a essa relação. Para ele, o Direito Natural (na verdade, uma parte do Direito *tout court*, mas hoje sobretudo relegada para a sua dimensão apenas filosófica, pelo positivismo jurídico ainda imperante, de mãos dadas com o politicamente correcto) é matéria que se aquilata em realidades muito palpáveis, e até comuns a homens e animais: *coniunctio, procreatio* e – *the last but not the least* – *educatio*.

Morada (address): Praça Coronel Pacheco, 15, 4050-453 Porto. E-mail: pfcunha@direito.up.pt.

A Educação é, assim, um dos elementos essenciais, e de todos o mais especificamente humano, estamos em crer, do velho direito natural românico, o qual é hoje o mais clássico dos temas da Filosofia do Direito.

No presente artigo, baseado nos tópicos de uma conferência que proferimos na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo¹, procuraremos glosar o mote, principalmente relacionando Filosofia e Direito, considerando o Direito como educação para a Filosofia, e a Filosofia como educação para o Direito. E finalmente advogando a necessidade de uma Educação para a Justiça, em que, obviamente, estarão de mãos dadas a Filosofia e o Direito.

Filosofia e Direito. Filosofia do Direito

A voz corrente considera que a Filosofia é vão discutir e especular. A mais comum definição desse tópico será mais ou menos esta: "Filosofia: um homem, vestido de negro, num quarto escuro, de luzes apagadas, à procura de um gato preto... que não está lá". Outra versão desta *vox populi*, sempre jocosa, garante que a Filosofia é a coisa "com a qual ou sem a qual se fica tal e qual".

Evidentemente que se trata de perspectivas de total incompreensão da Filosofia. Propiciadas quer pela falta de educação, quer pela educação ao contrário inculcada hoje por muitos meios de comunicação de massas, que privilegiam o fácil, o acrítico, o acéfalo, o primário, o pulsional. Estas expressões da incompreensão do *profanum vulgus* são anteriores à ascensão do quarto poder mediático, mas hoje elas nem sequer são formuladas. Muitas pessoas limitam-se a um esgar de distanciamento total.

– Filosofia? - pergunta ou interpela alguém.

– Ughrrr... " – vocifera outrem.

Nada mais. A discursividade, mesmo crítica, está a perder-se.

Todavia, a verdade é que uma coisa é o rigor e a complexidade própria da linguagem filosófica, outra é o estilo *cryptico* que, não tendo fundamento especulativo, procura apenas afectar sabedoria. Já os Romanos tinham reconhecido essa pseudo-filosofia que consiste em amontoar palavras mais ou menos estranhas, em frases mais ou menos herméticas, e assim complicar pelo complicar.

A própria literatura teve a sua voga *cryptica* entre nós, sobretudo nos anos setenta do século XX, até que se entendeu que apenas uma literatura le-

¹ Por amável convite do Senhor Prof. Doutor Jean Lauand, a quem desde já agradecemos.

gível passava uma mensagem e... tinha público (Cunha, 1979). O que prova que a tentação do obscuro é permanente entre os intelectuais...

Não será talvez uma mera reacção corporativa, nem fruto de verdadeira incompreensão face ao mundo da Filosofia o que se assinala, muito curiosamente, no Digesto: os juristas seriam, segundo esta monumental compilação doutrinal do tempo do Imperador Justiniano, os verdadeiros filósofos, não os que simuladamente afectam sê-lo, por simulacros verbais.

A concepção do Direito como verdadeira filosofia, filosofia prática, tem muitas consequências para aquilatarmos da verdadeira matriz da juridicidade. Não uma técnica subordinada, nem sequer uma ciência, mas uma filosofia que é uma arte, uma forma de arte...uma das belas artes até (Innerarity, 1996)

O Direito coloca problemas profundos do âmbito filosófico. Não se pode avançar um passo no conhecimento do verdadeiro Direito sem esbarrar com a necessidade de uma concepção de Homem e de natureza humana, de bem e de mal, de responsabilidade e de culpa, de liberdade, etc., etc. E como o Direito não se limita a reflectir sobre esses problemas - na verdade, reflecte sobre eles ou na Filosofia do Direito e outras disciplinas jurídicas humanísticas (Puy, 1972; Cunha, 1995, p. 73 ss.) e ainda nos momentos de política jurídica, e afins - , antes tem de decidir, encontrando formas normativas, comandos, de acordo com as ideias gerais que acolhe, bem se pode dizer que é uma filosofia prática.

A linguagem do Direito tem, tal como a filosófica, o *dever* de ser muito rigorosa, e tal como a Filosofia necessita de conceitos claros e uma malha teórica, uma gramática, muito coerente. Mas o Direito não pode ficar por aí: tem de decidir o que deve ser lei, tem de afirmar o que considere a melhor doutrina, tem de decidir os litígios com sentenças... O Direito não pode prescindir da Filosofia, mas não fica pela teoria, concretiza-se na acção. É da sua própria natureza uma tal normatividade.

A guarda avançada da Filosofia no Direito é a Filosofia do Direito. Mas há momentos cruciais de aplicação de filosofias à realidade quando se aprova uma lei, se elabora uma doutrina, se decide numa sentença. Determinar uma pena, por exemplo, a pena de morte, tem necessariamente como pressuposto uma certa concepção filosófica sobre o Homem, a vida e a morte, o papel do Estado, da pena, etc. Decidir a legalização do aborto, idênticas questões coloca, porque do mesmo modo põe em causa o Direito à Vida, e assim uma ideia de Humanidade. Gizar uma teoria doutrinal sobre a culpa implica um posicionamento sobre a liberdade humana, o livre arbítrio, enfim, tudo matérias que implicam concepções antropológicas, e até ontológicas e mesmo metafísicas de enorme importância.

É certo que muitos dos legisladores, dos juristas e professores e dos juizes não pensarão explicitamente nas doutrinas filosóficas que os seus actos implicam. E mesmo sabemos que o positivismo é a filosofia espontânea dos juristas (Teixeira, 2000), o que quer dizer, em parte, que naturalmente não filosofam. Mas a Filosofia, ainda que implícita, ainda que difusa, não deixa de comandar as suas acções. Mesmo uma filosofia anti-filosófica como pode ser a filosofia do obedecer e do aplicar, o positivismo legalista.

A qualidade e a credibilidade dos actores jurídicos seria bem diferente se não houvesse um certo desprezo tecnicista, tecnocrático, e fruto da ignorância, pela Filosofia do Direito, desde a Universidade. Ignorando-se que os estudantes irão sobretudo valer pela sua inteligência, criatividade, agilidade mental, capacidade de argumentação, e pelo conhecimento daquelas coisas básicas e estruturais que não mudam, e não pelo decorar de códigos que uma penada do legislador volve em caixotes do lixo (Von Kirchmann, 1847, 1949).

De entre essa utensilagem de longo alcance está a Filosofia do Direito, cujo papel formativo e cultural é, sobretudo em cursos muito tecnicistas, que ensinam muitos pormenores mutáveis, absolutamente imprescindível e essencial.

Mas não se trata apenas do seu carácter formativo, cultural, humanístico: também o seu carácter prático e de preparação para coisas práticas - não há prática revolucionária sem teoria revolucionária, dizia o próprio Lenine. Não há melhor prática que uma boa teoria? Não, mas uma boa prática tem a inspirá-la uma boa teoria.

O êxito prático dos Filósofos do Direito é notável. Em Espanha está provado de há muito que grandes filósofos do Direito, longe de terem obstáculos ou bloqueios teóricos que os afastassem das pessoas e dos problemas da vida real são nomeados e desempenham com equilíbrio e com brilho funções importantes (Puy, 1972): e na verdade vemo-los, e não só em Espanha, em relevantes posições políticas e académicas: são reitores, vice-reitores, banqueiros, diplomatas, parlamentares, ministros... A Filosofia do Direito (e o Direito em geral, quando bem pensado e bem praticado) ensina a *agir como homem de pensamento e a pensar como homem de acção*, numa ligação fecunda entre as várias dimensões dos problemas que supera a própria dicotomia entre teoria e prática. Oposição na realidade um tanto caduca já.

Os grandes temas da Filosofia do Direito provam que as grandes questões filosóficas relacionadas com o Homem e com a Sociedade lhe não escapam. Vejamos apenas um punhado de exemplos.

A questão prévia sobre o que é o Direito implica, realmente, para ser vista profundamente, uma teodiceia, uma metafísica, uma ontologia, uma gnoseologia e uma fenomenologia, pelo menos.

A pergunta se há algo de jurídico mais profundamente vinculante que o direito positivo coloca problemas de ontologia e de deontologia. Antígona (Steiner, 1995), símbolo do direito justo, do direito natural para alguns, de conflito entre tradição e lei (Tzitzis, 1996), coloca o drama profundamente filosófico das relações entre o poder e o direito, o poder e a família, o direito positivo e as leis mais altas...

A problemática das relações do Direito com outras racionalidade e outras ordens sociais e normativas, como a religião, a moral, a ideologia, a segurança, etc., implicam epistemologia geral e especial (Reale, 1999), além de colocarem questões éticas, filosófico-políticas, etc...

O Direito como educação para a Filosofia

Evidentemente todas estas matérias do Direito e da sua Filosofia preparam para a Filosofia e a Filosofia prepara para elas. Têm um alto valor educativo em geral. Coloca-se, curiosamente, um problema pedagógico: parece existir uma filosofia do Direito dos Filósofos e uma filosofia do Direito dos juristas (Villey, 1976, p. 219 ss.; Bobbio, 1980, p. 91 ss., Teixeira, 2000, pp. 46-47, Cunha, 2002, p. 109 ss., *et passim*). A primeira mais abstracta, ou tendo menos em conta a realidade e os problemas concretos do Direito, por vezes dele recolhendo apenas visões truncadas e parciais, por exemplo dos juristas da moda; a segunda, por vezes menos rigorosa, menos filosófica e mais cultural em geral ou de teoria geral do Direito, sem atingir as alturas especulativas da verdadeira Filosofia, por vezes demasiado preocupada ainda com a técnica ou a metodologia. Ora o ideal será uma formação jurídica que não desconheça a filosofia, e uma formação filosófica que tenha convivido com a teoria e a prática do Direito. O que é, infelizmente, raro, mas vai começando a haver, sobretudo a partir do momento em que os cursos de Direito atraem gentes da Filosofia, e os juristas começam a espriar-se por esses outros continentes do saber...

O mesmo Ulpianus de que falávamos dá-nos uma espécie de descrição do Direito em que se especifica, a final, o *quid* do conhecimento jurídico, aquilo sobre que o Direito deve debruçar-se. E deve assinalar-se que se trata de um projecto muito ambicioso. Permitamo-nos uma tradução livre, mas que desejamos fiel ao espírito do texto. Diz, pois, Ulpiano no Digesto, I, 1, 10 (ou no 1 reg., ou Inst. I, 1, pr. e 3, 1) :

«A Justiça é a vontade constante e perpétua de atribuir a cada um o seu. Os preceitos do Direito são os seguintes : viver honestamente, não prejudicar

ninguém, atribuir a cada um o que é seu. A Jurisprudência é o conhecimento das coisas divinas e humanas, o conhecimento do justo e do injusto.»

Nada menos se propõe o Direito, para fazer o seu papel de atribuir o seu a seu dono, que ter conhecimento do justo e do injusto, para o que se necessita do conhecimento de coisas divinas e humanas.

Se o Direito visa conhecimento de coisas humanas e divinas, naturalmente que nesse conhecimento se envolvem questões filosóficas e não pequenas...

E que o Direito pode contribuir, com a sua tão imensa sede de saber, para a própria educação filosófica.

Há com efeito no Direito a aprendizagem de um rigor mental e de um fôlego teórico, aliado à capacidade dialéctica e de aplicação prática que só podem muito ajudar, como pensamento ginástico quanto mais não fosse, à necessária agilidade mental da Filosofia.

A fina conceitualização jurídica, onde avulta a filigrana de teorizações no Direito Penal e no Direito Civil, é um treino muitíssimo interessante.

A interpelação de problemas sociais e políticos no Direito Constitucional e a necessidade correlativa de conhecimentos políticos e politológicos, de história, ideologia e doutrina, e afins, estabelecem um trânsito claro para as questões filosóficas conexas... Pobre de quem busca apenas o pequenino artigo da lei sem o fôlego das grandes teorizações e dos necessários enquadramentos extra-jurídicos. E tudo isso interessa à Educação em geral e à filosófica em particular.

As questões éticas que se levantam no Direito Penal ou no Biodireito estão a meio caminho já da Ética filosófica, e esta já se coloca muitos problemas que também muito interessam ao jurista.

As grandes teorizações de cunho filosófico do Direito são portentosas, e algumas, mesmo fora de moda, nunca seriam verdadeiramente infirmadas, como sucedeu com a teoria finalista da acção. Os grandes paradigmas, no Direito como na Filosofia, não são verdadeiramente desacreditados por uma refutação cabal que plena e definitivamente os desacreditasse: apenas nos vamos esquecendo deles, por um fenómeno a que se chama frequentemente superação, mas que é, na verdade, simplesmente, olvido (Hassemer, 1995, p. 30, Kuhn, 1962).

Há teorias finíssimas como a do direito subjectivo, que faz as delícias dos estudantes dos primeiros anos, que não conseguem compreender, no seu senso comum são e óbvio, como pode haver um direito inviolável, o potestativo. Ou seja, que não concebem, na sua ingenuidade, como quando se impede o exercício de um direito subjectivo do tipo potestativo se estará, por exemplo, a

violar um direito subjectivo comum, *lato sensu*, constituído mercê da existência daquele outro direito potestativo. Também nunca percebemos pessoalmente qual o interesse real desta argúcia teórica. A verdade é que este especiosismo, entre muitos outros, treina para evitar a facilidade das aparências, e ver a verrumância dos espíritos... sobretudo dos teóricos.

Quando um pássaro, por exemplo um pombo correio, cruza os céus, logo um jurista, treinado nos duros labores da conceitualização abstractíssima do pensamento dogmático - felizmente nem todos os juristas assim são: que os há partidários do pensar problemático e defensores da tópica (*inter alia*, Viehweg 1963, Puy, 1984, Cunha, 1999, p. 231 ss) - , acabará por dizer, contemplando-o maravilhado: eis um imóvel por destinação...

Tinha razão Hervé Bazin (1950): o Direito é um óptimo calmante dos nervos e da imaginação efervescente. Mas decerto precisamente porque ele é também, como afirmou o próprio Giraudoux (1935), a mais poderosa escola de imaginação.

Uma imaginação que educa a ebulição da mente e utopicamente labora mundos imaginários, por um lado (o negativo), uma imaginação que permite rigor e asa libertadora (pelo lado positivo). Os juristas nunca são unos... Há sempre pelo menos dois partidos, duas partes, uma defesa e uma acusação. Javier Hervada (Hervada /Cunha, 1990) afirmou que se a diversidade dos pontos de vista fosse sinal de carácter divertido, os juristas seriam as pessoas mais divertidas do mundo: nunca estão de acordo entre si...

Finalmente, tendo durante muito tempo sido a cultura e até a finura do trato e uma certa distinção (que a massificação vai necessariamente fazendo esquecer... mas a que muitos ainda felizmente resistem) um apanágio dos professores de Direito por toda a parte, aprendia-se muito com eles. Aprendiam-se lições de vida. Aprendiam-se lições de Educação, de *Paideia* (por todos, v. Jaeger, 1936). Aprendiam-se Humanidades em geral. E a Filosofia durante muito tempo sem escola universitária especificamente para si aberta, tanto em Portugal como no Brasil, acaba por ser não ousamos dizer ensinada, mas em grande medida sugerida, e para ela os estudantes despertados, por mestres de Direito (Martins, 1992, Cunha, 1995, p. 164 ss.).

Não estamos isolados nesse magistério. Podem ser surpreendentes, mas são sem dúvida sinceras as palavras de Robert Maynard Hutchins (1943), que assim testemunha sobre o seu curso de Direito:

"I see now that my formal education began in the Law School. My formal education began, that is, at the age of twenty-one. I do not mean to say that I knew then that I was getting an education. I am sure the professors

did not know they were giving me one. They would have been shocked at such an insinuation. They thought they were teaching me law. They did not teach me any law. But they did something far more important: they introduced me to the liberal arts. It is sad but true that the only place in an American university where the student is taught to read, write, and speak is the law school."

Mesmo hoje e nas nossas Faculdades de Direito (mercê de um sistema de ensino demagógico que priva efectivamente as crianças e os jovens de instrumentos essenciais do saber) são forçadas a tentar suprir as imensas lacunas dessa formação. Infelizmente, os programas e as especialidades crescem, o tecnicismo dos docentes aprofunda-se, o desprezo pela formação geral e humanística agrava-se, e uma interpretação avarenta da *Declaração de Bolonha* deseja fazer poupar dinheiro aos governos reduzindo até os cursos de Direito para quatro anos. (E diz-se já que os de Letras para três!). Assim, não só a tentativa de colmatar lacunas graves sairá frustrada, como se vaticina que as matérias formativas cederão o passo ao mero positivismo, o que redundará no abaixamento profundo do nível das Faculdades, as quais passarão a simples escolas técnicas de leis... aptas a formar burocratas dóceis para toda a ordem...

A questão coloca-se em toda a Europa, mas julgamos saber que esta vaga economicista também tem adeptos no Brasil, e desejando precisamente o mesmo: que o seu Bacharelato em Direito (o mais extenso do mundo, aliás, equivalente à Licenciatura em Portugal), hoje de cinco anos, passe para menos...

A Filosofia como educação para o Direito. Educação para a Justiça

O papel da Filosofia para um jurista é essencial. Não compreendemos que hoje seja possível o acesso ao curso de Direito, em Portugal, sem um profundo conhecimento curricular da Filosofia. O resultado é sempre o mesmo: uma incompreensão profunda das coisas essenciais, o substituir do conhecimento sapiente, saboreado, da *sapida scientia*, por um saber decorado que nem sequer é feito com o coração.

Sem Filosofia, que é do conhecimento formalizado, abstracto mas discursivo ainda, do conhecimento histórico-filosófico das correntes de pensamento, do treino dialéctico, da capacidade reflexiva, da perspetivação e ponderação hermenêutica, etc., etc.?

Façamos um pequeno exercício lógico, mas também retórico, para tentar provar uma tese liminar.

A História, diz Cícero, é mestra da vida – *magistra vitae*. Se a História é, como afirma Dioniso de Halicarnasso, Filosofia a partir de exemplos, então a Filosofia é, pela propriedade transitiva, nada menos que mestra da vida não por exemplos, mas por abstrações ou decantações desses exemplos.

A Filosofia é mestra teórica da vida, e o Direito é lição de vida teórico-prática.

A Filosofia tem de preparar para o Direito ensinando o amor à Verdade, o amor ao Bem, e o próprio amor à Justiça.

Falta uma educação para a Justiça. De pequenos ensinam-nos hoje a avidez, o egoísmo, o prazer hedonístico e a competitividade. Não nos ensinam a ponderação, a imparcialidade, a capacidade de decidir pelo bem comum. Não falámos já no altruísmo... Há hoje uma persistente e bastarda ideia de que a justiça é uma espécie de permanente “venha a nós”. Antigamente, nos Liceus de França, por exemplo, havia difíceis e argutas dissertações sobre a Justiça e seus temas... Agora, a própria literatura se rebaixa ao não-literário, ao casual, ao banal... Os exemplos deixam de existir: as crianças, os adolescentes, e os jovens (assim como os adultos, de resto) não têm a quem tomar por modelos. Tomam-nos nas revistas mundanas, nos *tops* da música, nos programas de TV cada vez de pior qualidade... Já nem os políticos conseguem qualquer popularidade real...

Falta educação para a Justiça porque falta educação em geral e educação ética, estética, cívica... Os Estados, vacinados em excesso pelas doutrinações nazis, fascistas, comunistas, acharam por bem demitir-se de formar, de educar... Limitam-se a informar, a ocupar os estudantes, a deixar rédea livre a quem os queira intoxicar de correcção política... mas, com o pretexto da sua neutralidade, demitiram-se de educar. O resultado são gerações perdidas... na droga, no desespero, no sem sentido do mundo...

O Estado tem de voltar a não ter complexos e educar, sem ideologismos, sem dogmatismos, mas para aquele núcleo de valores e adquiridos comuns sobre que há até socialmente (ainda) largo consenso. E dizemos *ainda* porque a escalada avalorativa e anti-valorativa poderá subverter as coisas no futuro...

Nas escolas começa a fazer-se sentir uma educação para os Direitos Humanos, e, timidamente embora, reabilitam-se as ideias de educação cívica. Mas é preciso encarar a questão com frontalidade e sem complexos. A manutenção da teoria da neutralidade é incompatível já com estas reticentes abordagens. E a educação para os Direitos Humanos, que é vital para a formação integral, e deve contribuir e colher contributos da para e da Filosofia e do Direito, deve inte-

grar-se numa mais geral Educação para a Justiça. Toda a Justiça: quer o *suum cuique*, o dar o seu a seu dono, como a justiça social ou política.

A Educação para a Justiça não consome toda a Educação. Há muito mais coisas a ensinar. Mas é uma vertente a não descurar. E nela plenamente se harmonizarão os contributos propriamente jurídicos e os propriamente filosóficos, que farão ainda apelo a outros: literários, históricos, etc...

Tal como a educação artística, a educação para a Justiça necessita de diuturno contacto com as obras de arte do sector – as obras da justiça. Contacto com exemplos de leis, decisões, sentenças justas. Como aquele operário referido nos *Propos* (Alain, 1956, 1970) que ia todos os dias ao Museu do Louvre para se embriagar de arte e aprender a sua essência.

Infelizmente, se podemos ir facilmente à Avenida Paulista e tomar banho diário de arte no MASP (Museu de Arte de São Paulo), nem sempre a Justiça está assim tão disponível para que a possamos mostrar, viva ainda que emoldurada, aos nossos estudantes.

Mas há que fazer um esforço...

Referências

- Alain (1956, 1970), *Propos de...*, ed. Paris : Gallimard, Col. La Pléiade, I, 1956, II, 1970.
- Bazin, H. (1950). *La mort du petit cheval*, trad. port. de António Ramos Rosa, *A morte do Cavalinho*, Lisboa : Livros Unibolso, s.d.
- Bobbio, N. (1980). *Contribución a la Teoría del Derecho*, trad. castelhana do orig. italiano por Alfonso Ruiz Miguel, Valência, 1980.
- Cunha, P. F. (1979). *Da Actual Questão Literária*, in "Cadernos de Literatura", Coimbra.
- Cunha, P. F. (1995). *Amor Iuris, Filosofia Contemporânea do Direito e da Política*, Lisboa: Cosmos.
- Cunha, P. F. (1999). *Lições de Filosofia Jurídica. Natureza & Arte do Direito*, Coimbra: Almedina.
- Cunha, P. F. (2002). *Lições Preliminares de Filosofia do Direito*, 2.^a edição revista e actualizada, Coimbra: Almedina.
- Giraudoux, J. (1935). *La guerre de Troie n'aura pas lieu*, Paris : Grasset.
- Hassemer, W. (1995). *História das Ideias Penais na Alemanha do Pós-Guerra, seguido de A Segurança Pública no Estado de Direito*, trad. port., Lisboa: AAFDL.

- Hervada, J./ Cunha, P. F. [1990]. *Direito. Guia Universitário*, ed. portuguesa, Porto: Rés .
- Hutchins, R. M. (1943). *Education For Freedom*, Louisiana State University Press.
- Innerarity, D. (1996). *La filosofía como una de las bellas artes*, Barcelona: Ariel, 1995, trad. port. de Cristina Rodriguez e Artur Guerra, *A Filosofia como uma das Belas Artes*, Lx.: Teorema.
- Jaeger, W. (1936) *Paideia, Die Formung des Griechichen Menschen*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: Chicago University Press.
- Martins, W. (1992) *História da Inteligência Brasileira (1550-1960)*, 7 vols., S. Paulo: Cultrix, 1976-1979, vol. 2, 3.^a ed.
- Puy, F. (1972). *Filosofía del Derecho y Ciencia del Derecho*, in "Boletim da Faculdade de Direito", Coimbra, Universidade de Coimbra, vol. XLVIII, p. 145 ss..
- Puy, F. (1984). *Topica Juridica*, Santiago de Compostela: Imprenta Paredes.
- Reale, M. (1999), *Filosofia do Direito*, 19.^a ed., São Paulo: Saraiva.
- Steiner, G. (1995). *Antigones*, trad. port. de Miguel Serras Pereira, *Antígonas*, Lisboa: Relógio D'Água.
- Teixeira, A. B. (2000). *Sentido e Valor do Direito. Introdução à Filosofia Jurídica*, 2.^a ed., Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Tzitzis, S. (1996). *La Philosophie Pénale*, Paris : P.U.F.
- Viehweg, T. (1963). *Topik und Jurisprudenz*, Muenchen: C. H. Beck'sche V.
- Villey, M.I (1976). *Critique de la pensée juridique moderne*, Paris : Dalloz.
- Von K., Julio G. (1847, 1949), *Die Wertlosigkeit der Jurisprudenz als Wissenschaft*, 1.^a ed. alemã 1847, trad. cast. de Werner Goldschmidt, *El carácter a-científico de la llamada ciencia del Derecho*, in *La Ciencia del derecho*, Savigni, Kirchmann, Zitelmann, Kantorowicz, Buenos Aires : Losada (1949).

DIREITO, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO. BREVÍSSIMAS REFLEXÕES PRELIMINARES

Paulo Ferreira da Cunha

Faculdade de Direito, Universidade do Porto, Portugal

Abstract: Cicero said that History is a *magistra vitæ*, instructing through examples. Philosophy is also a *magistra vitæ*, but its mode of instruction is through theory. As such, Philosophy is essential to Law and the education of Jurists. Equally, Law can assist in the education of philosophers, since it is a true expression of philosophy in practice, as the Romans already saw clearly. In times when education is everywhere threatened by economic utilitarianism, we may defend Philosophy by arguing its importance to Law, just as we may defend Law by recourse to a concept of justice philosophically defined, rather than subordinated to power or the *statu quo*. It is important that the State abandons its position of pseudo-neutrality in the field of education, and begins to educate actively for Justice. It is nonsense to promote the study of Human Rights in education, whilst adhering to a theory of educational neutrality.

KEY-WORDS: *Education, Philosophy, Law, Philosophy of Law, Natural Law, Human Rights*

PELA LEITURA... AO ENCONTRO DA COGNIÇÃO E DOS AFECTOS NA EDUCAÇÃO*

Ângela Bonifácio Vítor

Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Resumo

A sociedade actual necessita de contemplar uma educação nova, de cariz pós-moderno, onde se promova a flexibilidade, designadamente através de outras formas de ensino e de novos tipos de aprendizagem.

Contra a disciplinarização, talvez excessiva, característica das últimas décadas de mundialização neoliberal, a educação requer hoje um esforço transdisciplinar. Num desafio cognitivo colocado a todos os actores empenhados em repensar os rumos que a escola precisa assumir, a leitura, pela sua transversalidade, ressurge como um instrumento crucial.

Numa época em que a ciência parece insistir em não se deixar influenciar por itinerários cromáticos, sejam mágicos ou míticos, propomo-nos reflectir sobre algumas dimensões da aprendizagem da leitura. Entre o que os jovens podem aprender e o que os adultos lhes podem transmitir, vamos, pelo instrumento privilegiado de desenvolvimento cognitivo que a leitura constitui, ao encontro dos afectos na educação.

PALAVRAS-CHAVE: *Leitura, educação, laços afectivos.*

"Aprender a ser com os outros" é uma questão crucial na educação contemporânea. A leitura, ao privilegiar o acesso a uma diversidade de itinerários - e a vias múltiplas de conhecimento e de reflexão - pode incentivar a compreensão do pluralismo e do diálogo entre culturas e saberes.

Neste sentir, a colaboração entre a escola e a família assume particular importância. Tal decorre, não somente da perspectiva da formação da criança, como também porque essa cooperação parece ajudar os professores no quotidiano lectivo. O trabalho empírico desenvolvido parece reiterar a ideia de que as crianças que, em meio familiar, tiveram experiências significativas de leitura, reagem melhor, em contexto escolar, no que concerne à prossecução de competências de compreensão. A "promoção" da leitura parece, por isso, não apenas desenvolver o sucesso escolar dos jovens, como também

* Artigo baseado na comunicação apresentada nas 7as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia, no Colégio Internato dos Carvalhos, Novembro de 2002.

Morada (address): UID Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Av. Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa, Portugal

abrir-lhes uma relação com o mundo, designadamente em termos do conhecimento e da compreensão deste.

Pela leitura, o indivíduo pode descobrir aquilo que, sem ela, poderia nunca ter encontrado apenas por si. Descobrir um prazer, usufruir um convívio, percorrer um caminho que leva quem lê para além do limite do imediato.

Ao propormo-nos analisar de que modo a escola e a família podem cooperar, admitimos que uma das dimensões da escola actual é a inserção na comunidade, parece-nos pois, ser de relevo pensar a participação das famílias nos objectivos e na dinâmica da escola. Entre outros factores, o contexto familiar, físico e social, em que as crianças crescem contribui para as suas aprendizagens e orientações de leitura. Na senda dos estudos de Bruno Bettelheim e Karen Zelan, passamos a reflectir acerca de algumas dessas dimensões da aprendizagem da leitura.

Antes do início da aprendizagem formal da leitura, o domínio de múltiplos conceitos básicos pode ser estimulado através do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Bettelheim e Zelan (1983) realizaram um inquérito, junto de jovens de diversas idades, no qual procuraram estudar o contributo de alguns dos constituintes envolvidos na aprendizagem da leitura, em especial, as características que mais se relacionam com as estruturas afectivas dos indivíduos.

Na análise dos referidos autores, muitas crianças fazem a primeira aprendizagem de leitura nas suas casas “quando lhes lêem histórias que as cativam e lhes proporcionam amor pela leitura” (Bettelheim e Zelan, 1983, p.18). Estes autores destacam, assim, que um familiar, por exemplo o pai, a mãe ou mesmo um irmão mais velho, quando lê uma história à criança pode criar nesta uma curiosidade que poderá eventualmente constituir um incentivo à leitura individual posterior. Ainda de acordo com os mesmos autores, pela leitura em voz alta pode estabelecer-se uma ligação de carácter afectivo entre o adulto contador de histórias e a criança. Este elo pode criar um vínculo afectivo potencialmente desencadeador de um processo cognitivo, embora não garante da sua continuidade.

A leitura em voz alta, factor antigo de convívio cultural, ressurge com um sentido novo. E, pode ajudar, segundo Bettelheim e Zelan (*ibidem*), à tomada de consciência, acerca da complexidade que o acto de leitura e o livro representam, nesta época em que alguns *mass media* profetizam a substituição dos livros em papel pelos documentos virtuais.

As leituras do pai ou da mãe, a um filho, à noite, por exemplo, sendo leituras acompanhadas pela presença física de uma voz humana e, no caso,

especial, conferem sentido e dão um prazer subtil ao leitor e àqueles que o escutam. A palavra “prazer” surge aqui, provavelmente, ao encontro do que Roland Barthes (1984), acerca do texto escrito, referiu como “prazer do texto”. Um prazer que, muito possivelmente, se encontrou já numa anterior partilha de “outras leituras” e que regressa sempre que o acto de ler é evocado.

Igualmente, Sartre, em *Les mots* (1977), descreve-se na infância a ouvir a mãe a ler-lhe um conto de Bouchor. Refere que aprendeu a ler quase sozinho, sem qualquer ajuda que não fosse o desejo de assumir o papel de Anne Marie, sua mãe. Também Pennac (1999), ilustra o poder destas leituras de infância com o exemplo de Klaus Mann (filho de Thomas Mann):

*Na minha memória, as vozes dos poetas confundem-se com as daquelas que nos deram a conhecê-los; há certas obras-primas da escola romântica alemã que não consigo ler sem evocar a entoação de voz, emocionada e bem timbrada, de Mielen. Quando éramos crianças e enquanto tivemos dificuldade em ler por nós próprios, era ela que nos lia.
(. . .)*

Sem dúvida . . . que as agradáveis horas da noite passadas no gabinete do meu pai estimulavam não só a nossa imaginação, mas também a nossa curiosidade. Quando conhecemos o encanto sedutor da grande literatura e o reconforto que ela proporciona, queremos saber mais . . . e é assim que começamos a ler por nós próprios. (Pennac, 1999, p. 73-74)

A leitura em voz alta é um modo de convívio familiar que dificilmente subsiste nas esferas culturais contemporâneas mas é, segundo Jean (2000), talvez o mais ritualizado e, possivelmente, pode funcionar como uma substituição, para a criança que cresce, da canção de embalar. A voz do pai ou da mãe tem aqui um papel mediador que:

. . . [Faz] parte do reino da ilusão que está na base da iniciação da experiência. Este primeiro estágio de desenvolvimento tornou-se possível graças à capacidade que a mãe tem de adaptar-se às necessidades do seu bebé, permitindo assim àquele ter a ilusão de que aquilo que cria existe de facto.

Esta área intermediária da experiência que não é questionada quanto à sua pertença à realidade interior ou exterior constitui a maior parte do vivido da criança. Ela subsistirá ao longo da vida no modo de experimentação íntima que caracteriza as artes, a religião, a vida imaginária e o trabalho científico. (Winnicott, 1975, p. 35)

Segundo Winnicott (*ibidem*), este modo de leitura familiar pode reflectir, por isso, não apenas o que existe no livro enquanto objecto, como também aquilo que os olhos do leitor seguem e, sobretudo, aquilo que a criança, através da mediação da voz familiar, recria para si e interioriza da história. Jean (2000) apoia a análise de Winnicott (*ibidem*) ao reiterar que o desejo de ler pode começar com a consciência pela criança, do que vai e vem do texto, entre o exterior e o seu interior, entre o texto e ela própria, e, é esta dialéctica no interior da linguagem que poderá constituir o fulcro da aprendizagem, num momento único de descoberta da confluência entre a preservação da intimidade e a abertura ao mundo.

Igualmente, os conhecimentos que o leitor desenvolveu antes de abordar um texto parecem ser de crucial importância na compreensão textual posterior. Se, por exemplo, as expectativas pessoais forem activadas pelo texto e estiverem em concordância com este, o leitor tende a envolver-se emocionalmente com o que lê. Para Bettelheim e Zelan (1983), quanto mais intelectualmente imaturo for o leitor, menor será a sua familiaridade com o raciocínio abstracto e, portanto, maior poderá ser a sua tendência para se deixar influenciar pelos aspectos dominantes e por problemáticas ocasionais. Defendem, assim, estes autores que a compreensão pode ser condicionada, quer pelas motivações com as quais o leitor aborda o texto, quer pelos sentimentos que a leitura lhe desperta.

O modo como as crianças integram a informação no seu sistema de significação foi exaustivamente estudado por Piaget. Na sua análise, enquanto que nos adultos parece existir tendência, por um lado, para interpretar os estímulos externos em função do próprio sistema cognitivo (assimilação) e, por outro, para os apreciar de uma forma mais objectiva (acomodação), nos leitores mais jovens a tendência parece ser a de assimilar com maior facilidade os estímulos externos e ser menos capaz de ter em consideração o que está inerente aos referidos estímulos.

Piaget (1977) destaca, ainda, que a acomodação deve sempre ser precedida de uma certa quantidade de assimilação, significando com isto que o leitor deve ser capaz de avaliar em que é que a nova informação corresponde àquilo que ele já sabe, com a finalidade de se adaptar às características da nova informação, para poder atingir um nível de desenvolvimento maior.

Daqui, podermos também pensar que os jovens parecem processar a informação textual, pelo menos numa fase inicial, em função do que já conhecem e sentem. Esta perspectiva é reiterada por Bettelheim e Zelan (1983, p.44): "é durante a infância e a juventude que as tendências activo-manipula-

tivas do ser humano estão no seu máximo e o maior desejo da criança é [o] de se apropriar das coisas dando-lhes uma marca pessoal”.

Na linha de análise dos autores referidos, a criança quando lê um texto tem tendência para interiorizar de uma forma activa e pessoal aquilo que, numa outra idade, poderia apenas absorver passivamente, razão pela qual os primeiros livros de leitura devem especialmente apresentar histórias que interessem às crianças.

Bettelheim (1999), ao reflectir acerca das experiências que na vida de uma criança promovem a sua capacidade para dotar a vida de maior sentido, também sublinha:

Nada é mais importante do que o impacto dos pais e dos que tomam conta de crianças; a seguir em importância vem a nossa herança cultural . . . quando as crianças são pequenas é a literatura que da melhor maneira contém essa informação. (Bettelheim,, p. 10)

Os contributos de Bettelheim (1999, 1983) dão a entender as centrais implicações do meio familiar nos primeiros contactos com o acto de ler que, supomos, ajudam a conferir o gosto e os motivos ulteriores de leitura.

Notemos, para concluir, que o comportamento dos adultos, particularmente o dos pais, pode ser um modelo para o comportamento das crianças. Porém, gostaríamos de realçar duas vertentes desta afirmação. Por um lado, que o comportamento das crianças parece ser influenciado apenas em cerca de vinte por cento pela educação consciente, designadamente pelo diálogo, e em cerca de oitenta por cento, pela socialização, isto é, através do comportamento padrão efectivo. Daí, por exemplo, a importância de a criança “ouvir”, *de facto*, a leitura de um texto ou “ver”, *de facto*, alguém a ler.

Por outro lado, parece-nos importante sublinhar que os jovens poderão tomar o gosto pela leitura se, desde crianças, sentirem o acto de ler como algo onde podem participar. Uma experiência pessoal e enriquecedora, porque, afinal... toda a aquisição de saberes perde valor quando o que se aprende não acrescenta algo importante à nossa vida.

Referências

- Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bettelheim, B. (1999). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand.
- Bettelheim, B., e Zelan, K. (1983). *La lecture et l' enfant*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pennac, D. (1999). *Como um romance* (11^a ed.). Porto: Edições Asa.
- Piaget, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Sartre, J. P. (1977). *Les mots*. Paris: Éditions Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris: Éditions Gallimard.

THROUGH READING... MEETING COGNITIVE AND AFFECTIVE LINKS IN EDUCATION

Ângela Bonifácio Vítor

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Abstract: The present society needs to reflect upon a new form of education, following post-modern trends, opened to the promotion of flexibility, particularly through different forms of teaching and new ways of learning.

Against a subject-based curriculum, characteristic in the last decades of a world-wide neoliberal educational policy, the education of today requires a transdisciplinary effort. Through a cognitive challenge put to all actors committed to re-think the future of education, reading, due to its transdisciplinary content, appears as a crucial tool.

In a period, in which science refuses to be influenced by the chromatic itineraries, either magic or mythical, we intend to reflect upon some dimensions of the reading learning process. Between what the young people can learn and what the adults can transmit, we intend to use the reading as a privileged tool for the cognitive development in order to reach the affective links in education.

KEY-WORDS: *Reading, education, affective links.*

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: O QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM (QPA)

Iolanda da Silva Ribeiro

Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

A. Matos e L. Machado

Escola Básica 2.3 de Ribeirão

Resumo

A definição de objectivos e a correspondente organização de um projecto para o estudo acompanhado pode ser equacionada partindo de diferentes opções. A revisão bibliográfica, a análise dos programas de métodos de estudo e das competências a adquirir no final do ensino básico, a avaliação das dificuldades de aprendizagem e a experiência do professor são algumas das fontes alternativas a partir das quais um projecto para o estudo acompanhado pode ser delineado. É, neste âmbito, que se situa o presente artigo. Procurou-se construir um instrumento de avaliação de dificuldades de aprendizagem que permita fazer o seu screening e sistematizar objectivos de intervenção. Neste artigo apresenta-se o questionário elaborado, os aspectos considerados relevantes na elaboração dos itens, os procedimentos de aplicação e a análise dos resultados.

PALAVRAS-CHAVE: *Avaliação, avaliação diagnóstica, dificuldades de aprendizagem, estudo acompanhado.*

Introdução

“...A promoção de métodos de estudo e de trabalho que permitam aos alunos realizar com maior autonomia a sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de aprender a aprender” (Abrantes, 1999, 11).

Na citação anterior, apresentam-se explicitados, de forma clara, os objectivos gerais da área curricular não disciplinar designada, no quadro da reorganização do ensino básico, por “estudo acompanhado”. Esta definição, de algum modo, reflecte as tendências observadas a nível internacional no domínio da educação que tendem a valorizar o desenvolvimento de um conjunto de competências e processos que permitem ao sujeito manter o seu potencial

Morada (address): Iolanda da Silva Ribeiro, Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar, 4700, Braga, 253.604241, E-mail: iolanda@iep.uminho.pt

para aprender, ao longo do seu ciclo de vida (Zimmerman e Schunk, 1998; 1994; Zimmerman, Bonner e Kovack, 1996).

A criação desta área curricular não disciplinar permite às instituições de ensino conceberem projectos ajustados às características das populações escolares que as frequentam. Esta adequação tem como consequência a possibilidade de poderem ser construídos projectos muito diferentes. Um aspecto crítico desta construção aparece, no nosso entender, associado à análise daquilo que são as necessidades dos alunos e a sua articulação com as metas subjacentes a esta área. Dos vários documentos emanados do Ministério da Educação, pode-se inferir que se trata de um espaço que deve permitir a promoção de competências de aprendizagem, bem como de comportamentos e padrões de trabalho adequados. Contudo, os problemas de aprendizagem que os alunos apresentam pressionam, de algum modo, a elaboração dos projectos levando-os a assumir um cariz mais remediativo.

A investigação no domínio das estratégias de aprendizagem tem estabelecido uma relação clara entre o recurso deliberado e intencional destas e o sucesso académico dos alunos (Leal, 1993). Esta relação surge, porém, mediada por alguns factores. Numa revisão da literatura, esta autora, aponta como podendo dificultar o desenvolvimento e a eficácia na utilização de estratégias de aprendizagem, uma monitorização cognitiva pobre, rotinas antigas, as metas e atribuições pessoais e conhecimentos de base fracos (Leal, 1993). É, neste âmbito, que se situa a construção do QPA, enquadrado na organização de um processo de avaliação diagnóstica, sendo esta entendida como fundamental na programação educativa (Abrantes, 2002).

Entendendo-se a avaliação como um procedimento sistemático de recolha de informação, a partir da qual se podem efectuar juízos que facilitem a tomada de decisões (Peralta, 2002, Brady, 1997; Neira e colaboradores, 1995), com a avaliação diagnóstica procura-se, mais especificamente, quer “identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho, quer colocar o aluno num grupo ou num nível de aprendizagem, e/ou prever o que, muito provavelmente, virá a ocorrer na sequência das situações educativas desenvolvidas” (Cortesão, 2002, p.39). Reportando-nos ainda a este autor, no primeiro caso, a avaliação diagnóstica pode ser extremamente útil, na medida em que pode fornecer ao professor elementos que lhe vão permitir adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que vai trabalhar, tornando-os mais ajustados às situações reais (Leite, 2002).

A concretização de um processo de avaliação diagnóstico não se restringe a um momento isolado de recolha de dados, antes deverá ser enquadrada num plano mais genérico que explicita de forma clara as questões centrais em

termos de avaliação, nomeadamente: “O Porquê?”, “O quê”, “Do quê”, “Como” e “Quando” (Alonso, 2002).

Neste sentido, o modelo proposto por Yáñez (1995) pode contribuir de forma significativa para clarificar este processo. Na figura 1 apresenta-se o esquema genérico sugerido pelo autor.

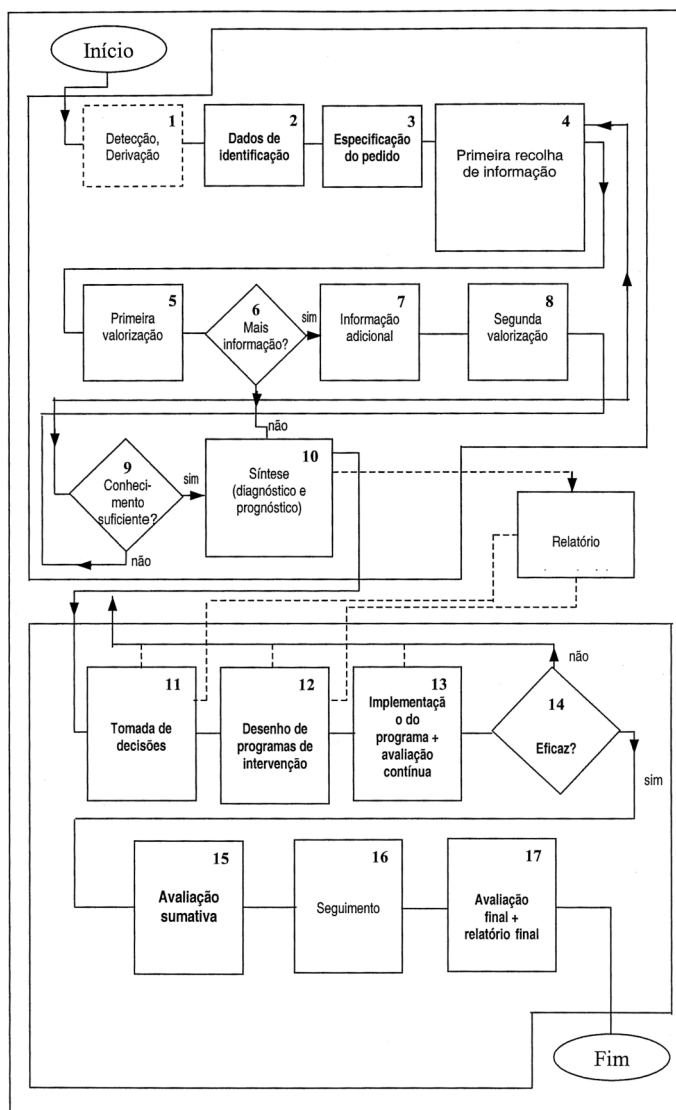


Figura 1 - Modelo integrado de avaliação- intervenção (adaptado de Yáñez, 1995)

O modelo inclui várias fases. Inicia-se com o processo de detecção das dificuldades apresentadas pelos alunos. Esta fase regula os passos seguintes. Assim, partindo dos dados obtidos nesta fase, é organizada uma sequência de outros momentos de recolha de informação destinados a precisar e clarificar os dados anteriores. Em cada um destes momentos é necessário decidir se a informação obtida é suficiente ou se é necessário alargá-la. Diferentes serviços e técnicos podem estar implicados neste processo.

Este trabalho culmina na elaboração de um relatório psicopedagógico. Este servirá de base à tomada de um conjunto de decisões, quer em termos do desenho da intervenção quer da sua monitorização. As fases finais do modelo contemplam a implementação de um plano de intervenção e respectiva avaliação final.

Um aspecto importante neste modelo corresponde à valorização que é feita da necessidade de conceber, de forma sistemática, procedimentos que permitam fazer a despistagem e identificação dos problemas/necessidades apresentadas pelos alunos. Esta despistagem inicial pode ser efectuada de diferentes formas. A título de exemplo podemos referir a análise de relatórios sobre os alunos, a consulta de informação relativa aos níveis de aquisição e sucesso alcançados em anos anteriores. Qualquer que seja o procedimento adoptado, importa que seja simples, de fácil utilização, contribuindo para uma sinalização rápida dos alunos. Com a construção do QPA procurou-se dar um contributo que responda a essas necessidades.

O questionário de percepções de aprendizagem

Origem

O QPA foi construído no âmbito de uma oficina de formação organizada com o objectivo de apoiar professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico na concepção de um projecto para o estudo acompanhado. A escola localizada na zona do Vale do Ave é frequentada por alunos oriundos de um nível sócio-económico médio/médio baixo, e embora o rendimento dos alunos seja heterogêneo um número significativo apresenta resultados considerados não satisfatórios. Numa análise das principais características dos alunos do 5º ano de escolaridade, efectuada pelos professores com base na sua experiência, foram referidos um conjunto de dificuldades típicas, das quais se destacam: problemas ao nível da leitura, quer em termos de codificação quer de compreensão leitora, e dificuldades ao nível da expressão oral e escrita. Acrescente-se a estas, o facto de um número significativo de alunos apresentar um conjunto de métodos de estudo pouco eficazes e com padrões motivacionalmente debi-

litantes. Esta descrição, baseada em observações casuais, apresenta-se como um elemento importante numa fase inicial. Contudo, para se tornar significativo, é necessário que seja complementada por procedimentos sistemáticos que ultrapassem uma descrição genérica e permitam uma caracterização específica do padrão individual de dificuldades de cada aluno.

A necessidade de conseguir uma detecção rápida do padrão de dificuldades, exibidas pelos alunos, tendo em vista a construção de um plano de intervenção conduziu à construção do QPA.

Opções ao nível dos procedimentos

Diferentes alternativas são sugeridas para avaliar as competências dos alunos (Peralta, 2002; Wallace e Larsen, 1978). Tomando como critério de classificação o tipo de resposta pedida aos sujeitos, Peralta (2002) distingue entre instrumentos mais fechados, que se caracterizam pela solicitação de uma resposta única, objectiva e sem ambiguidade, e instrumentos mais abertos que possibilitam a obtenção de diferentes respostas. No primeiro tipo, podem-se referir procedimentos que incluem o preenchimento de espaços, a escolha múltipla, as respostas de tipo verdadeiro/falso, a transformação, a resposta curta, a completação e a observação de desempenhos pré-determinados. No segundo caso, podem-se referir a realização de tarefas complexas, como a produção (textos, objectos ou esquemas), os relatórios, a resolução de problemas, o trabalho de projecto, a simulação, o diálogo, o debate, o (re)conto, o ensaio, a entrevista, a observação em situação e o portfolio.

Qualquer um dos procedimentos anteriores nos permite recolher dados relevantes e fidedignos, mas, pensamos que o conhecimento que o aluno pode ter acerca de si próprio, é um aspecto fundamental. Reportando-nos aos modelos construtivistas de aprendizagem, e como referem Zimmerman e Schunck (1989) os processos de auto-observação, auto-avaliação e auto-reacção representam uma componente fundamental na aprendizagem auto-regulada. Articulando estes dois aspectos, ou seja, por um lado podermos aceder às percepções que os alunos têm sobre si próprios e, por outro, podermos efectuar a sinalização e despistagem dos pontos fortes e fracos de um aluno, relativamente a um conjunto específico de competências/comportamentos, e face à diversidade de procedimentos disponíveis, optou-se pela elaboração de uma lista de verificação auto-administrada.

Definição das áreas a avaliar

Tendo-se optado por um formato, em paralelo, procedeu-se à selecção das dimensões a contemplar, procurando-se, à semelhança de outros instru-

mentos (Ribeiro e Leal, 1999), identificar um conjunto de áreas que pudessem ser facilmente convertidos em metas de intervenção e que se apresentem, ao mesmo tempo, como significativas para o sucesso do aluno.

Diferentes fontes foram tomadas em consideração para estabelecer as áreas a serem cobertas pela lista de verificação. Assim, além da análise retrospectiva das dificuldades sinalizadas pelos professores, efectuou-se uma revisão da literatura no âmbito das dificuldades de aprendizagem e do insucesso escolar (Lopes, 2002; Citoler, 1996; Kavale e Forness, 1995; Almeida, 1993; Leal e Ribeiro, 1991), bem como a análise do Currículo Nacional do Ensino Básico e alguns instrumentos (Leal e Almeida, 1993; Silva e Sá, 1993).

Da revisão efectuada, foram então identificadas como principais dimensões a avaliar as seguintes: codificação leitora (considerando-se aqui aspectos relacionados com a velocidade e acuidade), os hábitos de leitura, a compreensão, a linguagem oral e escrita, a motivação, os métodos de estudo, atenção e concentração, o cálculo, a resolução de problemas e a memorização. No quadro 1, apresenta-se uma síntese das dimensões contempladas e respectiva operacionalização.

Quadro 1 - *Dimensões contempladas e respectiva operacionalização*

Codificação leitora Percepção de pares Auto-avaliação Acuidade leitora Solettar Percepção de velocidade Expressividade Substituição de palavras Omissão de palavras Hábitos de leitura Compreensão Palavras Textos – leitura silenciosa Problemas de matemática História Linguagem oral Expressão de idéias Linguagem escrita Ortografia Pontuação Expressão escrita Sintaxe Criatividade	Motivação Atribuições causais: Esforço Atribuições causais: Professor Atribuições causais: Sorte Atribuições causais: Capacidade Métodos de estudo Adequação de métodos de estudo Mudança de métodos de estudo Atenção/concentração Manter a atenção Retomar a actividade Resistência a distractores Matemática Efectuar operações Realizar problemas Memorização Retenção Evocação
---	---

As respostas solicitadas ao sujeito, nalguns casos são dicotômicas, noutras devem ser respondidas numa escala Likert. A versão final do questionário inclui trinta e três itens, os quais são apresentados agrupados por competências. As respostas são dadas numa folha de respostas. Após a elaboração dos itens foi pedido a um especialista a análise dos mesmos, tendo em vista a apreciação da qualidade da sua definição. Cada item foi avaliado qualitativamente, tendo por referência as dimensões apontadas na literatura em termos de formulação de itens (Almeida e Freire, 2000).

Aplicação e utilização do QPA

A elaboração do QPA, bem como os procedimentos relativos à sua utilização, foram pensados para serem concretizados no âmbito do estudo acompanhado. Adoptando como referência o plano de avaliação proposto por Yáñez (1995) já referido previamente, foi delineado o plano de aplicação que, a seguir, se apresenta.

Fase 1: Justificação e enquadramento do processo de avaliação

O processo de avaliação inicia-se com uma discussão prévia com os alunos sobre os benefícios/vantagens de avaliar os seus pontos fortes e as dificuldades que experienciam em termos de aprendizagem. Esta discussão deve ser conduzida no sentido de levar os alunos a concluir sobre a importância de conhecer as suas dificuldades, bem como os aspectos em que são bons, tendo em vista melhorar a sua aprendizagem e superar as suas dificuldades. Apresenta-se aos alunos a sequência de fases a contemplar, tomando como referência a sistematização de Yáñez (1995). Esta apresentação deve permitir uma discussão sobre a importância de cada fase e o papel que os alunos podem ter. É necessário assegurar aos alunos que os resultados não serão utilizados para os classificar em qualquer das disciplinas, sendo igualmente acentuada a necessidade de serem sinceros a responder.

Fase 2: Detecção/sinalização das dificuldade

Esta sinalização é efectuada a partir da resposta ao QPA. Os questionários são distribuídos aos alunos, os quais devem responder na folha de respostas. As instruções a fornecer são as descritas no próprio questionário.

Fase 3: Cotação, devolução dos resultados e reflexão sobre o mesmo

Esta fase inclui a cotação das respostas dadas ao questionário. Distribui-se aos alunos uma grelha com as áreas contempladas no questionário e os

itens que a avaliam. Cada aluno deve contar os itens cujas respostas indicam dificuldades e o número de itens em que não apresentam dificuldades. Com base nestes dados os alunos constroem o seu gráfico pessoal, devendo este incluir duas curvas: uma para os itens que indicam ausência de dificuldade e outra para os que indicam dificuldade. Cada curva deve ter uma cor diferente.

Fase 4: Exploração de informação adicional

Caso seja pertinente, procede-se à recolha de informação adicional. Esta pode ser pedida junto dos professores envolvidos no processo educativo do aluno ou, porventura, junto de equipas técnicas pertencentes à escola (ou não). Segue-se uma nova síntese da informação recolhida e a sistematização da situação escolar do aluno, sendo os aspectos fortes e as principais dificuldades identificadas.

Fase 5: Síntese da informação e tomada da decisão

Em conjunto com o grupo de alunos deverá construir-se uma grelha que sistematize o padrão global da turma. Perante este historial o professor terá que tomar uma decisão que poderá passar por uma intervenção mais directa: elaboração de uma planificação mencionando a quem se vai dirigir e quando se vai implementar. Segue-se a construção de um programa vocacionado para a superação das dificuldades encontradas. Este processo está em constante avaliação, de forma a permitir ter uma noção da sua maior ou menor eficácia.

Conclusão

A avaliação diagnóstica e formativa surgem cada vez mais valorizadas no âmbito do processo de ensino/aprendizagem. Em Portugal, o decreto-lei que regulamente a avaliação no ensino básico reflecte esta valorização. A esta associa-se uma preocupação com a necessidade de integrar os procedimentos associados à auto-avaliação.

As razões que, no nosso entender, justificam esta orientação são diversas e apresentam-se estreitamente articuladas com as concepções actuais sobre os objectivos do ensino e da educação. Ao pretender-se que os alunos construam na escola um conjunto de competências que lhes permitam atingir níveis progressivos de autonomia, estas são vistas quer, como um fim em si mesmo, quer como um meio que permita a longo prazo, man-

ter a capacidade de aprender ao longo do ciclo de vida (Ribeiro e colaboradores, 2000).

A forma como o processo de avaliação das aprendizagens é concebido e implementado tem um contributo significativo. Simões (1997) na prossecução desses objectivos reflecte de uma forma clara sobre os efeitos de uma avaliação exclusivamente centrada na certificação. De acordo com este autor, as notas escolares servem, fundamentalmente, para informar os alunos e os pais da qualidade do trabalho e dos resultados obtidos na escola sendo, contudo, a sua utilidade na monitorização das aprendizagens muito reduzida. Constituem ainda segundo Cardinet (1993), uma motivação artificial para a aprendizagem.

Não podemos ignorar que a realização de um processo de avaliação diagnóstica pode incluir alguns riscos, em concreto, se os dados obtidos forem interpretados como um “traço” e não como um “estado”, isto é, se considerarmos que os resultados têm uma carácter essencialmente permanente e não temporário. Como salienta Cortesão (2002) “os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como “rótulo” que se “cola” para sempre ao aluno mas sim, como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir da qual, aluno e professor, em conjunto, podem conseguir um progresso na aprendizagem” (p. 39).

Estudo acompanhado e avaliação diagnóstica

A criação do estudo acompanhado abriu a possibilidade às escolas de poderem organizar de forma autónoma projectos que facilitem o desenvolvimento de métodos de estudo e de trabalho. A autonomia na sua elaboração permite a cada escola tomar diferentes opções que tenham em conta a especificidade da sua comunidade educativa (Ribeiro e colaboradores, 2000). Articulando-se com o projecto curricular de turma, é possível delinear procedimentos que permitam aos alunos superar as suas dificuldades, situem-se estas ao nível de conhecimentos prévios, de competências transversais básicas, de estratégias de estudo, de motivação ou outras.

Ao enfatizar-se a importância de se poder responder a eventuais dificuldades dos alunos, no âmbito do estudo acompanhado, tal não significa que se esteja a defender, quer que esta deva ser a finalidade do estudo acompanhado, quer que a superação de dificuldades deva ser conceptualizada a partir de uma intervenção centrada exclusivamente neste contexto.

Como se referiu previamente, a flexibilidade oferece ao professor a possibilidade de tomar decisões quanto aos objectivos a considerar. Contudo, é

conhecido que existem diferentes factores que podem limitar o recurso e uso eficiente de estratégias de aprendizagem, pelo que, em termos de prioridades poderá ser necessário dar atenção a esses factores.

Limites e potencialidades do QPA

Uma questão que o QPA poderá suscitar prende-se com a exactidão da informação que é recolhida. Mais especificamente, até que ponto é correcta e precisa a avaliação que o aluno faz das suas próprias competências?

Não é difícil supor que qualquer uma das seguintes situações possa ocorrer: a) Falsos negativos – o aluno tem a percepção de que não tem dificuldades e na realidade estas estão presentes; b) falsos positivos – o aluno tem a percepção de que tem dificuldades e efectivamente não tem.

Um aspecto importante a ter em consideração, prende-se com o significado que tais percepções podem ter. Em ambos os casos, a auto-avaliação que o aluno faz não é realista, contudo, o significado que cada situação comporta e as implicações na definição de objectivos e no design de uma intervenção, surgem diferenciadas.

Na primeira situação - falsos negativos - podemos hipotetizar que, se o aluno tem dificuldades mas não tem consciência das mesmas, poderá ser difícil implicá-lo num processo de mudança (Qual a necessidade de mudar se tudo está bem?). Neste sentido a reflexão sobre as suas respostas e o confronto com as suas competências efectivas, pode constituir um procedimento importante no desencadear de um processo de mudança. Por outro lado, a segunda situação, presente com frequência em alunos que tendem a auto-desvalorizar-se, pode igualmente constituir um momento que possibilite o desafio e confronto com crenças e pensamentos inadequados.

Depreende-se desta reflexão, que não se atribui às respostas dadas um valor absoluto, antes se considera que podem ser um elemento susceptível, quer de sinalizar os alunos e as suas dificuldades, quer de permitir a elicitação de uma auto-avaliação. A valorização desta reflecte-se assim, não só no formato escolhido, como também nas sugestões em termos de interpretação dos resultados.

A justificação deste procedimento, aparece enquadrada nos modelos de aprendizagem auto-regulada. Sendo possível distinguir diferentes perspectivas teóricas neste âmbito (Figueira, 1997), como elemento comum a todas identifica-se a importância atribuída ao processo de auto-conhecimento. A análise do conceito de aprendizagem auto-regulada clarifica esta importância. Com base na análise de diferentes definições do conceito, Figueira (1997) conclui

que "independentemente da orientação teórica, a conceptualização comum da aprendizagem auto-regulada refere-se ao grau em que os alunos são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente proactivos, reguladores dos seus processos de aprendizagens" (p.4). A possibilidade de regular a aprendizagem está estreitamente articulada com o processo de auto-avaliação que o aluno precisa de aprender a efectuar. Seja no âmbito de uma intervenção orientada para a superação de dificuldades de aprendizagem, de treino ao nível dos métodos de estudos ou ainda associada às aprendizagens que o aluno deve efectuar no âmbito das diferentes disciplinas, ensinar o aluno a auto-observar, a avaliar o seu comportamento e a auto-reagir (Zimmerman e Schunk, 1989) são elementos críticos no sentido do desenvolvimento da sua autonomia em termos de aprendizagem.

O papel do professor e da escola na despistagem e sinalização

Diferentes possibilidades são susceptíveis de serem consideradas quanto à forma de organizar um processo de avaliação diagnóstica. Numa visão mais simples, a avaliação diagnóstica é perspectivada como a análise de conhecimentos prévios requeridos para a aquisição de novos conhecimentos. Por exemplo, antes de iniciar o processo de ensino e aprendizagem da multiplicação de polinómios, a questão a ponderar e que enquadraria uma avaliação diagnóstica, poderia ser "Quais os conhecimentos anteriores requeridos? Quais os conhecimentos alcançados pelos alunos?". A recolha de dados referentes às questões, pode levar o professor a decidir pela necessidade, ou não, de ter de rever estes conhecimentos. Neste âmbito a avaliação diagnóstica é organizada individualmente pelo professor em articulação com as aprendizagens específicas a efectuar.

Ao concebermos o QPA no âmbito de uma avaliação diagnóstica e como instrumento a usar num primeiro momento, tomando por referência o modelo sugerido por Yáñez (1995), a perspectiva adoptada é mais lata. Procura-se sinalizar um conjunto de competências e comportamentos relevantes sem considerar disciplinas específicas. Trata-se de sinalizar a posição do aluno num conjunto de competências e comportamentos que se sabe serem importantes no sucesso escolar.

A utilização do QPA pode então decorrer quer da decisão de um professor ou de um grupo de professores que o utilizam nas turmas pelas quais são responsáveis, ou decorrer de uma decisão da escola visando avaliar o "estado" dos alunos num determinado momento.

Referências

- Abrantes, P. (2002). Introdução: Avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Almeida, L. S. e Freire, T. (2000). *Metodologia de investigação em Psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, L. S. (1993). *Capacitar a escola para o sucesso educativo. Orientações para a prática educativa*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Brady, D. (1997). Assessment and the curriculum. In C. Cullingford (Ed.), *Assessment versus evaluation*. London: Cassell.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Figueira, A. P. C. (1997). Aprendizagem auto-regulada. Diferentes leituras teóricas. *Psychologica*, 18, 47-77.
- Kavale, K. A. e Forness, S. R. (1995). *The nature of learning disabilities. Critical elements of diagnosis and classification*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Leal, M. J. (1993). Estratégias de aprendizagem: Contributos para a sua definição e avaliação. Tese de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Leal, M. J. e Almeida, L. S. (1993). Inventário de estratégias de aprendizagem. In Leal, M. J. *Estratégias de aprendizagem: Contributos para a sua definição e avaliação*. Tese de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Leal, M. J. e Ribeiro, I. S. (1991). *Desenvolvimento de competências de estudo. Manual de instruções*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Leite, L. (2002). Avaliação e projectos curriculares da escola e/ou da turma. In P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Lemos, M. S. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Tese de doutoramento)

- Lopes, J. A. (2002). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de “ensinagem”*. Coimbra: Quarteto.
- Ministério da Educação – *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais do Ensino Básico*, Lisboa, 2001.
- Neira, T. R.; Pérez, L. A.; Caparrós, M.A. C., Garcia, J. H.; Alvarez, J. J. e Vázquez, E. S. (1995). *Evaluación de aprendizajes*. Universidade de Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Ribeiro, I. S. e Leal, M. J. (1999). Avaliação de estratégias cognitivas e metacognitivas através da análise de conteúdo de tarefas escolares: Uma metodologia a considerar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 211-231.
- Ribeiro, I. S., Leal, M. J., Santos, F., Sá, C., Xará, T., Silva, S e Marques, O. (2000). Estudo acompanhado: Opções teóricas e metodológicas. *Psychologica*, 25, 89-105.
- Romero, J. Francisco; González, M. José – *Prácticas de Comprensión Lectora*, Alianza Editorial, Madrid, 2001.
- Silva, A. L. e Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. E. D. (1993). Dificuldades de aprendizagem no início da escola. Estudo Psicológico longitudinal (tese de doutoramento). Lisboa: FPCE - U. L.
- Simões, M. M. R. (1997). Processos psicológicos nos comportamentos de avaliação escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1 (2), 319-332.
- Wallace, G. e Larsen, S. C. (1978). *Educational assessment of learning problems. Testing for teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yáñez, A. S. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Santillana.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., e Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J., e Schunck, D. H. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J., e Schunck, D. H. (1998). *Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.

DIAGNOSTIC EVALUATION: PERCEPTIONS OF LEARNING QUESTIONNAIRE

Iolanda da Silva Ribeiro

Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

A. Matos e L. Machado

Escola Básica 2.3 de Ribeirão

Abstract: The goals definition and the design of a project for accompanied study can be conceptualised following different pathways. The review of literature on learning, study skills assessment and training, learning disabilities as well as an analysis of the skills that students must achieve, the assessment of learning disabilities and teachers' experience are some of the sources that can be considered in the specification of major goals for accompanied study. The authors have developed a checklist in order to get the screening of learning disabilities. The major purpose was to construct a procedure that quickly and easily could be used in the screening of skills that influence school success. In this article the authors describe the questionnaire, the methodological issues related to its development, the procedures for application and analysis of results.

KEY-WORDS: *Assessment, diagnostic evaluation, learning disabilities, accompanied study.*

ENSINAR E APRENDER: LEITURAS CENTRADAS NO PROFESSOR

Pedro S. L. Rosário, Isabel Ferreira e Ângela Cunha
Universidade do Minho, IEP

Resumo

A opção dos alunos por uma abordagem superficial ou profunda à aprendizagem é determinada por uma série de factores pessoais e contextuais de acordo com a literatura *SAL* (*Students Approaches to Learning*). Com efeito, a forma como os professores abordam o seu ensino constitui um dos factores do contexto recentemente referenciado na literatura, nomeadamente por Prosser, Trigwell e Kember, como exercendo uma influência importante na opção dos alunos por uma determinada abordagem à aprendizagem. Neste estudo pretendemos avaliar o impacto das abordagens dos professores ao ensino nas abordagens à aprendizagem dos respectivos alunos nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. A amostra tomada é de 839 alunos e 210 professores. Os resultados sugerem que a abordagem compreensiva ao ensino está associada a resultados escolares mais elevados. Sustentam, ainda, que a abordagem transmissiva ao ensino parece desencorajar a adopção de uma abordagem profunda à aprendizagem. Para além disso, e apesar de os professores optarem sobretudo por uma abordagem compreensiva ao ensino, a maior parte dos respectivos alunos não percebe os ambientes de aprendizagem como exigindo a adopção de uma abordagem profunda para lhes fazer face. Estes dados corroboram o papel desempenhado pelas exigências percebidas dos contextos na determinação do seu comportamento de estudo e nos respectivos resultados de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: *Abordagens à aprendizagem, aprendizagem, abordagens ao ensino, rendimento escolar.*

Introdução

Compreender os diferentes contornos do aprender é uma preocupação contínua no trabalho do professor, independentemente do nível de ensino em que nos situemos. O reconhecimento de fortes semelhanças na forma como os alunos aprendem em diferentes países e sistemas de ensino incentiva a investigação sobre as abordagens dos alunos à sua aprendizagem. A partir dos anos 70 do século XX, os grupos de investigação liderados por Marton, Ent-

wistle e Biggs procuraram estudar a aprendizagem da perspectiva dos alunos, recorrendo a metodologias qualitativas e quantitativas (Biggs, 1987; Entwistle, 1998; Marton e Säljö, 1976). Analisando a forma como alunos universitários percebiam e abordavam uma tarefa de leitura específica, Marton e Säljö (1976) cunharam o conceito de *abordagem à aprendizagem* (*approach to learning*), que se firmou como o ponto de partida de um marco conceptual denominado: Teoria da Abordagem dos Alunos à Aprendizagem (*Student Approaches to Learning* - SAL). O conceito de abordagem à aprendizagem descreve a relação estabelecida entre um aluno e uma tarefa de aprendizagem específica na qual este está envolvido (Marton, Hounsell e Entwistle, 1997; Prosser e Trigwell, 2000). Os diferentes estudos realizados desde então têm confirmado a distinção entre uma abordagem profunda (*deep approach*), na qual os alunos procuram alcançar uma compreensão pessoal do que estão a estudar, relacionando os novos assuntos com os seus conhecimentos prévios e com a sua experiência pessoal, e uma abordagem superficial (*surface approach*) que descreve um perfil no qual os alunos se contentam em reproduzir as informações recebidas, esforçando-se apenas por memorizar as que esperam vir a ser alvo de avaliação, sem se preocuparem em compreender o material a estudar (Marton e Säljö, 1976; Rosário e Almeida, 1999; Rosário, 1999).

O grupo de Gotemburgo liderado por Marton concluiu que as diferenças qualitativas nas formas de abordar a aprendizagem se encontram fortemente relacionadas com diferenças qualitativas nos resultados da aprendizagem. Assim, as abordagens profundas tendem a estar associadas a resultados estruturalmente mais complexos, enquanto que os alunos que optam por uma abordagem superficial apresentam maiores dificuldades na compreensão em profundidade, optando frequentemente pela memorização mecânica dos conteúdos (Entwistle, 1998; Marton e Säljö, 1997; Prosser e Trigwell, 2000; Tang, 1998). Perspectivadas de acordo com o referencial 3P de Biggs, as abordagens à aprendizagem podem descrever a forma como os alunos realizam actualmente uma determinada tarefa de aprendizagem, como foram originalmente descritas por Marton e Säljö, ou tal como propõe Biggs (1987, 1993a, b, 1999), as abordagens dos alunos à aprendizagem representam também a resposta dos alunos à exigência percebida do contexto específico de aprendizagem. De acordo com este autor, o aluno desenvolve assim um processo metacognitivo no qual as suas motivações para aprender e as suas experiências pessoais são operacionalizadas através do desenvolvimento de estratégias cognitivas para fazer face à tarefa concreta de aprendizagem. A investigação tem confirmado que a

percepção dos alunos sobre os seus ambientes de aprendizagem está, igualmente, relacionada com a abordagem ao estudo que adoptam. De uma forma sintética, poderemos sugerir que os alunos que optam por uma abordagem superficial percebem a natureza dos métodos de avaliação e o trabalho escolar exigido como que encorajando a memorização e a reprodução. Por outro lado, os alunos que optam pela abordagem profunda apresentam percepções de um ensino de qualidade e de alguma liberdade de escolha dos conteúdos e dos métodos de aprendizagem (Ferreira, 2002; Tang e Biggs, 1996).

A literatura tem, assim, sugerido que as abordagens à aprendizagem são relacionais, operando sempre em contexto, uma vez que representam uma forma de descrever como um determinado aluno se relaciona com uma tarefa concreta, num contexto de ensino-aprendizagem específico (Biggs, 1993a). Nos seus estudos, Laurillard constatou que as abordagens à aprendizagem constituem o resultado da relação entre um estudante e um contexto de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos “são responsivos ao meio, e a sua abordagem à aprendizagem é determinada pela sua interpretação do meio” (Laurillard, 1979, p. 408). A investigação dos últimos anos sobre a aprendizagem focalizada na perspectiva do aluno tem sugerido que é possível melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, nomeadamente através da implementação de alterações no contexto de ensino-aprendizagem, induzindo os alunos a adoptarem preferencialmente uma abordagem profunda. (Ferreira, 2002, Prosser e Trigwell, 2000; Rosário, 1999).

Partindo deste pressuposto, alguns investigadores decidiram estudar a relação existente entre abordagens dos professores ao ensino e abordagens dos alunos à aprendizagem. Tendo como matriz o modelo 3P proposto por Biggs (1992), Prosser, Trigwell e Kember procuraram investigar o ensino e a aprendizagem do ponto de vista do professor, à semelhança dos estudos efectuados com os alunos. Num marco fenomenográfico, Trigwell, Prosser e Taylor, realizaram em 1994 um estudo envolvendo vinte e quatro professores de uma Universidade Australiana. Esta investigação procurou avaliar a forma como os professores participantes abordavam o ensino nos respectivos contextos de ensino-aprendizagem, através da realização de entrevistas (Prosser, Trigwell e Taylor, 1994). Estas foram transcritas e o seu conteúdo analisado em função das estratégias de ensino adoptadas por estes professores e das intenções ou motivações a si associadas. A compilação final dos dados sugeriu a presença de quatro tipos de intenções e três de estratégias que, conjugadas, originaram cinco abordagens ao ensino qualitativamente diferentes.

Quadro 1 - *Abordagens ao ensino (adaptado de Prosser, Trigwell e Taylor, 1994, p. 78)*

Intenção	Estratégia		
	Focada no professor	Focada na interacção professor/aluno	Focada no aluno
Transmissão de informação	A		
Aquisição de conceitos	B	C	
Desenvolvimento conceptual			D
Mudança conceptual			E

Dos 24 professores entrevistados, 13 foram categorizados como tendo adoptado a Abordagem A, 6 a Abordagem B, 3 a Abordagem C e apenas 1 como tendo adoptado cada uma das outras abordagens, D e E (Prosser, Trigwell e Taylor, 1994). Globalmente, a maioria destes professores adoptou abordagens manifestando a intenção de transferir aos alunos informação ou conceitos, recorrendo, sobretudo, a estratégias focadas no professor. Em contrapartida, uma minoria adoptou abordagens com a intenção base de ajudar os alunos a desenvolver ou a modificar a sua compreensão de ideias-chave, recorrendo a estratégias centradas nos alunos. As abordagens identificadas por estes investigadores foram descritas como tendo as seguintes características: Abordagem A - Estratégia de ensino focada no professor com a intenção de transmitir conteúdos aos alunos. Os professores que apresentam esta abordagem adoptam uma estratégia de ensino centrada no papel preponderante do professor, com a intenção de transmitir informações e conhecimentos sobre a disciplina que leccionam. Na transmissão destas informações, os professores privilegiam factos e competências, descurando, contudo, a sua relação. Não valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, nem lhes conferem um papel activo no processo de ensino-aprendizagem. O professor que adopta esta abordagem ao ensino preocupa-se, sobretudo, em fornecer aos seus alunos um bom conjunto de apontamentos/factos para que possam obter bons resultados nos testes de avaliação (Martin et al., 2000; Prosser, Trigwell e Taylor, 1994; Trigwell, Prosser e Waterhouse, 1999). Abordagem B - Estratégia de ensino focada no professor com a intenção de fazer com que os alunos adquiram os conceitos da disciplina. Os professores que apresentam esta abordagem adoptam uma estratégia centrada neles próprios, tal como na abordagem anterior. Neste caso, contudo, manifestam a intenção de ajudar os alunos a adquirirem os conceitos da disciplina concreta que está a ser leccionada e a relação entre esses conceitos. Estes docentes acreditam que os seus

alunos podem apreender conceitos e as respectivas relações se estas forem transmitidas explicitamente pelo professor, não acentuando o papel activo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (Martin et al., 2000; Prosser, Trigwell e Taylor, 1994; Trigwell, Prosser e Waterhouse, 1999). Abordagem C - Estratégia de interacção professor/aluno com a intenção de fazer com que os alunos adquiram os conceitos da disciplina. Nesta abordagem, os professores adoptam uma estratégia centrada na interacção professor/aluno como estratégia para promover a aprendizagem dos seus alunos. Os professores tentam clarificar e explicar o material a aprender, preocupando-se, sobretudo, em transferir a informação aos alunos de forma correcta. Difere das anteriores porque os alunos envolvem-se mais activamente no processo de aprendizagem (Martin et al., 2000; Prosser, Trigwell e Taylor, 1994; Trigwell, Prosser e Waterhouse, 1999). Abordagem D - Estratégia de ensino focada no aluno com a intenção de fazer com que os alunos construam os conceitos por si próprios. Os professores que adoptam esta abordagem privilegiam uma estratégia focada nos alunos com a intenção de os ajudar a desenvolver e ampliar a sua visão do mundo e as suas concepções prévias. Assumem que é necessária uma estratégia centrada nos alunos, uma vez que é destes a responsabilidade de construir o seu conhecimento e desenvolver as suas próprias concepções. Estes professores manifestam a intenção de habilitar os alunos a aprenderem os conteúdos da disciplina, recorrendo a exemplos relacionados com a experiência dos alunos e à demonstração dos princípios que devem ser aprendidos (Martin et al., 2000; Prosser, Trigwell e Taylor, 1994; Trigwell, Prosser e Waterhouse, 1999). Abordagem E - Estratégia de ensino focada nos alunos com a intenção de fazer com que estes mudem os seus próprios conceitos. Nesta abordagem, os professores adoptam uma estratégia focada nos alunos com a intenção de os ajudar a alterar as suas formas de ver o mundo ou as suas concepções sobre o fenómeno que estão a estudar. Tal como na abordagem anterior, os alunos devem construir o seu próprio conhecimento, pelo que os professores têm de centrar a sua atenção mais no que os alunos estão a fazer ou a aprender do que na acção docente. A diferença relativamente à abordagem anterior reside no facto de que os alunos têm que reconstruir o seu conhecimento de forma a produzirem uma nova visão do mundo e novas concepções sobre o que os rodeia. Os professores que adoptam esta abordagem face ao seu ensino compreendem que não podem transmitir a sua visão do mundo aos alunos. Estes é que terão de a elaborar, reconstruindo os seus próprios conhecimentos e, conseqüentemente, a sua visão do mundo. Estes professores, entre outras metodologias, encorajam a auto-regulação da aprendizagem por parte dos alunos, concedem tempo para a interacção na sala de

aula, provocam o debate, reservam tempo da aula para questionar as suas ideias e utilizam o processo de avaliação não apenas para nivelar os alunos, mas também para avaliar eventuais mudanças conceptuais (Martin *et al.*, 2000; Prosser, Trigwell e Taylor, 1994; Trigwell, Prosser e Waterhouse, 1999). Estas cinco abordagens ao ensino foram, então, aglutinadas em dois grupos distintos em função das suas comunalidades - i. as abordagens A, B e C, focadas no professor ou na interacção entre o professor e o aluno, representando um ensino cuja intenção consiste na transmissão de conhecimento; ii. as abordagens D e E, focadas no aluno e representando um ensino cuja intenção consiste em ajudar os alunos a empreenderem mudanças conceptuais, construindo o seu próprio conhecimento. Qualquer uma destas abordagens não apresenta um carácter categorial, acentuando exclusivamente ou o papel do professor, ou o do aluno, mas sim um *continuum*, entre um foco mais centrado no papel do docente ou no discente. Na primeira abordagem, o professor preocupa-se sobretudo em veicular aos alunos informação sobre a disciplina que lecciona, centrando-se na aquisição de factos e competências, assumindo um papel protagonista face aos alunos. Na segunda abordagem referenciada, os professores adoptam uma estratégia centrada nos alunos, a fim de promoverem mudanças conceptuais, focalizando-se, por isso, mais na acção dos alunos do que na sua própria acção docente.

Em face dos resultados obtidos, estes investigadores sugeriram que as abordagens ao ensino identificadas apresentam comunalidades com as abordagens dos alunos à aprendizagem, nomeadamente no que concerne aos componentes intencional e estratégico. Assim, embora não seja sugerida a existência de qualquer relação causal, a abordagem que nomeamos como transmissiva parece apresentar características comuns com a abordagem superficial à aprendizagem. Por seu lado, a segunda abordagem designada como compreensiva parece apresentar características similares às da abordagem profunda à aprendizagem (Prosser, Trigwell e Taylor, 1994; Trigwell e Prosser, 1996). A fim de estudarem mais aprofundadamente esta questão, os mesmos investigadores encetaram uma investigação de natureza quantitativa (Trigwell e Prosser, 1996). Desenvolveram um questionário, o ATI (*Approaches to Teaching Inventory*), a partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos professores nos seus primeiros estudos. Os itens representam cada uma das categorias de intenção e estratégia das abordagens ao ensino, tendo sido agrupados nas seguintes escalas: i. abordagem focada no professor com a intenção de transmitir informação; ii. abordagem focada no aluno com a intenção de conduzir a mudanças conceptuais (Prosser e Trigwell, 2000; Trigwell e Prosser, 1996). Posteriormente, Trigwell, Prosser e Waterhouse (1999) reali-

zaram uma investigação a partir do ATI, com vista a estudarem a existência de uma eventual relação entre a forma como os professores descrevem a sua abordagem ao ensino e a forma como os respectivos alunos respondem. Os resultados obtidos sugerem que a opção por abordagens mais profundas à aprendizagem surge mais espontaneamente em turmas cujos professores orientam a sua prática pedagógica para os alunos, incentivando o desenvolvimento da sua compreensão. Em contraste, os professores que praticam um ensino centrado em si próprios e na transmissão de conhecimentos, promovem a emergência de abordagens superficiais nas suas salas de aula (Trigwell, Prosser e Lyons, 1997). É, portanto, sugerida a existência de uma relação entre as abordagens dos professores ao seu ensino num determinado contexto e a adopção de determinada abordagem à aprendizagem por parte dos alunos (Martin et al., 2000). Os resultados acima referenciados, analisados numa perspectiva ecológica, podem representar um impacto importante na forma como os professores pensam e abordam o seu ensino, uma vez que permitem compreender mais claramente que o estilo de ensino dos professores, afecta directamente, não só a forma como os alunos aprendem, mas também a qualidade da sua aprendizagem (Marton, Hounsell e Entwistle, 1997). A presente investigação orienta-se para a análise da relação entre as abordagens ao ensino de um conjunto de professores e a eventual repercussão nas abordagens dos alunos portugueses ao seu estudo.

Metodologia

Amostra

O estudo empírico que efectuámos enquadra-se na linha quantitativa do marco teórico SAL. A amostra é constituída por 839 alunos que frequentaram oito escolas públicas dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico dos distritos de Porto e Braga e por 210 dos professores destes alunos. Relativamente aos alunos, 48,9% pertencem ao género masculino e 51,1% ao género feminino, distribuídos de forma equilibrada do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. Apresentam, ainda, idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos ($M=12,6$; $DP=1,7$). Em cada turma de alunos alvo da nossa amostra, em média, seis professores, independentemente da disciplina leccionada, responderam ao questionário. A amostra dos professores é, assim, constituída por 210 professores, dos quais 26,2% pertencem ao género masculino e 73,8% ao feminino. Possuem, em média, 12,2 anos de experiência pedagógica ($DP=6,91$), abrangendo profes-

sores no início da carreira ou mesmo em formação e outros que se aproximam da idade da reforma.

Instrumentos

Para avaliar as dimensões abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino, foram utilizados os seguintes instrumentos: o IPE (Inventário de Processos de Estudo) (Rosário *et al.*, em publicação), que tem como objectivo principal avaliar as formas mais comuns de os alunos abordarem as tarefas de aprendizagem, tendo em conta as suas características pessoais e as situações de aprendizagem em que estão inseridos. É composto por 12 itens, representativos de dois factores ou dimensões, uma *abordagem superficial* e uma *abordagem profunda*. A primeira descreve o esforço empreendido pelos alunos com vista à compreensão do material estudado. A segunda representa o comportamento dos alunos que centram o seu estudo na reprodução de informação dos testes de avaliação. Cada um dos factores identificados subsume duas subescalas referentes à intenção e à estratégia (intenção superficial e estratégia superficial, no primeiro, e intenção profunda e estratégia profunda, no segundo). Os itens são apresentados num formato *likert* de 5 pontos, indicando a frequência, em que *nunca* vale 1, *raramente* vale 2, *às vezes* vale 3, *frequentemente* vale 4 e *sempre* vale 5.

O IAE (Inventário das Abordagens ao Ensino), constitui uma adaptação do ATI de Prosser e Trigwell (2000) já referenciado, e pretende avaliar a forma habitual de os professores abordarem o seu ensino. É composto por oito itens e apresenta uma estrutura bifactorial relativa a uma abordagem transmissiva e a uma abordagem compreensiva. Tal como o IPE, os itens são apresentados em formato *likert* de 5 pontos. Por último, o rendimento quantitativo dos alunos foi avaliado a partir das classificações finais obtidas na disciplina de Língua Portuguesa.

Procedimentos

No que diz respeito aos alunos, a recolha de informação foi realizada em sala de aula, durante o horário escolar, em aulas cedidas por professores. A escolha das turmas foi aleatória, tendo havido a preocupação de que estas se distribuísem de forma equitativa pelos cinco anos de escolaridade abrangidos na amostra. Os professores, em média seis por turma, preencheram o respectivo questionário fora do tempo lectivo. Foi-lhes solicitado que, ao preencherem o questionário, tivessem em consideração a respectiva turma em que tinha sido aplicado o IPE. Em ambos os casos, os sujeitos envolvidos responderam volunta-

riamente após terem sido informados sobre os objectivos da presente investigação. Foi garantida a confidencialidade das suas respostas. O tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no programa SPSS 11.0.

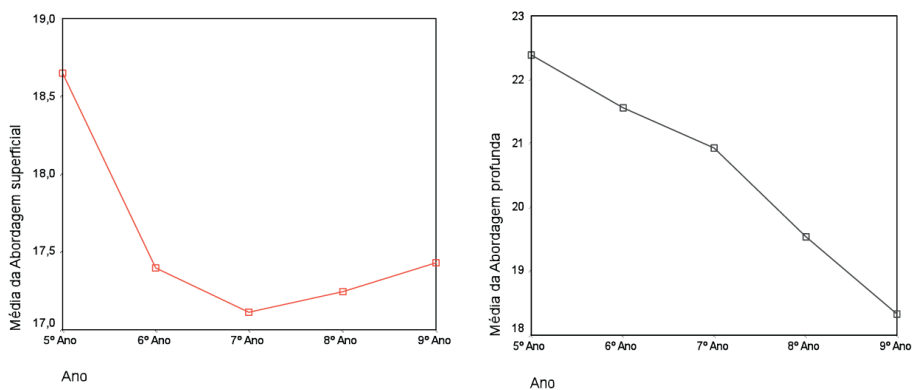
Resultados

Os resultados obtidos neste estudo sugerem que os alunos apresentam diferentes opções na forma como abordam a sua aprendizagem. Assim, um número significativo de alunos (40,3%) recorre de forma indiscriminada às abordagens superficial e profunda para fazer face às suas aprendizagens. Estes alunos não apresentam uma opção clara por nenhuma das duas, o que poderá sugerir que estes alunos decidirão em função das características específicas tarefa ou do contexto de aprendizagem. Em qualquer dos casos, este comportamento traduz, assim, uma resposta sofisticada de alunos extrinsecamente motivados à exigência percebida do contexto específico de aprendizagem. A opção por uma abordagem profunda ou superficial à aprendizagem, parece assim depender do que estes alunos percepcionem como a opção que mais facilmente conduza a melhores resultados escolares. A responsividade destes alunos, indiferenciados na sua abordagem à aprendizagem, é governada instrumentalmente. Este comportamento face à aprendizagem está enquadrado no marco teórico SAL, uma vez que as abordagens à aprendizagem não são entendidas como características estáveis dos alunos, mas descrevem antes a relação entre o sujeito e as suas percepções sobre a tarefa de aprendizagem a realizar (Ferreira, 2002; Schmeck, 1988). O número de alunos que apresenta uma opção mais estável é bastante equilibrado, uma vez que 29,6% dos alunos adoptam claramente uma abordagem superficial e 30,2% uma abordagem profunda à aprendizagem. Lembramos que o IPE permite informar os professores sobre a forma concreta como os seus alunos estão a responder ao seu ensino e às características do ambiente de aprendizagem, sendo esta uma das potencialidades deste instrumento para os professores de uma turma ou para o governo de uma escola. De acordo com a literatura, os resultados do IPE revelam-se indicadores da qualidade do ensino ministrado, uma vez que as abordagens dos alunos à aprendizagem constituem respostas às exigências percebidas do contexto de ensino-aprendizagem. Nesta investigação, os dados patentes no quadro 2 sugerem que apenas 30,2% dos alunos percebem o contexto de aprendizagem no qual está inserido como exigindo uma abordagem profunda para lhe fazer face. Os restantes alunos, superficiais (29,6%) e indiferenciados (40,3%), não percepcionam o contexto de aprendizagem como compelindo-os para a adopção desta abordagem.

Quadro 2 – *Análise de frequência das abordagens à aprendizagem*

Abordagem à aprendizagem	N	%
Superficial/Profunda	338	40,3
Superficial	248	29,6
Profunda	253	30,2

No que concerne ao percurso escolar dos alunos, podemos verificar na figura 1 que, ao longo dos cinco anos de escolaridade pelos quais se repartem os alunos da amostra, estes manifestam optar por uma abordagem superficial ($F=3,31$; $gl=4$, $p=.11$, $p<.05$) sendo as diferenças de médias estatisticamente significativas. Os alunos do 5.º ano de escolaridade apresentam as médias mais altas na abordagem superficial ($M=18,64$; $Dp=5,0$), baixando do 6.º até ao 9.º ano. No que diz respeito ao impacto do ano de escolaridade na abordagem profunda ($F=27,74$; $gl=4$, $p=.000$), as diferenças de médias são igualmente estatisticamente significativas, apresentando um claro declínio desde o 5.º ($M=22,38$; $Dp=4,48$) até ao 9.º ano de escolaridade ($M=18,33$; $Dp=4,17$). Estes dados sugerem, assim, que à medida que os alunos avançam na sua escolaridade, parecem deixar paulatinamente de optar por abordagens profundas à aprendizagem.

Figura 1 – *Distribuição das abordagens à aprendizagem em função do ano de escolaridade*

Estes resultados são importantes na medida em que é sugerida uma associação significativa entre a adopção de uma abordagem profunda e melhores resultados escolares na disciplina de Língua Portuguesa ($F=6,65$; $gl=4$, $p=.11$, $p=.000$) (cf figura 2). Por seu lado, os alunos que apresentam classificações mais baixas nesta disciplina revelam optar por uma abordagem super-

ficial à aprendizagem, sendo as diferenças de médias também estatisticamente significativas ($F=9,54$; $gl=4$, $p=.11$, $p=.000$).

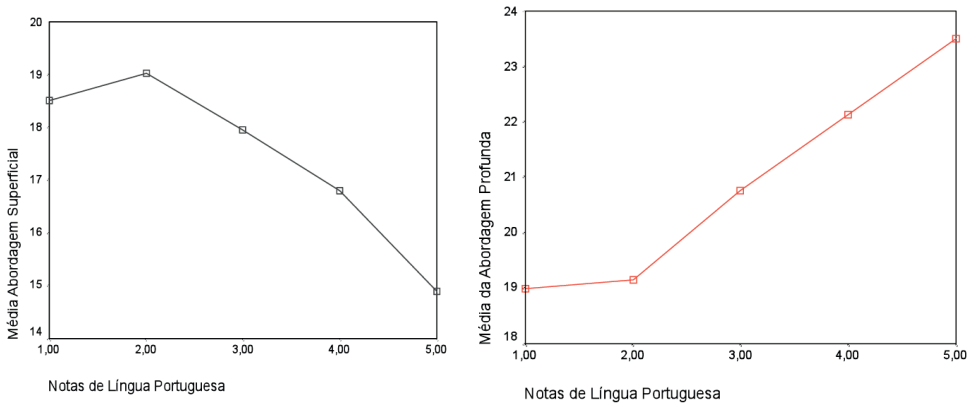


Figura 2 – Distribuição das abordagens à aprendizagem em função do rendimento escolar na disciplina de Língua Portuguesa

A análise de frequência relativa às médias das abordagens ao ensino adoptadas pelos seis professores de cada turma da amostra (quadro 3) permite constatar que os professores referem adoptar preferencialmente uma abordagem compreensiva (84,6%). Os restantes professores adoptam uma abordagem indiferenciada, transmissiva/compreensiva (11,7%) e uma abordagem transmissiva (3,7%). É de salientar que se trata do processo de ensino-aprendizagem analisado a partir da perspectiva do próprio professor e não de um observador externo ou dos alunos envolvidos.

Quadro 3 – Análise de frequência das abordagens ao ensino

Abordagens ao ensino	N	%
Transmissiva/Compreensiva	70	11,7
Transmissiva	22	3,7
Compreensiva	504	84,6

Podemos, ainda, verificar um impacto positivo e significativo das áreas disciplinares leccionadas pelos professores sobre as abordagens ao ensino transmissiva ($F=2,25$; $gl=5$; $p=.05$) e compreensiva ($F=4,75$; $gl=5$; $p=.000$). Os resultados sugerem que em certas áreas disciplinares os professores parecem adoptar preferencialmente uma determinada abordagem

ao ensino, conforme se pode ler na figura 3. Relativamente aos resultados obtidos, ressaltamos as médias elevadas apresentadas na abordagem transmissiva pelos professores que leccionam disciplinas ligadas à área científica, nomeadamente Matemática e Ciências Naturais ($M=13,95$; $DP=2,87$) e duas disciplinas eminentemente práticas, Educação Musical e Educação Física ($M=14,0$; $DP=1,82$). No entanto, nestas últimas os respectivos professores apresentam simultaneamente médias elevadas na abordagem compreensiva ($M=16,13$; $DP=1,16$), o mesmo não acontecendo nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais, em que os valores se apresentam baixos, no que concerne a esta abordagem ao ensino ($M=14,54$; $DP=2,05$). Consideramos, ainda, pertinente realçar as médias obtidas pelos professores de Língua Portuguesa e Estrangeiras na abordagem compreensiva ($M=14,64$; $DP=1,80$) superiores às obtidas na abordagem transmissiva ($M=12,91$; $DP=2,27$). Realçamos, por último, os valores apresentados pelos professores de Ciências Humanas, designadamente Geografia e História, que obtêm médias elevadas na abordagem compreensiva ($M=15,50$; $DP=1,59$) e baixas na abordagem transmissiva ($M=12,53$; $DP=2,19$).

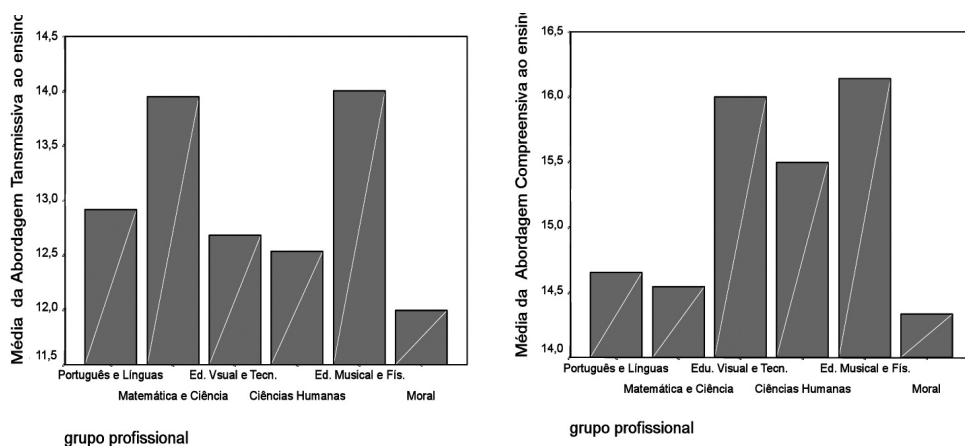


Figura 3 – Distribuição das abordagens ao ensino de acordo com as disciplinas lecionadas

No que diz respeito ao impacto do ano de escolaridade leccionado nas abordagens ao ensino, verificamos que, contrariamente aos alunos, os professores apresentam médias relativas à abordagem compreensiva que aumentam gradualmente desde o 5.º ano ($M=14,83$; $DP=,64$) até ao 9.º ano ($M=15,53$; $DP=,84$), com a excepção do 7.º ano ($M=14,98$; $DP=,93$), onde se regista

uma queda acentuada. Estas diferenças de médias são estatisticamente significativas ($F=17,30$; $gl=4$, $p=,000$). O perfil da abordagem profunda não se apresenta consistente, sugerindo que a abordagem compreensiva cresce do 5.º para o 6.º, embora a média decresça no 7.º ano para subir até ao 9.º ano (cf fig. 4). Este perfil talvez possa sugerir que a opção por esta abordagem pode estar mais relacionado com as características das turmas do que de um padrão mais consistente de intervenção.

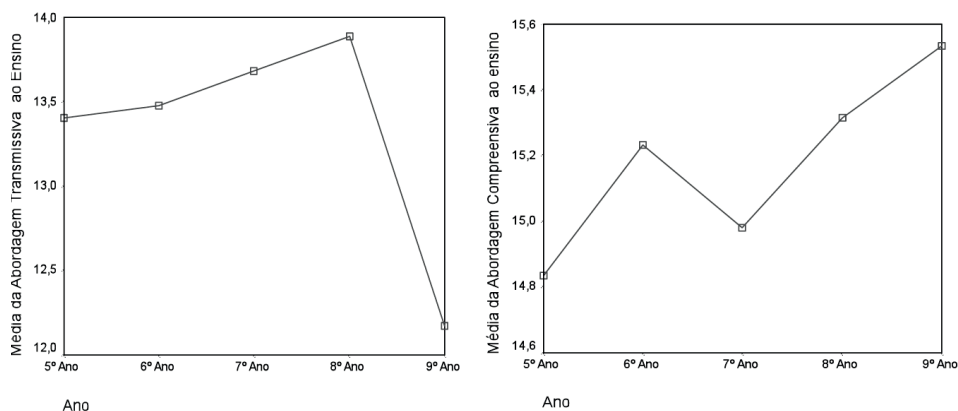


Figura 4 – Associação entre as abordagens ao ensino e o ano de escolaridade

Relativamente ao impacto do ano de escolaridade leccionado na abordagem transmissiva, a diferença de médias também se apresenta estatisticamente significativa ($F=38,32$; $gl=4$, $p=,000$), no sentido em que as médias na abordagem transmissiva crescem do 5.º ($M=13,40$; $DP=,73$) até ao 8.º ano ($M=13,88$; $DP=2,16$), decaindo abruptamente no 9.º ano ($M=12,17$; $DP=1,20$). Estes dados sugerem que entre o 5.º e o 8.º ano estes docentes acreditam que esta abordagem mais centrada na transmissão é a mais adequada para promover a aprendizagem dos seus alunos. Este estilo decresce no 9.º ano, possivelmente caracterizando a convicção de que nesta etapa do processo de ensino-aprendizagem, o estilo de ensino necessita de ser mais orientado para a compreensão.

Analisámos a associação entre as abordagens dos professores ao ensino e as abordagens dos alunos à aprendizagem ($\chi^2=9,79$; $gl=4$; $p=,44$), e verificámos que a adopção de uma abordagem indiferenciada, transmissiva/compreensiva, apresenta uma associação estatisticamente significativa com a opção dos alunos por uma abordagem à aprendizagem superficial/profunda (44,1%) e por uma abordagem superficial (36,1%) (ver figura

5). Contudo, esta percentagem decresce no que diz respeito à associação com a abordagem profunda (19,1%). Por sua vez, nas salas de aula dos professores que adoptam uma abordagem transmissiva ao ensino, sentam-se alunos que adoptam uma abordagem superficial/profunda (72,7%), embora tenham também alunos que optam por uma abordagem superficial (27,3%). No entanto, podemos verificar que a abordagem transmissiva ao ensino não se apresenta associada à abordagem profunda à aprendizagem. Na figura 5 é ainda possível observar que a associação entre a abordagem compreensiva ao ensino e a abordagem profunda à aprendizagem não é muito elevada (22,3%). No entanto, a abordagem compreensiva ao ensino está igualmente associada às duas outras abordagens à aprendizagem: abordagem superficial – (27,1%) e abordagem superficial/profunda – (50,7%), apresentando, neste caso, valores elevados.

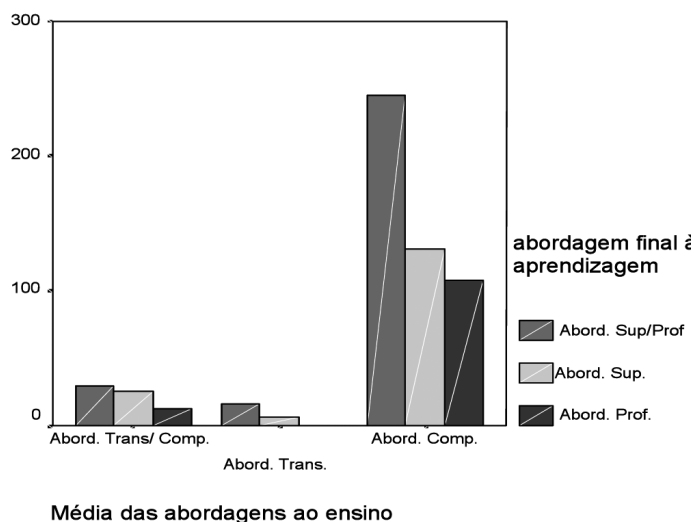


Figura 5 – Relação entre as abordagens dos professores ao ensino e as abordagens dos alunos à aprendizagem

Neste estudo analisámos, ainda, o impacto das abordagens ao ensino no rendimento escolar da disciplina de Língua Portuguesa ($F=7,46$; $gl=2$; $p=.001$; $p<,05$) e constatámos que alunos cujos professores adoptam uma abordagem compreensiva ao ensino apresentam melhores resultados escolares, enquanto os alunos cujos professores adoptam tanto uma abordagem transmissiva/compreensiva como uma abordagem transmissiva apresentam classificações mais baixas (cf figura 6).

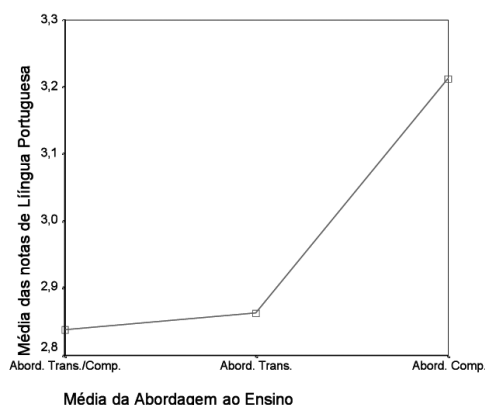


Figura 6 – Relação entre as abordagens ao ensino e o rendimento escolar na disciplina de Língua Portuguesa

Discussão e conclusões

A investigação sobre as abordagens dos alunos à aprendizagem levada a cabo em diferentes países tem revelado que, em determinada situação de aprendizagem, o mesmo aluno poderá optar por uma abordagem superficial e noutra por uma abordagem profunda, dependendo de si próprio e das suas percepções sobre a natureza da tarefa e do ambiente de aprendizagem (Laurillard, 1997; Prosser e Trigwell, 2000; Ramsden, 1997). Assim, apesar de os alunos manifestarem preferência por uma determinada abordagem à aprendizagem, é na interacção com a sua percepção sobre as exigências da situação de aprendizagem que estes efectuam a sua opção (Biggs, 1999). No presente estudo, podemos constatar que apenas uma pequena percentagem dos alunos (30,2%) percebe o contexto de aprendizagem no qual está inserido como exigindo uma abordagem profunda para lhe fazer face. O estudo da associação entre as abordagens à aprendizagem e o ano de escolaridade aponta para uma diminuição do recurso à abordagem profunda do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. Estes dados devem conduzir-nos a uma reflexão sobre a forma como o ensino é ministrado nestes níveis de ensino, uma vez que à medida que os alunos avançam na sua escolaridade, parecem deixar progressivamente de optar por abordagens profundas à aprendizagem, sendo a opção por esta abordagem a que está associada a resultados escolares mais qualitativos. Os resultados obtidos são, portanto, coerentes com os evidenciados nas diferentes investigações integradas na literatura SAL (Barca et al., 1997; Biggs, 1993b; Biggs e Kember, 2001; Ferreira, 2002; Lozano et al., 1999; Rosário e Almeida, 1999; Rosário, 1999). As abordagens dos professores ao ensino, enquanto factores ligados ao contexto, parecem estar rela-

cionadas com a qualidade da aprendizagem dos alunos. Analisando a associação entre as abordagens ao ensino e as abordagens à aprendizagem dos respectivos alunos, verificamos que a abordagem transmissiva parece desencorajar a adopção de uma abordagem profunda por parte dos alunos. Os dados obtidos não sugerem uma coerência entre a abordagem dos professores ao ensino e as abordagens à aprendizagem dos respectivos alunos. Assim, apesar de os professores optarem sobretudo por uma abordagem compreensiva ao ensino (84,6%), a maior parte dos seus alunos não percebe os ambientes de aprendizagem como exigindo uma abordagem profunda para lhes fazer face. Podemos, por conseguinte, constatar que estes professores apresentam percepções sobre o seu ensino que não correspondem às dos seus alunos. Estes últimos focalizam a sua atenção em aspectos do contexto que conduzem à adopção de uma abordagem superficial à aprendizagem ou de uma abordagem superficial/profunda. Esta opção terá como consequência resultados escolares de qualidade inferior. De acordo com Meyer e seus colaboradores (1990) é o ambiente de aprendizagem tal como este é percebido pelos alunos, e não necessariamente o ambiente objectivo, que está relacionado com a opção por determinada abordagem à aprendizagem. Pode não ser, portanto, suficiente tornar os conteúdos mais interessantes e relevantes para os alunos, se este interesse e relevância forem apenas percebidos desta forma pelos professores. Por outro lado, os professores apresentam frequentemente intenções relativas ao seu ensino que não são operacionalizadas na sua prática educativa. Estes dados propõem-nos uma reflexão sobre a prática pedagógica, uma vez que, tal como a literatura refere, a abordagem compreensiva ao ensino está associada a produtos de aprendizagem qualitativamente mais elevados. Torna-se, assim, imperioso avaliar os “sinais” veiculados pelos contextos de aprendizagem que podem contribuir para induzir os alunos destes níveis de ensino a optarem por uma abordagem superficial/profunda, de forma indiferenciada. Paralelamente, é importante promover ambientes de aprendizagem que os alunos percebam como indutores de uma abordagem profunda à aprendizagem. De acordo com a literatura, a prática docente poderá incentivar os alunos ao desenvolvimento de abordagens à aprendizagem mais significativas, dirigindo a sua atenção mais para a compreensão dos conteúdos do que para a sua reprodução nos testes de avaliação. Este foco exige o recurso a metodologias activas de ensino-aprendizagem, que promovam diferentes abordagens às tarefas escolares e a métodos de avaliação que privilegiem a estrutura das matérias, em vez da memorização de factos independentes. Na promoção do sucesso escolar que todos almejamos, este parece ser um dos caminhos possíveis para conduzir os alunos à adopção de uma abordagem profunda e, consequentemente, a um percurso escolar mais proficiente.

Referências

- Barca, A., Porto, A. e Santorum, R. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual e metodológica. In A. Barca, J. L. Malmierca, J. Núñez, A. Porto e R. Santorum (Eds.), *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos* (pp. 387-435). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Biggs, J. B. e Moore, P. J. (1993). *The process of learning*. Sydney: Prentice Hall of Australia.
- Biggs, J. B. (1987). *The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1993a). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (1): 3-19.
- Biggs, J. B. (1993b). From theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*. 12: 73-85.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. The society for research into Higher Education. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. B., Kember, D., Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-SF. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1): 133-149.
- Entwistle, N. (1998). Approaches to learning and forms of understanding. In B. C. Dart e G. M. Boulton-Lewis (Eds.) *Teaching and Learning in Higher Education*. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Ferreira, I. (2002). *Abordagens à aprendizagem, abordagens ao ensino: percursos, (co)incidência e desafios*. Tese de mestrado, não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Laurillard, D. M. (1979). The Process of Student Learning. *Higher Education*, 8: 345-409.
- Lozano, A., Blanco, J., Canosa, S., Enriquez, A. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria: indicadores para un análisis causal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 3 (4): 229-269.
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P. e Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*. 28: 387-412.
- Marton, F., e Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46: 4-11.
- Marton, F., e Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, Hounsell e N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning*, (pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press Limited.

- Marton, F., Hounsell, D., e Entwistle, N. (1997). Preface. In F. Marton, Hounsell e N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning*, (pp. 145-158). Edinburgh:Scottish Academic Press Limited.
- Meyer, J. H. F., e Muller, M. W. (1990). Evaluating the quality of student of student learning. I – An unfolding analysis of the association between perceptions of learning context and approaches to studying at an individual level. *Studies in Higher Education*, 15: 131-154.
- Prosser, M., e Trigwell, K. (2000). *Understanding Learning and Teaching – The Experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Prosser, M., Trigwell, K., e Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*. 4, 217-231.
- Ramsden, P. (1997). The Context Learning in Academic Departments. In F. Marton, Hounsell e N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning*, (pp. 39-58). Edinburgh:Scottish Academic Press Limited.
- Rosário, P. e Almeida, L. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos do ensino secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*. Nº 3 (Vol. 4), 273-280.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento, não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Schmeck, R. R. (1988). An Introduction to Strategies and Styles of Learning. In Schmeck, R. R. (Ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum.
- Tang, C., e Biggs, J. B. (1996). How Hong Kong students cope with assesement. In D. Watkins e J. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences* (pp. 45-67). Hong Kong: Cerc and Acer.
- Tang, C. (1998). Effects of collaborative learning on the quality of assignments. In B. C. Dart e G. M. Boulton-Lewis (Eds.) *Teaching and Learning in Higher Education*. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Trigwell, K., e Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*. 32: 77-87.
- Trigwell, K., Prosser, M. e Lyons, F. (1997). *Defining good teaching: relations between teachers' approaches to teaching and student learning*. Paper presented at the 7th Conference of the European Association for Research in Learning and Instruction. Athens, August, 1997.
- Trigwell, K., Prosser, M. e Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*. 37: 57-70.

TO TEACH AND TO LEARN: APPROACHES CENTRED IN THE TEACHER

Pedro S. L. Rosário, Isabel Ferreira e Ângela Cunha
(University of Minho, IEP)

Abstract: SAL literature (Students approaches to learning) defends two students', more and less proficient, approaches to learning. The students' option for a superficial or deep learning approach is determined by a series of personal factors and contexts. In fact, teacher's approach to teaching constitutes one of the factors of the context recently referenced in the literature (e.g. Prosser, Trigwell and Kember), as exercising an important influence in the students' approach to learning. This study evaluates teacher's approaches to teaching impact in their students' approaches to learning. The sample was composed by 839 students and 210 teachers from Basic Education.

The results suggest that the conceptual change approach to the teaching is associated to higher results, and the information transmission approach to the teaching seems to discourage the adoption of a deep approach to the learning. These data corroborate the importance of learning contexts in the determination of students study behaviour and in the respective learning results.

KEY-WORDS: *Approaches to the learning, learning, approaches to teaching, learning strategies.*

A FORÇA DA EMOÇÃO: TRANSGRESSÕES, EMOÇÕES E PERDÃO EM CRIANÇAS DE 5-6 E 7-8 ANOS

Orlando Lourenço e Estela Fonseca

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

O objectivo deste estudo foi contribuir para uma melhor compreensão das emoções atribuídas pelas crianças em actos de vitimização, articulando esta atribuição com o fenómeno do perdão, um fenómeno que, tal como o do vitimizador feliz/infeliz, envolve também vítimas e vitimizadores.

Quarenta crianças de 5-6 anos e 40 de 7-8 anos foram confrontadas inicialmente com duas transgressões morais (roubar e empurrar um colega), tendo-lhes depois sido pedido para (a) atribuírem emoções ao transgressor; (b) anteciparem a propensão da vítima para perdoar ou não o transgressor; (c) anteciparem a propensão do transgressor para pedir ou não perdão à vítima; e (d) justificarem todas as atribuições e escolhas.

Os resultados mostram que (1) comparativamente com as crianças que atribuíram emoções positivas, as que atribuíram emoções negativas anteciparam mais propensão da vítima para perdoar o transgressor, e mais propensão do transgressor para pedir perdão à vítima; (2) as crianças que atribuíram emoções negativas foram as que, de modo geral, apelaram para razões mais avançadas em termos de perdoar e de pedir perdão; e (3) enquanto as antecipações de perdão e de não perdão ocorreram quase com a mesma frequência, as antecipações de pedidos de perdão foram significativamente mais frequentes do que os não pedidos de perdão. No seu todo, os resultados deste estudo parecem revelar ser o tipo de emoções atribuídas ao vitimizador, não a idade das crianças ou a transgressão em causa, que assume um papel preponderante nas antecipações e justificações que as crianças atribuem à vítima para perdoar e ao vitimizador para pedir perdão.

A nosso ver, estes resultados ajudam a compreender o significado moral do fenómeno do vitimizador feliz/infeliz e também o próprio desenvolvimento sócio-moral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: *Emoções morais, transgressor feliz/infeliz, perdão, pedir perdão, desenvolvimento, crianças.*

Morada (address): Orlando Lourenço, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal (E-mail: Orlando@fc.ul.pt).

Este artigo tem por base uma dissertação de *Mestrado em Psicologia*, área de especialização em *Desenvolvimento Humano* (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação), realizada pela segunda autora sob a orientação do primeiro autor.

Nos caminhos para a educação, há certamente lugar para as emoções que as crianças atribuem em actos de vitimização e para as suas ideias de perdão envolvendo vítimas e vitimizadores.

A compreensão de emoções morais pela criança é um tema de estudo relativamente recente (Arsenio e Lover, 1995; Nunner-Winkler e Sodian, 1988). Um fenómeno relativamente robusto que tem emergido dos estudos sobre a compreensão de emoções morais é que, a partir dos 6-7 anos, em média, as crianças deixam de atribuir sobretudo emoções positivas a um transgressor que obteve benefícios tangíveis pelo facto de ter violado uma norma moral (e.g., ficar contente por ter roubado um chocolate a um colega), e passam a atribuir-lhe sobretudo emoções negativas; por exemplo, que ele se sente mal, triste e infeliz após ter praticado essa transgressão (Arsenio e Kramer, 1992; Nunner-Winkler e Sodian, 1988). O primeiro padrão de atribuição de emoções é conhecido por fenómeno do *vitimizador feliz* e o segundo, por fenómeno do *vitimizador infeliz*. A atribuição de emoções mistas, que o transgressor se sente bem e mal ao mesmo tempo, recebe o nome de padrão de *vitimizador misto* (Lourenço, 1997).

Dado que as crianças mais novas tendem a atribuir emoções ao transgressor segundo o padrão do vitimizador feliz e as mais velhas segundo o padrão do vitimizador infeliz, assume-se, compreensivelmente, que a transição do primeiro padrão para o segundo é devida, em extensão considerável, ao desenvolvimento cognitivo e moral da criança. Na verdade, se o padrão do vitimizador feliz faz pensar em egocentrismo e centração, o padrão do vitimizador infeliz faz já pensar em descentração e consciência de certos padrões morais. Contudo, estudos efectuados até agora (Lourenço, 1997; Murgatroyd e Robinson, 1993; Nunner-Winkler e Sodian, 1988) também revelam que as crianças mais velhas, e mesmo alguns adolescentes e adultos (e.g., Murgatroyd & Robinson, 1997), incorrem ainda no padrão do vitimizador feliz e que algumas crianças de 5-6 anos são já capazes de atribuir emoções negativas (e morais) ao vitimizador. Isto parece mostrar que o fenómeno do vitimizador feliz é um fenómeno multifacetado (Keller, Lourenço, Malti e Saalbach, 2003), um fenómeno não dependente apenas do desenvolvimento cognitivo e moral do sujeito e não ainda totalmente esclarecido.

Procurando uma melhor compreensão do fenómeno do vitimizador feliz/infeliz, os investigadores têm recorrido a certas sofisticacões metodológicas (Arsenio e Kramer, 1992; Yuill, Perner, Pearson, Peerbhoy, e van den Ende, 1996) ou a determinadas clarificações conceptuais (Lourenço, 2000, 2001). Arsenio e Kramer (1992), por exemplo, tentaram salientar metodolo-

gicamente o sofrimento da vítima, no sentido de perceber se essa manipulação alteraria o padrão de atribuição de emoções inicial das crianças. Os resultados revelaram que a saliência do sofrimento da vítima levou as crianças mais velhas que tinham atribuído inicialmente emoções positivas ao transgressor a alterarem substancialmente tais atribuições, passando então a atribuir-lhe também emoções negativas. Este resultado permitiu perceber que a atribuição de emoções positivas ao vitimizador em certas idades não é tão robusta como se supunha até aí. Além disso, a alteração na atribuição de emoções ao vitimizador sugere também a existência de um conflito emocional, um conflito que, por limitações metodológicas, pode ter sido obscurecido em estudos anteriores, como no caso das investigações de Nunner-Winkler e Sodian (1988).

Os estudos de Harter e Buddin (1987) sobre a compreensão das emoções pela criança parecem fornecer uma importante ajuda na explicação dos resultados encontrados por essa alteração metodológica. Estas autoras descrevem uma sequência desenvolvimentista de cinco estádios sobre tal compreensão, sugerindo que as crianças mais novas podem ter dificuldade em integrar duas emoções opostas. Tal dificuldade pode ajudar-nos a compreender por que razão, nos estudos sobre o fenómeno do vitimizador feliz/infeliz, o padrão do vitimizador misto tende a ser pouco frequente. Outro dado interessante referido por essas investigadoras, um dado que pode contribuir para explicar alguns dos resultados relativos ao fenómeno do vitimizador feliz, é a tendência das crianças mais novas para seleccionarem emoções positivas em detrimento das negativas, ocorrendo o inverso nas mais velhas (Harter e Buddin, 1987).

Outra forma de contribuir para o esclarecimento do fenómeno do vitimizador feliz/infeliz consiste em vê-lo à luz de determinadas clarificações conceptuais (Keller et al., 2003; Lourenço, 2000, 2001). Uma delas reside na distinção entre o fenómeno do vitimizador feliz de um ponto de vista *factual* (i.e., o que sente um transgressor após ter obtido algo na sequência de uma certa transgressão) e de um ponto de vista *deontico* (i.e., o que *deve* sentir esse mesmo transgressor por ter cometido tal transgressão).

Tendo em conta esta distinção, uma investigação de Lourenço (2000) sugere que quando se analisa o fenómeno do vitimizador feliz segundo apenas um ponto de vista *factual*, há a tendência para se aumentar o número de vitimizadores aparentemente felizes, quer dizer, crianças que fazem atribuições de emoções positivas ou segundo o padrão do vitimizador feliz. De facto, crianças que atribuíram primeiro emoções positivas reconhecem depois que, em vez disso, o transgressor devia sentir emoções negativas.

O objectivo fundamental da investigação apresentada aqui é contribuir para a compreensão do fenómeno do vitimizador feliz/infeliz, nomeadamente pela sua articulação com as ideias de perdão na criança. Por outras palavras, o significado moral das emoções positivas e negativas atribuídas pelas crianças em actos de vitimização poderá tornar-se mais claro quando se analisam as possíveis diferenças entre os padrões de vitimizador feliz/infeliz de tais crianças em termos da propensão para perdoar que elas esperam da parte da vítima e da propensão para pedir perdão que elas esperam por parte do vitimizador e das justificações que invocam para as suas antecipações. Embora faça muito sentido, esta articulação entre o fenómeno do vitimizador feliz e do perdão nunca foi analisada em estudos anteriores.

Nunner-Winkler e Sodian (1988) referem que “[t]odas as crianças que julgaram o vitimizador feliz como sendo pior justificaram as suas respostas referindo-se às emoções reveladas pelo mesmo (“ele está contente”, “ele nem sequer está arrependido do que fez”; p.1328). Sendo assim, faz sentido pensar, por exemplo, que se perdoa mais, ou mais facilmente, a quem, tendo embora feito mal, se sente triste, não feliz, pelo ter feito; e que se está mais disponível para se pedir perdão quando, depois de se ter feito mal, se experimentam emoções negativas, em vez de emoções positivas.

Alguns filósofos, como Lewis, North e Robert (citados em Enright & The Human Developmental Study Group, 1994), estão de acordo em considerar que, tal como o altruísmo, o perdão é um acto super-rogoratório, um acto que decidimos fazer embora não haja nenhuma obrigação deontica em fazê-lo. Nesta perspectiva, o tema do perdão está próximo dos trabalhos de Gilligan (1982) sobre a ética do cuidado e dos estudos de Eisenberg (1986) sobre a moralidade pró-social.

Embora seja interessante em termos de desenvolvimento moral (Enright & The Human Developmental Study Group, 1991, 1994), o fenómeno do perdão tem recebido pouca atenção por parte dos desenvolvimentistas. Os estudos de Enright e dos seus colaboradores constituem uma das poucas excepções a este respeito. Estes autores mostraram que havia uma forte relação entre idade e ideias de perdão e apontaram para um modelo estrutural de estádios de perdão, modelo que é sumariamente apresentado no Quadro 1 e que, segundo os seus autores, revela um grande paralelismo com o modelo de Kohlberg (1984) sobre os estádios da justiça: “Em teoria, há uma relação entre os estádios de justiça e os do perdão devido às competências comuns de tomada de perspectiva que lhes estão subjacentes” (Enright et al., 1991, p.137). Como depois se verá, os primeiros três estádios deste modelo servirão

para a análise das justificações das respostas das crianças a algumas questões que lhes foram colocadas (ver Metodologia).

Quadro 1 - Estádios do perdão segundo Enright e colaboradores (1991)

Estádio	Caracterização
1	<i>Perdão como vingança.</i> Perdoo se puder castigar quem me ofendeu.
2	<i>Perdão como restituição.</i> Perdoo se tiver de volta o que perdi quando me ofenderam.
3	<i>Perdão como expectativa social.</i> Perdoo porque é isto que as outras pessoas esperam que eu faça.
4	<i>Perdão como expectativa legal.</i> Perdoo porque o perdão é uma exigência institucional/da minha religião .
5	<i>Perdão como harmonia social.</i> Perdoo porque o perdão é um modo de restabelecer a harmonia social e diminuir os conflitos sociais .
6	<i>Perdão como amor.</i> Perdoo porque o perdão promove um verdadeiro sentido de amor entre as pessoas.

Mas se o desenvolvimento do perdão tem sido pouco estudado, menos o tem sido em crianças e, tanto quanto sabemos, nunca foi estudado em idades tão precoces como as utilizadas no nosso estudo (ver Metodologia). Enright, Santos e Al-Mabuk (1989), por exemplo, chegaram a resultados que parecem mostrar que, desde cedo, as crianças atingem a essência do perdão. De acordo com Piaget (1932), contudo, a noção de perdão só emerge na criança quando ela passa do raciocínio moral heterónomo para o raciocínio moral autónomo.

Se são escassos os estudos sobre o perdão, mais escassos são ainda os estudos em termos de pedir perdão em contexto onde os actos imorais estão acompanhados de emoções morais (e.g., Darby e Schlenker, 1982). Associando estes dois fenómenos (vitimizador feliz/infeliz e perdão), podemos contribuir não só para compreender melhor o sentido moral dos padrões do vitimizador feliz/infeliz, mas também para as ideias das crianças relativas ao perdão. De notar que o estudo do perdão em si mesmo pressupõe a compreensão de emoções pela criança, como remorso, culpa e arrependimento, por exemplo, e alguma capacidade de descentração para se colocar no lugar do outro.

Do que sabíamos do paralelismo entre os estádios de justiça e os estádios do perdão (Enright et al., 1991) e da compreensão de emoções morais pela criança (Harter e Buddin, 1987; Nunner-Winkler e Sodian, 1988), fizemos várias previsões.

Primeiro, previmos que as crianças que atribuem emoções negativas ou mistas antecipariam mais propensão para perdoar/pedir perdão por parte da vítima e do vitimizador, respectivamente, e que justificariam tais antecipações por meio de estádios de perdão e de justificações relativas à propensão para perdoar/pedir perdão mais elevadas. Esta previsão faz ainda mais sentido quando se sabe que o facto do transgressor se sentir mal, culpado ou arrependido, pode levá-lo à prática de actos pró-sociais de carácter reparatório, como, por exemplo, o pedir desculpa pela transgressão cometida.

Em segundo lugar, previmos que as crianças mais velhas, em comparação com as mais novas, recorreriam a justificações mais elaboradas relativamente às suas opções para antecipar actos de perdoar/pedir perdão.

Previmos ainda que, independentemente da emoção atribuída ao transgressor, a maior parte das crianças entrevistadas antecipariam pedidos de perdão pelo lado do vitimizador. Faz quase parte da nossa cultura ver o perdão, nomeadamente o pedir perdão, como se de uma obrigação, que a todos e sempre obriga, se tratasse. Quem lida com crianças pequenas facilmente obtém respostas do tipo, *deve-se pedir desculpa quando se faz mal; se não se pede desculpa e fazem as pazes vai-se de castigo*, o que revela bem quanto na nossa cultura o perdão é visto como um dever e não como uma virtude. Não será esse o falso perdão dos primeiros dois níveis de Enright?

Finalmente, uma vez que, na literatura, magoar fisicamente alguém é considerado uma transgressão mais grave do que roubar (Nunner-Winkler e Sodian, 1988), previmos também encontrar diferenças entre estas duas transgressões no que à antecipação de actos de perdoar/pedir perdão diz respeito.

Para este estudo foram escolhidas crianças de dois níveis etários: 5-6 e 7-8 anos. Optou-se por escolher dois grupos etários para percebermos se vitimizadores felizes/infelizes de diferentes idades divergem nas suas antecipações de perdoar por parte da vítima e de pedir perdão por parte do vitimizador. A escolha destes dois níveis de idade quis assegurar também que, em ambos os grupos, houvesse, embora em proporções diferentes, crianças que fizessem atribuições de emoções ao transgressor segundo o padrão do vitimizador feliz e do vitimizador infeliz. Estudos anteriores (e.g., Arsenio e Kramer, 1992; Lourenço, 1997) mostram que esses são níveis de idade onde esses dois padrões tendem a coexistir, embora em proporções diferentes.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 80 crianças, 40 entre os 5-6 anos (média = 5 anos e 6 meses) e 40 entre os 7-8 anos (média = 7 anos e 6 meses). Em cada grupo etário, havia o mesmo número de meninos e meninas. A amostra foi recolhida em jardins de infância e escolas do 1º ciclo do ensino básico da rede pública da área de Lisboa. As crianças mais novas frequentavam o ensino pré-escolar e as mais velhas o 2º ano de escolaridade do ensino básico. Maioritariamente, as crianças eram oriundas de famílias da classe média.

Material

O material era constituído por duas histórias que relatavam duas transgressões morais semelhantes às utilizadas em outros estudos sobre o fenómeno do vitimizador feliz/infeliz: agredir fisicamente um colega e roubar um brinquedo de um colega (e.g., Lourenço, 1997; Nunner-Winkler e Sodian, 1988). Cada história era ilustrada por uma sequência de três cartões (15 X 10 cm), cartões já usados em estudos anteriores de Lourenço (1997, 2000). O objectivo dos cartões era facilitar a compreensão da situação de vitimização por parte da criança.

Em cada história, o transgressor e a vítima eram descritos como sendo do mesmo sexo e idade da criança entrevistada. As duas histórias usadas descrevem transgressões do dia-a-dia das crianças dos níveis etários escolhidos. A transgressão respeitante ao roubar contém alterações ligeiras da versão utilizada em outros estudos (e. g., Lourenço, 1997). O típico roubo do chocolate (Lourenço, 1997) foi substituído pelo roubo de um brinquedo oferecido pelos pais. Além de acentuar a gravidade da transgressão, a substituição do chocolate pelo brinquedo permite também constatar até que ponto a criança justifica a propensão para perdoar através da restituição do brinquedo roubado (perdão como restituição, segundo os estudos de Enright e colaboradores, 1991, 1994). A segunda história apresentada às crianças, cuja transgressão é o agredir fisicamente alguém, será apresentada sem quaisquer alterações à história referida nos primeiros estudos sobre o vitimizador feliz/infeliz.

Plano experimental e procedimento

Foi utilizado um plano experimental de tipo intersujeitos em termos de idade e intra-sujeitos em termos das outras variáveis implicadas no estudo.

As crianças foram entrevistadas individualmente, através de uma entrevista semiclínica do tipo Piagetiano. Cada entrevista demorou, em média, 20 minutos. Face a cada transgressão, e antes das questões, controlou-se a compreensão de cada história por parte das crianças, tendo-lhes sido pedido para relatarem a história que tinham acabado de ouvir. Para cada transgressão, a criança era solicitada a responder às questões que a seguir são apresentadas.

1. Avaliação moral: *O menino/a desta história (vitimizador) portou-se bem ou portou-se mal? Porquê?*

2. Atribuição de emoções ao transgressor: *Como é que se sente esse/a menino/a (vitimizador) no fim da história? Porquê?* Quando não havia atribuição de emoções positivas/negativas, perguntava-se à criança: *Achas que ele/a se sente bem ou se sente mal? Porquê?* Nos casos em que houve atribuição de emoções mistas, procedeu-se assim: *Disseste bem e mal. Se tivesses que decidir entre "um pouco mais bem ou um pouco mais mal", qual seria a tua decisão? Porquê?*

3. Atribuição de emoções à vítima: *Como é que se sente esse/a menino/a (vítima) no fim da história? Porquê?*

4. Antecipação da ocorrência de perdão: *Achas que este/a menino/a (vítima) vai ou não perdoar este/a menino/a (transgressor)? Porquê?*

5. Antecipação da ocorrência de pedir perdão: *Achas que este/a menino/a (transgressor) vai ou não pedir perdão a este/a menino/a (vítima)? Porquê?*

Quando foi necessário, a palavra *perdoar* foi substituída por *desculpar* e a expressão *pedir perdão* por *pedir desculpa*. As poucas vezes em que isso foi necessário, foi com as crianças mais pequenas e relativamente à substituição da segunda expressão (i.e., *pedir perdão* por *pedir desculpa*).

As perguntas 1 a 3 foram sempre feitas pela ordem indicada. Relativamente à pergunta 2, foram muito raros os casos em que foi necessário recorrer à pergunta de escolha forçada, pois as crianças responderam espontaneamente à pergunta de formato de escolha aberta. No que respeita aos poucos casos (nove) em que as crianças atribuíram emoções mistas ao transgressor, recorreu-se a uma questão de escolha forçada, no sentido de levar a criança a optar por emoções positivas ou negativas. A pergunta 3, uma pergunta de controlo e destinada a avaliar se todas as crianças atribuíam emoções negativas à vítima, parece ter feito sentido na ordem em que foi apresentada. Por um lado, porque não influenciava a resposta à questão anterior; por outro, porque se passou para as perguntas sobre o perdão e convinha salientar ou

chamar a atenção para a dor da vítima. Quanto às perguntas 4 (perdoar) e 5 (pedir perdão), foi rodada a sua ordem de apresentação. As rotações também tiveram em conta a apresentação das histórias e o sexo das crianças. Foi por isso necessário definir a ordem de apresentação antes da aplicação. As respostas das crianças foram transcritas integralmente na altura da entrevista e sujeitas a codificação posterior.

Codificação das variáveis

As respostas de atribuição de emoções na pergunta 2 foram classificadas de *positivas* (e.g., o vitimizador sentiu-se bem e contente), *negativas* (e.g., o vitimizador sentiu-se triste ou mal), ou *mistas* (e.g., o vitimizador sentiu-se um pouco triste e contente). Houve nove crianças (duas de 5-6 anos e sete de 7-8 anos) que atribuíram emoções mistas ao transgressor. Quando foram solicitadas a optar finalmente por emoções positivas ou negativas, todas elas optaram pela atribuição de emoções negativas ao transgressor.

A semelhança do que aconteceu em estudos anteriores (Lourenço, 2000; Nunner-Winkler e Sodian, 1988), as justificações para as atribuições de emoções feitas pelas crianças foram classificadas numa das três seguintes categorias exclusivas: orientadas para o *resultado*, para a *moral*, e para as *sanções externas*. Na primeira categoria, a criança justificava a sua resposta invocando resultados tangíveis (e.g., *sente-se bem porque conseguiu andar no baloiço*); as justificações orientadas moralmente invocavam normas ou valores morais (e.g., *senti-se mal porque o outro menino magoou-se; porque vai sentir pena e ficar arrependido*). Nas justificações orientadas para as sanções externas, a criança apelava a ideias de heteronomia moral, castigo, por exemplo (e.g., *sente-se mal porque o outro pode ir fazer queixa e ser castigado*). O índice de acordo interjuizes foi de 92,5%.

As respostas às perguntas 4 e 5 foram classificadas em respostas de *sim* ou de *não*, consoante a criança antecipava ou não a ocorrência de perdão por parte da vítima e de pedir perdão por parte do vitimizador, respectivamente.

As justificações relativas à pergunta 4 foram sujeitas a dois sistemas de codificação. O primeiro teve por base os primeiros 3 estádios de Enright, já referidos no Quadro 1: perdão como *vingança* (e.g., *o João vai dizer à professora e a professora bate ao Tomás*), perdão como *restituição* (e.g., *se o Miguel pedir desculpa e devolver o boneco ao António, este perdoa*), perdão como *expectativa social* (e.g., *eu ando na catequese e a catequista diz que temos que perdoar os outros e essas coisas, é porque é assim*). Como seria de

prever, dada a idade das crianças e o paralelismo, já referido na Introdução, entre os estádios de perdão e os estádios de justiça, não foram encontradas respostas das crianças que pudessem ser classificadas nos três últimos estádios de Enright.

Dado que não tínhamos conhecimento de nenhum estudo que definisse categorias para as justificações das respostas à pergunta 5, recorreremos, com algumas adaptações, às categorias utilizadas por Dunn, Cutting e Demetriou (2000) para analisarem as justificações das crianças relativamente à permissividade de certas transgressões nas amizades e que fazem sentido no contexto do perdoar/pedir perdão. Este será o sistema de codificação das justificações à pergunta 5 e o segundo sistema de codificação das justificações à pergunta 4. O facto das justificações à pergunta 4 serem sujeitas a dois sistemas de codificação prende-se com a eventualidade de poderem ser realizadas comparações relativamente às justificações respeitantes ao perdoar/pedir perdão. Essas justificações foram classificadas em uma das três seguintes categorias: *externas*, referência a eventuais consequências ou manifestações externas e/ou físicas positivas (e.g., *porque vai ganhar o boneco de volta; porque está a rir-se*) ou negativas (e.g., *porque vai de castigo, porque está a chorar*); *normativas/convencionais*, referência a regras ou normas de carácter moral, sócio-convencional da escola e/ou família (e.g., *porque ela não se sente obrigada a pedir desculpas; porque na escola todos deviam ser amigos*); *psicológicas/interpessoais*, referência explícita a sentimentos e/ou estados internos do próprio ou do outro ou a factores interpessoais (e.g., *porque ele fez sem pensar, porque eles eram muito amigos*).

As categorias são mutuamente exclusivas. Quando as respostas das crianças continham justificações diferentes, categorizou-se apenas a justificação mais saliente. Nos casos em que persistiam dúvidas de classificação, categorizou-se apenas a justificação inicial da criança. O acordo entre os juizes foi de 71% e 70% (sistema de Dunn, perdoar e pedir perdão, respectivamente) e 81% (sistema de Enright).

Resultados

À semelhança de estudos anteriores sobre o fenómeno do vitimizador feliz, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o sexo das crianças e a emoção atribuída ao vitimizador. O mesmo aconteceu relativamente às respostas do perdão/pedir perdão. Sendo assim, os dados das meninas e dos meninos foram aglutinados e analisados em conjunto.

Avaliação das transgressões apresentadas

Os dados mostram que todas as crianças perceberam que o transgressor se *portou mal*, tendo fornecido justificações adequadas às suas avaliações (e.g., *portou-se mal porque não se deve roubar os brinquedos dos outros; portou-se mal, porque empurrar os colegas é feio e o outro podia magoar-se*). Isto significa que as crianças perceberam as histórias apresentadas como casos de transgressões morais.

Emoções e justificações atribuídas ao vitimizador

A Tabela 1 apresenta a frequência das crianças que atribuíram emoções positivas e negativas ao transgressor em cada uma das idades e tipo de transgressão (roubar e empurrar).

Face às duas transgressões, o grupo das crianças mais novas, comparativamente com o das mais velhas, atribuiu sempre mais emoções positivas ao vitimizador. Testes de *qui-quadrado* revelam, no entanto, que não existe uma relação significativa entre a atribuição de emoções ao vitimizador e a idade das crianças.

Tabela 1 - *Frequência e Percentagem de Emoções Positivas e Negativas Atribuídas ao Transgressor em cada Transgressão e Idade*

	Roubar		Empurrar	
	5-6 anos	7-8 anos	5-6 anos	7-8 anos
Positivas	24 (60,0)	19 (47,5)	19 (47,5)	16 (40,0)
Negativas	16 (40,0)	21 (52,5)	21 (52,5)	24 (60,0)
Total	40	40	40	40

Nota: Os números entre parênteses referem-se a percentagens.

A análise da Tabela 1 mostra que o padrão do vitimizador feliz ocorreu com alguma incidência nas crianças mais novas relativamente à história do roubar e que o padrão do vitimizador infeliz ocorreu com semelhante incidência nas crianças mais velhas relativamente à história do empurrar. No entanto, testes de *qui-quadrado* para analisar a ocorrência de emoções positivas versus negativas mostram que, independentemente da idade e da transgressão,

nenhum tipo de emoção ocorreu de forma mais significativa do que outra. Independentemente da idade e da transgressão, as emoções positivas tenderam a ser justificadas por razões orientadas para os resultados tangíveis provenientes da transgressão em causa e as negativas sobretudo por razões de índole moral.

Poder-se-ia pensar que o padrão do vitimizador feliz poderá ter sido atenuado pelo facto de termos confrontado os participantes com questões relativas ao perdão. De forma a testar essa hipótese fomos ver se, independentemente da transgressão em causa, existiam diferenças significativas entre a atribuição de emoções ao transgressor da primeira história e da segunda história. Um teste de *McNemar* mostra que, independentemente da transgressão em causa, esse não foi o caso. A introdução das questões do perdoar/pedir perdão parece não ter tido influência no padrão de atribuição de emoções ao transgressor.

Em resumo, (a) os resultados relativos à atribuição de emoções e justificações das crianças mostram que, apesar do padrão do vitimizador feliz ter emergido mais nas crianças mais novas, e mais no roubar do que no empurrar, não houve diferenças significativas, quer em termos de idade, quer em termos de transgressão; (b) as justificações das emoções atribuídas aos vitimizadores pelas crianças são geralmente consistentes com as próprias atribuições de emoções e (c) a introdução das questões do perdão não alterou significativamente as atribuições feitas pelas crianças ao vitimizador.

Antecipações de perdão/pedidos de perdão e emoções atribuídas ao transgressor

A Tabela 2 apresenta para cada idade e transgressão a frequência e percentagem de antecipações de perdão/pedidos de perdão em termos de emoções positivas e negativas atribuídas ao transgressor.

Tabela 2 - Frequência e Percentagem de Antecipações de Perdão/Pedidos de Perdão nas Emoções Positivas e Negativas para cada Idade e Transgressão

		5-6 ANOS				7-8 ANOS			
		Roubar		Empurrar		Roubar		Empurrar	
		Atribuição da emoção		Atribuição da emoção		Atribuição da emoção		Atribuição da emoção	
		Positivas	Negativas	Positivas	Negativas	Positivas	Negativas	Positivas	Negativas
Perdoar	Sim	9 (37,5)	9 (56,3)	12 (63,2)	12 (57,1)	4 (21,1)	14 (66,7)	6 (37,5)	11 (45,8)
	Não	15 (62,5)	7 (43,8)	7 (36,8)	9 (42,9)	15 (78,9)	7 (33,3)	10 (62,5)	13 (54,2)
Total		24	16	19	21	19	21	16	24
Pedir perdão	Sim	14 (58,3)	13 (81,3)	13 (68,4)	18 (85,7)	11 (57,9)	19 (90,5)	11 (68,8)	21 (87,5)
	Não	10 (41,7)	3 (18,8)	6 (31,3)	3 (14,3)	8 (42,1)	2 (9,5)	5 (31,3)	3 (12,5)
Total		24	16	19	21	19	21	16	24

Nota: Os números entre parênteses referem-se a percentagens.

A análise dos dados desta tabela revela que não existe uma relação significativa entre a idade das crianças e as suas antecipações de perdão por parte da vítima e de pedidos de perdão por parte do vitimizador. Tal análise revela ainda não existir um efeito significativo da transgressão nas antecipações de perdoar/pedir perdão. Os dados dessa tabela mostram ainda que, ao contrário do que se verificou para as antecipações de perdão/não perdão, a frequência de crianças que anteciparam pedidos de perdão foi sempre significativamente superior às que o não fizeram, $\chi^2 (1, 40) = 4.90, p < 0.05$ (roubar, 5-6 anos); $\chi^2 (1, 40) = 10.00, p < 0,01$ (roubar, 7-8 anos); $p < 0.01$ (empurrar, ambas as idades; valores binomiais).

No que à associação entre perdoar/pedir perdão e tipo de emoção atribuída ao transgressor diz respeito, a Tabela 2 mostra que as antecipações de perdão tenderam a ocorrer mais quando a criança atribui emoções negativas ao transgressor do que quando lhe atribui emoções positivas (46 vs 31), sendo esta diferença ainda mais acentuada quando atendemos à antecipação de pedidos de perdão (49 vs 29). Testes de *qui-quadrado*, contudo, revelam que esta relação entre antecipação de perdão e tipo de emoção atribuída é apenas significativa ao nível das crianças de 7-8 anos, transgressão do roubar, $\chi^2 (1,40) = 8.386, p < 0.01$. Testes de *Fisher* (pelo facto de haver frequências

esperadas pequenas), relacionando o tipo de emoções com as antecipações de pedidos de perdão, revelam igualmente que esta é apenas significativa nas crianças de 7-8 anos, transgressão do roubar ($p < 0.05$).

A análise dos dados da Tabela 2 mostra que as antecipações de pedidos de perdão ocorreu mais do que as não antecipações de tais pedidos em qualquer um dos tipos de emoção. Contudo, uma análise mais detalhada desses dados mostra que só nas emoções negativas é que essa diferença é significativa. Testes binomiais para cada uma das quatro comparações possíveis mostram que, no caso das emoções negativas, a ocorrência de pedidos *versus* não pedidos de perdão é sempre significativamente elevada ($p < 0.05$, roubar, 5-6 anos; e $p < 0.01$, roubar, 7-8 anos e empurrar, 5-6 e 7-8 anos). Parece que as emoções negativas atribuídas ao transgressor têm um maior poder preditivo do que as emoções positivas relativamente à antecipação de pedidos de perdão.

Em resumo, os dados respeitantes à relação entre emoções atribuídas e antecipações de pedidos de perdão mostram que (a) foram as crianças que atribuíram emoções negativas ao transgressor as que tenderam a antecipar mais perdão e pedidos de perdão; só ao nível do roubar, 7-8 anos, contudo, é que se obtém um valor significativo para a relação entre o tipo de emoção atribuída pelas crianças e as suas antecipações de perdão/pedidos de perdão; e (b) a frequência de crianças que anteciparam pedidos de perdão foi sempre significativamente superior às que não o fizeram, embora esta seja apenas significativa nas crianças vitimizadoras infelizes.

Justificações para perdoar e emoções atribuídas ao transgressor

A Tabela 3 apresenta a frequência e percentagem de ideias de estádios de perdão em função das emoções atribuídas ao vitimizador em cada transgressão. Por sua vez, a Tabela 4 apresenta a frequência e percentagem de justificações (adaptadas do sistema de Dunn) relativas à antecipação de perdoar/pedir perdão em função da atribuição de emoções ao vitimizador em cada transgressão.

Análises de *qui-quadrado* revelam que, seja qual for o sistema de classificação, não existem diferenças significativas entre as crianças das duas faixas etárias relativamente às justificações invocadas para as suas antecipações de perdão/não perdão por parte da vítima, o mesmo acontecendo relativamente às justificações para pedir/não pedir perdão por parte do vitimizador. Por esta razão, e também por exigências estatísticas (frequências esperadas pequenas), a análise dos dados a partir de agora é feita com as idades aglutinadas, aglutinação que também aparece nas tabelas acabadas de mencionar.

Tabela 3 - Frequência e Percentagem de Ideias de Estádios de Perdão em Função das Emoções Atribuídas ao Vitimizador em cada Transgressão

		Roubar		Empurrar	
		Emoção		Emoção	
		Positivas	Negativas	Positivas	Negativas
Estádios do perdão	1	9 (22,0)	3 (10,0)	9 (26,5)	11 (24,4)
	2	27 (65,8)	20 (53,3)	13 (38,2)	10 (22,2)
	3	5 (12,2)	13 (36,7)	12 (35,3)	24 (53,3)
Total		41	36	34	45

Nota: Os números entre parênteses referem-se a percentagens.

Análises de *qui-quadrado*, agora com as idades aglutinadas, revelam que existe uma relação significativa entre a atribuição de emoções ao vitimizador e ideias de estádios de perdão na história do roubar, $\chi^2 (2, 77) = 7.30$, $p < 0.05$, mas não do empurrar. Comparativamente com as que atribuem emoções positivas, as crianças que atribuem emoções negativas tendem a apresentar uma maior percentagem de ideias de estágio 3 (36,7% vs 12,7%) e uma percentagem menor de ideias de estágio 1 (10,0% vs 22,0%). Tal como supúnhamos, tanto nas emoções negativas como positivas, as justificações para perdoar/não perdoar em termos de estádios de perdão apelam sobretudo para ideias de estágio 2, perdão como restituição, (65,8% vs 53,3%).

Tabela 4 - Frequência e Percentagem de Justificações Relativas à Antecipação de Perdoar/Pedir Perdão em Função das Emoções Atribuídas ao Vitimizador em cada Transgressão

		PERDOAR				PEDIR PERDÃO			
		Roubar		Empurrar		Roubar		Empurrar	
		Emoção		Emoção		Emoção		Emoção	
		Positiva	Negativa	Positiva	Negativa	Positiva	Negativa	Positiva	Negativa
Tipo de justificação	Externa	18 (43,9)	7 (19,4)	8 (23,5)	6 (13,6)	19 (44,2)	6 (16,7)	11 (31,4)	6 (13,6)
	Normativa/ Convencional	10 (24,4)	17 (47,2)	16 (47,1)	21 (47,7)	12 (27,9)	17 (47,2)	15 (42,9)	14 (31,8)
	Psicológica/ Interpessoal	13 (31,7)	12 (33,3)	10 (29,4)	17 (38,6)	12 (27,9)	13 (36,1)	9 (25,7)	24 (54,5)
Total		41	36	34	44	43	36	35	44

Nota: Os números entre parênteses referem-se a percentagens.

Examinando agora as justificações para perdoar segundo o sistema de Dunn, análises de *qui-quadrado* (aglutinando as idades) revelam, mais uma vez, que apenas existe uma relação significativa entre as emoções atribuídas e as justificações para perdoar na transgressão do roubar, $\chi^2 (2, 77) = 6.397, p < 0.05$. Ao invés das que atribuem emoções negativas, as crianças que atribuem emoções positivas tendem a apelar para razões externas no que se refere à propensão da vítima para perdoar ou não (18 vs 7). Valores binomiais revelam que a frequência de justificações externas na atribuição de emoções positivas (26) *versus* a sua ocorrência nas emoções negativas (13) é elevada de um modo marginalmente significativo ($p < 0.10$).

Relativamente às justificações para pedir/não pedir perdão, análises de *qui-quadrado*, idades aglutinadas, indicam que existe uma relação significativa entre tais justificações e a atribuição de emoções ao vitimizador quer ao nível do roubar, $\chi^2 (2, 79) = 7.09, p < 0.05$, quer ao nível do empurrar, $\chi^2 (2, 79) = 7.39, p < 0.05$.

Na transgressão relativa ao empurrar, comparativamente com as crianças que atribuem emoções positivas, as que atribuem emoções negativas apresentam sempre uma percentagem relativamente baixa de justificações externas

(13,6% vs 31,4%) e uma percentagem relativamente elevada de justificações psicológicas/interpessoais (54,5% vs 25,7%). Na transgressão relativa ao roubar, as crianças que atribuem emoções positivas, quando comparadas com as que atribuem emoções negativas, tendem a apresentar maior percentagem de justificações externas (44,2% vs 16,7%).

Em resumo, (a) a relação entre os tipos de justificação para perdoar/não perdoar e o tipo de emoções atribuídas ao vitimizador é significativa na transgressão do roubar, não do empurrar, quando as justificações são categorizadas tanto em termos de estádios de perdão como no sistema de Dunn; (b) ao invés das emoções negativas, as positivas estão significativamente associadas à ocorrência de razões mais elementares (ideias de estágio 1 e razões externas); e (c) relativamente às justificações para pedir/não pedir perdão, mais uma vez parece ser o tipo de emoções atribuídas ao transgressor, não a idade ou o tipo de transgressão, que assume um papel preponderante.

Discussão e Conclusões

Na Introdução deste trabalho, situámos a nossa investigação numa área de estudo relativamente recente em psicologia do desenvolvimento: a compreensão de emoções morais pela criança em contextos de vitimização (Arsenio e Lover, 1995; Harter e Buddin, 1987). Nomeadamente, propusemos fazê-lo através da análise do fenómeno controverso do *vitimizador feliz/infeliz* (Arsenio e Kramer, 1992; Lourenço, 1997; Murgatroyd e Robinson, 1993, 1997; Nunner-Winkler e Sodian, 1988; Yuill et al., 1996) e da sua articulação com um outro fenómeno até agora pouco explorado na área da psicologia, o fenómeno do perdão (Enright & The Human Developmental Study Group, 1991, 1994).

Uma vez que a associação entre idade e o fenómeno do vitimizador feliz tem sido variável em estudos anteriores (e.g., Lourenço, 1997; Nunner-Winkler e Sodian, 1988), e dado que o nosso trabalho envolveu crianças de 5-6 e de 7-8 anos, interessa-nos ver como é que, na nossa investigação, a atribuição de emoções positivas/negativas esteve associada à idade das crianças. O que os resultados do nosso estudo revelam é que o fenómeno do vitimizador feliz ocorreu sobretudo nas crianças mais novas e mais na transgressão do roubar do que na do empurrar. Na transgressão do empurrar, as crianças de ambas as idades atribuíram sempre ao transgressor mais emoções negativas do que positivas (ver Tabela 1).

Estes nossos resultados relativos à prevalência de emoções positivas/negativas atribuídas por crianças de 5-6 e de 7-8 anos a hipotéticos vitimizadores são ao mesmo tempo consistentes e inconsistentes com os resultados de estudos anteriores.

De facto, se há estudos, onde, por exemplo, quase não há atribuição de emoções negativas ao nível dos 5 anos e positivas ao nível dos 8 anos (Nunner-Winkler e Sodian, 1988), outros há onde isso ocorre de forma relativamente visível (e.g., Lourenço, 1997, 2001). Estes nossos dados sugerem, uma vez mais, que o fenómeno do vitimizador feliz, mesmo em crianças de 5-6 anos, não é tão robusto quanto por vezes se pensou e que tal fenómeno é sensível, por exemplo, a certas variações metodológicas.

Poderíamos pensar que a introdução das questões do perdão poderá ter contribuído para o facto do padrão do vitimizador feliz ter ocorrido de uma forma atenuada nas crianças mais jovens da presente investigação. Dado, porém, que não houve diferenças significativas entre a atribuição de emoções na primeira e na segunda transgressão, isto é, antes e depois das questões relativas ao perdão, tal hipótese parece não fazer sentido.

Uma das previsões referidas na Introdução deste trabalho foi que as crianças que atribuísem emoções negativas ao transgressor revelariam uma maior propensão para antecipações de perdão por parte da vítima e de pedir perdão por parte do transgressor e que justificariam tais antecipações através de justificações mais elevadas de perdão/pedir perdão.

São vários os resultados que vão no sentido dessa previsão. Primeiro, foram as crianças que atribuíram emoções negativas ao vitimizador as que, de uma forma geral, mais anteciparam perdão por parte da vítima e pedidos de perdão por parte do vitimizador (Tabela 2). Contudo, a influência do tipo de emoções atribuídas ao transgressor nas antecipações de perdão por parte da vítima e de pedidos de perdão por parte do vitimizador deve ser relativizada, uma vez que a relação entre a atribuição de emoções e a antecipação da ocorrência de perdoar/pedir perdão só foi estatisticamente significativa nas crianças de 7-8 anos, na transgressão do roubar.

Este resultado não poderá ser interpretado como sendo devido ao facto da transgressão relativa ao roubar ser considerada menos grave do que a do empurrar porque os nossos dados revelaram que a transgressão em causa, por si só, não influenciou as antecipações das crianças relativamente ao perdoar/pedir perdão. Uma possível explicação para esse resultado poderá ser a confluência de dois factores, a idade das crianças e o tipo de transgressão. Não podemos esquecer que a relação significativa entre a atribuição de emoções ao vitimizador e as antecipações relativas ao perdoar/pedir perdão ape-

nas aconteceu nas crianças mais velhas, 7-8 anos, quando confrontadas com a transgressão do roubar, não do empurrar. Pelo que sabemos da psicologia do desenvolvimento, nessa idade, as crianças encontram-se no estágio das operações concretas. O tratar-se do roubo de um brinquedo e, por isso, ao contrário do lugar no baloiço, de algo perceptivo e concreto, poderá explicar o facto de só nas crianças mais velhas e na transgressão do roubar ter ocorrido uma relação significativa. De outro modo, o reequilíbrio após a situação do roubo, pela devolução de algo concreto e visível, objecto roubado, parece ser, em termos desenvolvimentistas, mais fácil de apreender pelas crianças de 7-8 anos e, por isso, contribuir para uma melhor e mais consistente integração da atribuição de emoções ao vitimizador que rouba, da propensão deste para pedir perdão e da vítima para perdoar.

O facto das antecipações de perdão/não perdão na transgressão relativa ao roubar terem sido justificadas sobretudo por ideias de estágio 2 (ver Tabela 3), perdão como restituição ou compensação, acrescenta viabilidade a esta hipótese. Era frequente as crianças de ambas as idades responderem: *só perdoa se devolver o boneco; não perdoa porque ela quer a boneca*. Dada a idade das crianças, faz sentido pensar que a restituição apareça como mais visível no caso do roubo do boneco do que no caso do lugar no baloiço. Enquanto o boneco era pertença da vítima, o baloiço não lhe pertencia. O facto da transgressão do roubar estar mais associada a ideias de perdão de estágio 2 – perdão como restituição ou compensação – parece lógico do ponto de vista da criança, e mesmo de alguns adultos. Segundo estudos de Mullet, Azar, Vinsonneau e Girard (1998) e de Enright, Santos e Al-Mabuk (1989), algumas pessoas perdoam apenas quando recuperam o que lhes foi tirado, vêm restabelecidos os seus direitos ou que as consequências desaparecem com o tempo, o que apela sobretudo para ideias de estágio 2 do perdão.

Vai também no sentido da nossa previsão o facto de terem sido as crianças que atribuíram emoções positivas, não negativas, ao vitimizador que rouba que tenderam a justificar as suas antecipações de perdão/não perdão recorrendo com maior frequência a ideias de perdão de estágio 1 e com menor frequência a ideias de estágio 3 de perdão (ver Tabela 3). Por outro lado, vai também no sentido da nossa previsão o facto de, relativamente ao sistema de justificações adaptado de Dunn (Tabela 4), terem sido sobretudo as crianças que atribuíram emoções positivas ao vitimizador que mais recorreram a razões externas para justificar as suas antecipações no que respeita à propensão da vítima para perdoar/não perdoar o transgressor. Pode aliás pensar-se que o processo subjacente à atribuição de emoções positivas ao vitimizador por parte das crianças (i.e., foco no resultado tangível) terá sido o mesmo que

presidiu às antecipações de perdão/não perdão por parte dessas mesmas crianças (i.e., foco nas razões externas). Esta hipótese é tanto mais plausível quanto mais nos damos conta que, relativamente às justificações para pedir/não pedir perdão, foram sobretudo as crianças que atribuíram emoções negativas ao vitimizador as que mais recorreram às justificações psicológicas/interpessoais e as que menos recorreram às justificações externas.

Tomados em conjunto, este grupo de resultados suscita-nos algumas reflexões que podem ser de interesse no que à compreensão por parte da criança de actos de vitimização diz respeito. Por exemplo, como esperávamos, foram sobretudo as crianças vitimizadoras felizes que menos propensão para perdoar atribuíram à vítima. Não podemos esquecer, contudo, que essa relação só foi significativa por vezes. Portanto, houve ainda um número considerável de crianças que, apesar de julgarem o vitimizador feliz após ter cometido uma transgressão (empurrar ou roubar), anteciparam que este iria pedir perdão à vítima, justificando esses pedidos por razões de ordem diversa, nas quais se incluem as psicológicas/interpessoais (e.g., *não pensou, está arrependido*).

Estes dados pressupõem a existência de emoções mistas (e.g., *sente-se feliz mas também arrependido*) e parecem dar algum suporte à investigação de Arsenio e Kramer (1992), autores que, ao questionarem pela segunda vez as crianças do seu estudo, constataram que as emoções positivas/negativas atribuídas inicialmente pelas crianças davam muitas vezes lugar a emoções mistas. Em resumo, ao mostrarem que muitas crianças que atribuíram propensão à vítima para perdoar/não perdoar e ao transgressor para pedir/não pedir perdão justificaram essas atribuições por razões de ordem diversa, os nossos resultados são relativamente consistentes com o padrão de emoções mistas constatado nos estudos de Arsenio e Kramer (1992), o que, como referido na Introdução, poderá ser explicado pela dificuldade das crianças dessas idades integrarem emoções contraditórias e opostas. Isto parece significar que a atribuição de emoções pelas crianças em episódios de vitimização pode ser um fenómeno mais complexo do que os adultos supõem. De outro modo, um processo que não passa pela simples atribuição de emoções puras ou homogêneas, sejam elas positivas ou negativas.

Outra nossa previsão foi que as crianças mais velhas, comparativamente com as mais novas, antecipariam mais ocorrência de perdão e de pedir perdão e recorreriam mais a justificações e estádios do perdão mais elevados. Os resultados que obtivemos não confirmam esta previsão, já que a idade não influenciou significativamente nem as antecipações de perdão por parte da vítima, nem as de pedir perdão por parte do vitimizador, o mesmo aconte-

cendo relativamente às justificações das crianças para tais antecipações. Este resultado parece indicar que as duas idades envolvidas neste estudo não são ainda suficientemente discriminativas relativamente a essas variáveis.

Outra das nossas previsões foi que, independentemente da emoção atribuída ao transgressor, a maior parte das crianças atribuiriam ao transgressor propensão para pedir perdão à vítima. Os dados da Tabela 2 vão no sentido da nossa previsão, já que, em qualquer uma das transgressões, a frequência de crianças que anteciparam pedidos de perdão por parte do vitimizador foi sempre superior às que o não fizeram. Este resultado pode dever-se ao facto de o pedir perdão, mais do que o perdoar, ser ensinado às crianças como se de uma boa maneira de tipo convencional se tratasse. No entanto, fosse qual fosse a idade e a forma de transgressão, as emoções negativas estiveram sempre associadas a um número significativamente elevado de pedidos de perdão e a um número significativamente baixo de não pedidos de perdão (ver Tabela 2). Estes dois resultados falam em favor da emoção e da sua influência sobre determinados fenómenos do desenvolvimento sócio-cognitivo. Parece assim que se as antecipações feitas pelas crianças relativamente à propensão da vítima para perdoar e do transgressor para pedir perdão nos ajudam a esclarecer o significado moral do fenómeno do vitimizador feliz/infeliz, também as atribuições de emoções por parte das crianças aos vitimizadores nos ajudam a compreender as ideias das crianças relativamente aos fenómenos do perdoar e do pedir perdão.

Se quiséssemos fazer uma síntese dos principais resultados da investigação que efectuámos no âmbito desta dissertação, seria possível dizer que esses resultados mostram que (1) embora as crianças mais novas tenham atribuído mais emoções segundo o padrão do vitimizador feliz e as mais velhas mais segundo o do vitimizador infeliz, houve já diversos vitimizadores infelizes nas crianças de 5-6 anos e ainda diversos vitimizadores felizes nas de 7-8 anos; (2) enquanto as emoções positivas tenderam a ser justificadas por razões orientadas para os resultados tangíveis provenientes da transgressão em causa, as negativas foram sobretudo justificadas por razões de índole moral; (3) em comparação com as crianças que atribuíram emoções positivas, as que atribuíram emoções negativas anteciparam não só mais propensão para perdoar por parte da vítima, como também mais propensão para pedir perdão à vítima por parte do transgressor; (4) tal como aconteceu com as antecipações relativas ao perdoar e ao pedir perdão, foi o tipo de emoções atribuídas, não a idade das crianças ou a transgressão em causa, que, de modo geral, influenciou as justificações dadas pelas crianças para tais antecipações; (5) foram as crianças que atribuíram emoções negativas as que, de modo geral,

apelaram para razões mais avançadas em termos de perdoar e de pedir perdão; e (6) enquanto as antecipações de perdão e de não perdão ocorreram quase com a mesma frequência, as antecipações de pedidos de perdão foram significativamente mais frequentes do que os não pedidos de perdão.

Embora responda a algumas questões, uma investigação levanta quase sempre mais problemas do que aqueles a que responde. Esta nossa investigação não constitui exceção a este respeito. Por exemplo, os dados da nossa dissertação apontam para a ideia de que as crianças de 5-6 e de 7-8 anos já conseguem distinguir os dois lados do perdão: perdoar e pedir perdão. Com a idade, esta distinção atenua-se ou torna-se ainda mais visível?

Os dados do nosso estudo também sugerem que há variáveis de tipo não desenvolvimentista nos padrões do vitimizador feliz e do vitimizador infeliz. Que variáveis são essas? Passarão muito por aquilo que alguns autores (e.g., Damon, 1984) chamam de motivação moral?

Se o padrão do vitimizador infeliz fala em favor de uma integração entre compreensão moral e emoções morais, o do vitimizador feliz parece ir no sentido contrário. Será que tal integração aumenta necessariamente com o desenvolvimento, ou será que ela não é visível também mesmo em alguns adolescentes e adultos? E será que o papel que a atribuição de emoções positivas e negativas parece ter nas ideias de perdão das crianças é visível também em idades mais avançadas? Todas essas são questões que só futuros estudos poderão equacionar e responder. E é provável que as respostas a tais questões possam ajudar-nos a alargar o leque dos caminhos para a educação e desenvolvimento das crianças.

Referências

- Arsenio, W., e Kramer, K. (1992). Victimizers and their victims: Children's conceptions of the mixed emotional consequences of victimization. *Child Development*, 63, 915-927.
- Arsenio, W., e Lover, A. (1995). Children's conceptions of sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. In M. Killen e D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: developmental perspectives* (pp. 87-128). Cambridge: Cambridge University Press.
- Damon, W. (1984). Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. In W. Kurtines e J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 109-127). New York: John Wiley.
- Darby, B. W., e Schlenker, B.R. (1982). Children's reactions to apologies, *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 742-753.
- Dunn, J., Cutting A.L., e Demetriou H. (2000). Moral sensibility, understanding others, and children's friendship interactions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 159-177.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Enright, R. D., Santos, M., e Al-Mabuk, R. (1989). The adolescent as forgiver. *Journal of Adolescence*, 12, 95-110.
- Enright, R. D., e The Human Development Study Group (1991). The moral development of forgiveness. In W. Kurtines e J. Gerwitz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 123-152). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Enright, R.D., e The Human Development Study Group (1994). Piaget on the moral development of forgiveness: identity or reciprocity? *Human Development*, 37, 63-80.
- Gilligan, C. (1997). *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher* (trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1982.)
- Harter, S., e Buddin, N. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23, 385-399.
- Keller, M., Lourenço, O., Malti, T. e Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of "happy victimizers": A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 1-18.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol 2; The psychology of moral development*. New York: Harper & Row.
- Lourenço, O. (1997). Children's attributions of moral emotions to victimizers: Some data, doubts and suggestions. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 425-438.

- Lourenço, O. (2000). A força do pensamento deôntico: O vitimizador feliz na atribuição de emoções na criança. *Análise Psicológica*, XVIII, 71-85.
- Lourenço, O. (2001). Understanding the moral meaning of children's attribution of emotions to victimizers. *Archives de Psychologie*, 69, 63-79.
- Mullet, E., Azar, F., Vinsonneau, G., e Girard, M. (1998). Conhece-se pouco acerca do perdão. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 281-294.
- Murgatroyd, S., e Robinson, E. (1993). Children's judgments of emotions following moral transgressions. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 93-111.
- Murgatroyd, S., e Robinson, E. (1997). Children's and adults' attributions of emotions to a wrongdoer: The influence of the onlooker's reaction. *Cognition and Emotion*, 11, 83-101.
- Nunner-Winkler, G., e Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Piaget, J. (1973). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France. (Original publicado em 1932.)
- Yuill, N., Perner, J., Pearson, A., Peerbhoy, D., & van den Ende, J. (1996). Children's changing understanding of wicked desires: From objective to subjective and moral. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 457-475.

THE FORCE OF EMOTION: TRANSGRESSIONS, EMOTIONS, AND FORGIVENESS IN 5-6, AND 7-8 YEAR-OLDS

Orlando Lourenço e Estela Fonseca

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Abstract: The main goal of this study was to contribute to our understanding of the moral meaning of children's attribution of positive and negative emotions in acts of victimization by relating this attribution with children's ideas about forgiveness.

Forty 5-6-year-olds, and 40 7-8-year-olds were first presented with two moral transgressions (i.e., stealing a toy; pushing off a swing), and then asked to (a) attribute positive or negative emotions to the transgressor; (b) anticipate the victim's propensity to forgive or not to forgive the victimizer; (c) anticipate the victimizer's propensity to ask or not to ask the victim to forgive the transgressor; and (c) justify all their attributions and choices.

The results show that (a) compared to happy victimizers, unhappy victimizers were more likely to anticipate a victim's propensity to forgive the transgressor, and a victimizer's propensity to ask for forgiveness; (b) children attributing negative emotions were those who appealed to more advanced reasons to justify their anticipations; and (c) if children's anticipations of the victim's propensity to forgive or not to forgive the transgressor were almost equally frequent, their anticipations of the transgressor's propensity to ask the victim to forgive the victimizer were significantly more frequent than those anticipating that the victimizer would not ask for forgiveness. All in all, the results of this study seem to reveal that it is the type of emotions children attribute to the victimizer, not age or form of moral transgression, that plays a preponderant role in children's anticipations and justifications of forgiveness and asking for forgiveness.

Our conviction is that these results help us understand better the moral meaning of children's attributions of emotions in scenarios of victimization and certain aspects of the child's sociomoral development

KEY-WORDS: *Moral emotions, happy/unhappy victimizers, forgiveness/asking for forgiveness, development, children.*

Programa das 7^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

Quinta-Feira - 28 de Novembro de 2002

09h00 – Abertura do Secretariado

09h30 – Sessão de Abertura, presidida pelo Senhor Governador Civil do Porto, Dr. Manuel Moreira.

Conferência 1

10h30 – Prof. Doutor José Veiga Simão - Professor Catedrático.

Tema: *“Orientações estratégicas dominantes no ensino em Portugal nos últimos 50 anos”.*

11h00 – Intervalo.

Simpósio 1

12h00 – Prof. Doutor José Barros de Oliveira - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Tema: *“Caminhos positivos da educação”.*

13h00 – Almoço.

Simpósio 2 e Comunicações livres (em simultâneo)

14h30 – Prof. Doutor Félix Neto - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Tema: *“Pelos caminhos da educação intercultural”.*

16h00 – Intervalo.

Conferência 2

16h30 – Prof. Doutor João César das Neves - Universidade Católica Portuguesa.

Tema: *“Um diagnóstico crítico do momento educativo em Portugal e perspectivas de futuro”.*

18h00 – Apresentação de bibliografia e encerramento dos trabalhos.

Sexta-Feira - 29 de Novembro de 2002

09h30 – Saudação e abertura dos trabalhos.

Conferência 3

10h00 – Prof. Doutor Leandro Almeida - Universidade do Minho.

Tema: *“Educar o Aprender: um dos desafios da escola”.*

11h00 – Intervalo.

Simpósio 3

11h30 – Prof. Doutor Pedro Rosário - Universidade do Minho.

Tema: “Educar o Aprender: desafios à intervenção educativa”.

13h00 – Almoço.

Simpósio 4 e Comunicações livres (em simultâneo)

14h30 – Prof. Doutor Joaquim Armando Ferreira - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Tema: “*Professores face às exigências da escola actual*”.

15h30 – Intervalo.

Conferência 4

16h00 – Prof. Doutor António Gomes Ferreira - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Tema: “*Pressupostos e caminhos da escolarização*”.

17h00 – Apresentação das conclusões das 7^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia.

17h30 – Sessão de encerramento, presidida pelo Dr. Zeferino Lemos, Director dos Serviços Técnico-pedagógicos da DREN.

Homenagem póstuma ao Professor Joaquim Ferreira Gomes.

7^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia "Caminhos da Educação"

Conclusões

Na sessão de abertura destas Jornadas, o Sr. P.e João de Freitas, Presidente da Comissão Organizadora, após ter saudado todos os participantes e intervenientes nas 7.as Jornadas, salientou a ideia de que o ensino e a educação, em Portugal, não estão nada bem, pondo mesmo em causa se alguma vez se terá feito uma análise crítica do sistema educativo no nosso País. Lamentou que Portugal, após ter sido um dos países mais ricos do mundo nos princípios do século XIX, tenha perdido a oportunidade de continuar a sê-lo por falta de capacidade científica.

Referiu as taxas crescentes de abandono escolar e a discrepância existente entre o nosso País e os países mais desenvolvidos da Europa. De facto, enquanto em Portugal continuamos a apostar maioritariamente num ensino de carácter teórico e generalista, nos países mais desenvolvidos da Europa a aposta é feita em cursos tecnológicos, pois é aí que se sente a necessidade de bons profissionais.

E olhando com particular demora a situação actual sublinhou a preocupante taxa de abandono escolar por parte dos alunos- mais do dobro da média comunitária.

Sem se deter diante do muro das lamentações, chorando queixas que têm atravessado sucessivas gerações com estafados argumentos, tais como: incapacidade dos alunos, pouco trabalho, desinteresse dos pais, insuficiência de instalações e preparação livresca dos professores pôs o dedo na chaga e salientou a perversidade do Sistema que, surdo a todas as vozes, persiste na defesa de um ensino teórico que tem por única meta a Universidade. Consequentemente privilegia-se uma metodologia de cognição, de dedução, de memória, pondo-se na sombra um saber laboratorial que prepare para a Grande Vida. E assim se explica que 80% dos alunos frequente o ensino teórico – o tido como prestigiante – e 20% o técnico – tido como o dos pobres. Noutros países, no entanto, como a Alemanha, por exemplo, a situação é inversa. 80% da população escolar debruça-se sobre o saber técnico e 20% sobre o teórico.

Neste sombrio diagnóstico, o P.e João de Freitas acende algum raio de luz, fonte de um novo dia. Assim, sugere uma Escola e um Ensino abertos aos ventos sempre fortes, mas sempre sedutores, das grandes mudanças, uma Es-

cola e um Ensino necessariamente adequados à constituição genética dos alunos.

Por fim, apontou como receita dois vectores fundamentais para se poder inverter este estado de coisas: aprimorar a exigência e valorizar a formação básica, pois é aí que está o alicerce da boa qualidade.

De seguida, tomou a palavra o Dr. Manuel Moreira, Governador Civil do Porto, que, após uma referência elogiosa ao Colégio dos Carvalhos pela obra realizada no ensino em Portugal, salientou não haver reformas acabadas e definitivas. Passou a referir, à maneira de resumo, os objectivos que constam do Programa do Governo, no que toca ao Ensino e que visam fazer, o mais rapidamente possível, de Portugal um país não contente por se considerar um *inter pares*, mas um dos melhores no contexto europeu. Para tanto é necessário apostar na educação, na formação, no trabalho, na exigência, no rigor e na disciplina, valores que conduzem à excelência.

Na primeira conferência, a cargo do Prof. Dr. Veiga Simão, subordinada ao tema *Orientações Estratégicas Dominantes no Ensino em Portugal nos Últimos 50 Anos*, o orador levou-nos ao recuados anos de início do século XIX para que, a partir daí, fizéssemos uma viagem no caminho do ensino em Portugal, feito de avanços, recuos e perplexidades. Logo se tornou evidente o défice de qualidade, o atraso intolerável e o ensino memorizante. Como facto verdadeiramente chocante deste atraso, o conferencista citou o ano de 1956, em que o então Ministro da Educação Leite Pinto tornou a 4ª classe obrigatória apenas para o sexo masculino e, somente quatro anos mais tarde, essa medida se tornou extensível ao sexo feminino. A crescer a tudo isto, refira-se que a medida positiva de Galvão Teles, em dignificar o Ensino Técnico em Portugal, não conseguiu esvaziar a mentalidade tacanha daqueles que, teimosamente, persistiam em considerar esse tipo de ensino de qualidade inferior. Apesar das várias reformas, o nosso ensino continua a ser predominantemente memorizante, o que nos coloca em situação de desvantagem em relação aos nossos parceiros europeus.

A concluir, o Prof. Dr. Veiga Simão alertou para a urgente criação de uma nova ordem do Sistema Educativo, que eduque para a cidadania, para o planeta, porque se vive a era da tecnologia. Num afirmação de fé nas nossas capacidades, parafraseou Camões ao dizer que, aqueles que detêm o maior quinhão de responsabilidade e de decisão, devem reunir engenho e estudo suficientes para recuperar o país do atraso em que se encontra mergulhado.

Nos Simpósios seguintes colocou-se a ênfase no optimismo e na felicidade como factores indispensáveis ao ensino e à formação.

Optimismo esse que esteve patente na intervenção do orador Prof. Dr. César das Neves, pois, no seu entender, a educação, em Portugal, não está tão mal como se procura fazer crer, já que esta nunca foi um ponto forte dos portugueses, mais virados para as coisas do negócio do que para as da educação.

Hoje impõe-se educar mais para a vivência do que para a ciência. A educação é feita para a crítica e esta gera o confronto. É com esse confronto, com as vivências e as realidades dos nossos dias, que nos devemos preocupar enquanto agentes educativos.

No seu entender, temos de encarar a problemática da educação com optimismo dado que, sendo esta detentora de um grande poder, os Governos jamais abrirão mão da sua tutela, apesar de achar que essa mesma educação deveria estar na posse de quem educa.

Na conferência subordinada ao tema *Educar o Aprender: um dos Desafios da Escola*, o Prof. Dr. Leandro Almeida pôs à consideração o conceito alargado de escola e educação. Salientou a necessidade de orientarmos a educação no sentido de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. A educação não se confina à infância ou aos bancos da escola, mas prolonga-se para além deles, pois a vida faz um constante desafio à auto-avaliação. Refutou uma escola de cultura sem esforço, pois o jovem continua a querer aprender, devendo nós adequarmos às necessidades actuais as nossas metodologias de trabalho. Referiu a necessidade de, para termos uma escola de sucesso, combinarmos a resolução das dificuldades estruturais com as instrumentais. Salientou, ainda, que a melhor aprendizagem é aquela que envolve o aluno no seu todo, isto é, um ensino que ensina a aprender.

Nesta linha de pensamento enquadram-se as intervenções constantes do 3º Simpósio. De entre as várias alocações destacamos a necessidade de despertar nos alunos, o mais cedo possível, o conceito de auto-regulação, que o há-de colocar no caminho do aprender a aprender, a ideia de que não há incompetências cognitivas, mas, sobretudo, incompetências volitivas, isto é, a nenhum aluno falta a possibilidade de aprender, mas tão só a vontade de o querer.

No 4º Simpósio foram abordados alguns temas, entre os quais se destaca o problema da “*décalage*” que resulta da necessidade de participação dos pais nos problemas da escola e o porquê de tão pouca participação. De facto, quando esses problemas são de carácter exógeno a participação dos pais é desejada. Pelo contrário, sempre que a participação implica uma invasão do território docente, isto é, atinge o domínio do endógeno, já a participação dos

pais ou encarregados de educação é tida por menos desejável. Impõe-se, por isso, uma mudança de atitude que leve os pais a um maior comprometimento nos problemas da escola.

É, igualmente, desejável que no domínio da avaliação formativa se dê uma maior atenção à necessidade de avaliar à medida que se ensina, em detrimento do ensinar para avaliar.

Relativamente à formação de professores, e atendendo à mudança da sociedade, foi salientada a necessidade de se promover uma formação de professores virada para fora da escola, sobretudo naquelas em que a complexidade burocrática ainda impera. Nessa medida o professor tem de estar preparado para manter um diálogo com o mundo que o solicita, conseguindo transmitir aos outros o fascínio que o anima.

A finalizar, o Prof. Dr. António Gomes Ferreira referiu a força da tradição, pois é difícil desprendermo-nos da cultura segregacionista da escola actual. De facto, temos grandes dificuldades em desligarmo-nos da escola que conhecemos para irmos em direcção à escola que desejamos e que corresponda adequadamente à necessidade de formação ao longo da vida. Nessa conformidade é imperioso criar uma nova filosofia de organização dos espaços educativos, como aspecto central da transformação radical que requer a formação de futuras gerações.

8.^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

28 e 29 de Novembro de 2003

Tema: “*(In) Sucesso Escolar: ♂ (Des)Equilíbrios*”
♀

PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA

Vol. VII - Nº 2 - Dezembro de 2003

“Psicologia Intercultural”

Fotocomposição, impressão e acabamento:

Claret - Companhia Gráfica do Norte – Rua do Colégio, 69

4415-284 Pedroso – Tel. 22 787 73 20 - Fax 22 787 73 29

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. A revista aceita artigos originais no domínio da investigação psicológica, da educação, da cultura e das práticas educativas inovadoras. Os autores deverão expressamente declarar na carta ao Director que o artigo é original e que não foi objecto de qualquer publicação anterior. Os artigos serão objecto de avaliação por especialistas doutorados nas áreas respectivas.

2. A revista publica dois números por ano, o 1º em Maio e o 2º em Dezembro. O prazo limite para publicação no número de Maio é 31 de Janeiro e no número de Dezembro é 31 de Julho. Nas primeiras quinzenas de Março ou de Outubro os autores serão informados da aceitação ou não do artigo, das correcções a introduzir e do envio de uma disquete com a versão final corrigida.

3. Os artigos a submeter devem ser enviados em triplicado em cópias laser e por norma não devem exceder 20 folhas A4 redigidas a 2 espaços. A 1ª folha deve conter o título, o nome dos autores, a instituição e o endereço para correspondência. A 2ª folha deve incluir o resumo e as palavras-chave em português. A 3ª folha e seguintes incluirá o corpo do artigo que deverá concluir com uma listagem ordenada das referências bibliográficas citadas. Na folha a seguir às referências seguem-se por ordem as notas, os quadros, as figuras e diagramas. A última folha incluirá a versão em inglês do título, instituição, resumo e palavras-chave para efeitos de indexação em bases de dados internacionais. O resumo em português e em inglês não deve exceder as 120 palavras. Os autores devem evitar o «bold» e os sublinhados no texto e reduzir ao mínimo as notas de pé-de-página.

4. Os títulos e secções do artigo não devem ser precedidos por números, têm maiúsculas na 1ª letra das palavras e seguem o formato seguinte: 1ª ordem: Tipo normal, centrado; 2ª ordem: Tipo normal, indexado à esquerda; 3ª ordem: Tipo normal, indexado ao parágrafo; 4ª ordem: Tipo itálico, indexado ao parágrafo.

5. As referências bibliográficas devem ser elaboradas de acordo com as normas de "Publication Manual of APA (1994, 4ª ed)" com algumas adaptações para português, nomeadamente a substituição do "&" por "e", "(2nd ed.) por

(2ª ed.)", "(3rd vol.) por (3ª vol.)" conforme a nota seguinte.

6. As referências mais frequentemente usadas para artigo, livro, capítulo, livro traduzido e comunicação oral (paper) devem obedecer ao formato dos exemplos seguintes:

Artigo: Recht, D. R., e Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 16-20.

Livro: Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knoff.

Capítulo em livro: Neisser, U., e Harsch, N. (1992). Phantom flashbulbs: False recollections of hearing the news about Challenger. In E. Winograd e U. Neisser (Eds.), *Affect and accuracy in recall: Studies of "Flashbulb memories"* (pp. 9-31). Cambridge: Cambridge University Press.

Livro traduzido: Skinner, B. F. (1974). *Para além da liberdade e da dignidade* (J. L. D. Peixoto, trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1971). No corpo do artigo deve referir-se, Skinner (1971/1974).

Comunicação oral: Taylor, M. (1996, Agosto). Post-traumatic stress disorder, litigation and the hero complex. Comunicação oral apresentada no XXVI Congresso Internacional de Psicologia, Montréal, Canadá.

7. Quando no corpo do artigo são citados autores, cuja investigação foi conhecida indirectamente através de outros autores, deve proceder-se assim: No corpo do artigo escreve-se: «Segundo Godden e Baddeley, citado por Zechmeister e Nyberg (1982, p. 123), ... »; Nas referências cita-se apenas o autor que foi lido directamente, Zechmeister e Nyberg (1982).

8. Os Quadros e as Figuras devem ser sequencialmente ordenados em numeração árabe ao longo do texto. A legenda do Quadro deve estar escrita por cima e a da Figura ou Diagrama por baixo.

9. Os artigos são da inteira responsabilidade dos seus autores. Os artigos aceites para publicação ficam propriedade editorial da Revista. Qualquer reprodução integral ou parcial dos mesmos apenas pode ser efectuada após autorização escrita do Director.

10. Os autores recebem 3 exemplares da revista em que um ou mais trabalhos seus sejam publicados. Não serão feitas separatas dos artigos.

LIVROS RECEBIDOS E RECENSÕES

A Revista fará uma listagem dos livros enviados pelas Editoras no segundo número de cada ano. Os autores ou editores, que desejarem a publicação de recensões, deverão enviar dois exempla-

res da obra em causa. O Conselho Editorial reserva-se o direito de publicar apenas as recensões das obras que se enquadrem nos objectivos da Revista.

acãõ