

“Psicologia
Intercultural”



Semestral
Dezembro de 2003

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Intercultural
nº 2 Vol. VII

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)

Ángela 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)

Étienne 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)

Sílvia 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@icic.pt

PROPRIEDADE

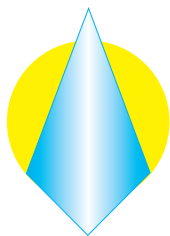
P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos - Cont. N.º 500224200

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 2, Dezembro de 2003

ÍNDICE

Editorial	
<i>João de Freitas Ferreira</i>	215
Atitudes das Crianças Portuguesas e Moçambicanas em relação à cor e à etnia	
<i>Gabriela Campos e Félix Neto</i>	219
Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil	
<i>Isabel Martinez, Gonzalo Musitu, José Fernando García e Leoncio Camino</i>	239
Cor da pele e mudança cultural em Portugal e no Brasil: um estudo comparativo	
<i>Marcos Emanuel Pereira e Marcus Eugenio Oliveira Lima</i>	261
Perdão e felicidade: uma abordagem intercultural	
<i>José H. Barros de Oliveira</i>	283
O Professor de Inglês na era da interculturalidade	
<i>Helena Castro e Félix Neto</i>	313
Emoção e Cultura: as emoções dos Japoneses em análise	
<i>Daniela de Carvalho</i>	341
Memória a curto prazo e memória operatória: prova e correlação com outras tarefas cognitivas	
<i>Amâncio da Costa Pinto</i>	359
Recensões	375

EDITORIAL

PSICOLOGIA INTERCULTURAL

João de Freitas Ferreira
Director da Revista

1. A psicologia é a ciência positiva que estuda os fenómenos psíquicos quer da consciência quer do comportamento. É a ciência da personalidade. Entre os diversos ramos ou correntes da psicologia conta-se a Psicologia Social, sendo uma disciplina situada entre a psicologia e a sociologia que estuda os comportamentos dos indivíduos e dos grupos, quando interagem. “O campo da psicologia social é amplo e difuso e quase todas as teorias nesta área da psicologia podem ser testadas numa perspectiva intercultural, ou, por outras palavras, submetidas a outras condições culturais” (F. Neto, *Estudos de Psicologia Intercultural – Nós e Outros*, 2003, p. 12). Dado que a maior parte dos comportamentos andam associados a estímulos sociais podemos concluir que toda a psicologia é, de algum modo, psicologia social.

Tendo em conta que as normas partilhadas e os valores constituem a essência da cultura de cada povo, poderíamos também concluir que toda a psicologia é cultural. Seria fastidioso referirmos as várias definições de cultura. Ater-nos-emos apenas aos “aspectos que quase todos os autores referem como caracterizando a cultura. Em primeiro lugar, a cultura emerge em interações adaptativas. Em segundo lugar, a cultura comporta elementos partilhados. Em terceiro lugar, a cultura é transmitida através do tempo e das gerações” (F. Neto, 2003, p. 11). Logo, a cultura dos povos não é um património fechado, composto de elementos inertes. É, antes, um tecido vivo e aberto a outras culturas que se enriquece, dando e recebendo, isto é, partilhando de experiências comuns. Nesta perspectiva, quer a psicologia social, quer a psicologia cultural só atingem rigor verdadeiramente científico se promoverem uma investigação intercultural. Neste caso, estamos em presença de uma *psicologia intercultural*.

2. Mas o que é, verdadeiramente, a psicologia intercultural? Para Félix Neto (2003, p. 73), é a ciência positiva que “aborda a forma como as forças sociais e culturais modelam o comportamento humano. Os seus objectivos

consistem: a) em testar a generalidade das teorias psicológicas existentes, b) em explorar novos aspectos do comportamento, e c) em integrar uma psicologia com base mais ampla mediante os resultados obtidos através dos dois primeiros objectivos”.

O domínio mais importante e mais abordado na investigação intercultural tem sido a “aculturação”, com duas vertentes bem definidas: por um lado, a análise comparativa das semelhanças e diferenças psicológicas das culturas em presença; e, em segundo lugar, o estudo das alterações que se operam nas pessoas, quando colocadas em contextos culturais diferentes.

Esta área da investigação intercultural, se bem que estivesse sempre latente nos domínios da psicologia, só a partir da década de 70 é que se autonomizou e desenvolveu, atingindo rapidamente estatuto científico. O grande surto de trabalhos apresentados neste campo ficou-se a dever, sobretudo, à grande mobilidade de pessoas que se deslocavam em busca de trabalho mais remunerado.

3. Neste campo, Portugal desempenha um papel importante. Ainda em plena Idade Média, muitos foram já os portugueses que correram “as sete partidas do mundo”, desejosos de contactar com novos povos e novas culturas. A partir do século XV, a “febre das Índias” queimava o peito de muitos portugueses. A partida das naus portuguesas cheias de marinheiros, guerreiros, cientistas e missionários era um acontecimento que deslumbrava a Europa. As narrativas dos nossos escritores sobre as culturas orientais atraía mercadores e cientistas estrangeiros, que, por sua vez, também largavam rumo ao Oriente nas naus portuguesas. As recordações orientais trazidas pelos nossos marinheiros corriam os mercados europeus e eram valiosos presentes, desejados e estimados. Nos séculos XVII e XVIII, muitos foram os escritores e cientistas que se deslocavam ao estrangeiro para, in loco, contactarem com novas culturas, novas artes e novos desenvolvimentos científicos. No século XX, sobretudo a partir dos anos 60, novas migrações de portugueses demandaram os quatro cantos do mundo. Nos anos 70, recebemos os “retornados” das antigas províncias ultramarinas, com diferentes culturas e experiências de vida. Na última década, Portugal tornou-se no empório de todos os desejos para muitos imigrantes da Europa de Leste e dos países de língua oficial portuguesa.

Todos estes movimentos migratórios, ao longo dos séculos, levaram e trouxeram novos elementos culturais, que foram sendo incrustados na cultura portuguesa. Hoje, Portugal é uma Pátria de Pátrias, que se tornou num alfofre apetecido pela maioria dos psicólogos sociais. Vários cientistas portugueses

estão a desenvolver trabalhos nesta área científica. Mas muito trabalho há ainda por fazer. Bom seria que os investigadores portugueses, nas suas aulas, relegassem para segundo plano os resultados das investigações feitas noutros países, designadamente, nos Estados Unidos, e passassem a deitar mão de dados nacionais. Por isso é que o Conselho Científico e o Conselho de Redacção da revista de **Psicologia, Educação e Cultura** escolheram a Psicologia Intercultural como tema fundamental para o presente número.

4. Os artigos agora publicados retomam e aprofundam assuntos sensíveis na área da psicologia intercultural.

Gabriela Campos e Félix Neto estudam "atitudes das crianças portuguesas e moçambicanas em relação à cor e à etnia". Partem de estudos realizados sobre crianças dos Estados Unidos, da Europa Ocidental e da Ásia nos quais se chega à conclusão de que as crianças de cor clara levam vantagens sobre as de cor negra. Aplicando procedimentos semelhantes no estudo de crianças portuguesas e moçambicanas, os autores verificaram que "as tendências pró-branco e pró-pele clara são tendências panculturais (que) não diferem, em geral, com o género, mas variam com a idade e com a etnia".

Numa análise intercultural sobre os efeitos da socialização familiar na auto-estima, com base na realidade de Espanha e do Brasil, realizada por Isabel Martinez, Gonzalo Musitu, José Fernando Garcia e Leoncio Camino, os investigadores, embora constatem que as mães brasileiras recorrem mais a métodos coercivos do que as mães espanholas, reconhecem que os resultados obtidos, no que concerne à auto-estima, "são semelhantes nas duas culturas". E põem em causa a extrapolação feita por psicólogos anglosaxónicos, ao aplicarem os resultados obtidos no âmbito da socialização a outras culturas.

Marcos Emanuel Pereira e Marcus Eugénio Oliveira Lima apresentam um estudo comparativo sobre a cor da pele e a mudança cultural com base na realidade portuguesa e na realidade brasileira, levantando o problema do preconceito para "estudiosos do comportamento social". Os autores ao "investigar(em), de forma experimental, o efeito da cor da pele e da mudança cultural na caracterização e na avaliação dos grupos sociais humanos", pretendem pôr em causa os critérios de avaliação comumente seguidos por alguns psicólogos sociais. Para isso recorrem a algumas teorias contemporâneas sobre os estereótipos e os preconceitos e chegam a resultados que "indicam diferenças importantes na forma como a cor da pele e a mudança cultural influenciam as avaliações". Com base nos resultados obtidos, os autores propõem que se abandonem as "categorias biológicas" e se utilizem "as categorias étnicas ou culturais" na avaliação.

José H. Barros de Oliveira faz uma “abordagem intercultural” do perdão e da felicidade. Com base num trabalho de campo realizado com estudantes angolanos, são-tomenses e portugueses, chega à conclusão de que tanto as escalas de perdão como de felicidade apresentam propriedades psicométricas suficientes para poderem avaliar cientificamente estas variáveis. Conclui que as diferenças por género são pouco significativas e que, atendendo às diferenças por culturas/nações, os angolanos têm maior capacidade de perdoar e que os são-tomenses são mais atreitos à felicidade.

É de louvar a preocupação de Helena Castro e Félix Neto ao abordarem o problema da formação de professores de inglês, na era da interculturalidade. Cada vez é maior a convivência e a diversidade de línguas e culturas nas nossas escolas. Há hoje turmas com treze e mais alunos com línguas e culturas diferentes. É necessário e urgente preparar professores que promovam “a compreensão e a convivência pacífica entre a diversidade de línguas e culturas”. Feita uma abordagem intercultural do ensino da língua, os autores chegaram à conclusão de que os alunos valorizam a competência linguística e relegam para segundo plano a competência intercultural.

Daniela Carvalho estuda a relação entre cultura e emoção no Japão. Refere o grande interesse dos japoneses em compreenderem as diferenças culturais e, logo de seguida, centra o seu trabalho no estudo das emoções dos japoneses. No seu entendimento, “as emoções e as expressões emocionais são universais, mas as regras sociais que as governam são socialmente construídas”.

O trabalho de Amâncio da Costa Pinto não aborda, directamente, assuntos de interculturalidade, mas é susceptível de ser aplicado neste domínio. Trata-se de um estudo de relevante interesse na área da psicologia da cognição. O autor centrou a sua investigação na memória a curto prazo e na memória operatória, utilizando provas e correlações com outras tarefas cognitivas. As tarefas usadas dirigiram-se, respectivamente, à “memória de dígitos”, à “memória de palavras” e à “memória de palavras com processamento intercalado de verificação de equações aritméticas simples”. Concluiu que “os índices de correlação entre as três provas foram significativos”.

ATITUDES DAS CRIANÇAS PORTUGUESAS E MOÇAMBICANAS EM RELAÇÃO À COR E À ETNIA

Gabriela Campos
Universidade Aberta, Portugal

Félix Neto
Universidade do Porto, Portugal

Resumo

Estudos prévios sobre crianças efectuados nos Estados Unidos, na Europa Ocidental e na Ásia demonstraram uma propensão favorecedora da cor branca relativamente à cor negra, e uma tendência favorecedora das figuras de pele clara relativamente às figuras de pele escura. Neste estudo efectuado com crianças de cinco e de oito anos, portuguesas e moçambicanas, de nível sócio-cultural baixo, usaram-se procedimentos semelhantes aos já usados. Ambos os tipos de propensão foram encontrados entre as crianças dos dois grupos etnoculturais, o que confirma que as tendências pró-branco e pró-pele clara são tendências panculturais. Estas tendências não diferem, em geral, com o género, mas variam com a idade e com a etnia.

PALAVRAS-CHAVE: Atitude, cor, criança, grupo etnocultural, nível sócio-cultural.

Preconceito e discriminação são problemas sociais relevantes em sociedades multiculturais, tais como a da América do Norte e a da Europa. O preconceito racial tem sido abordado no Ocidente, sobretudo enquanto atitude desfavorável em relação a membros de um grupo racial (Neto, 1998, 2002), e é muitas vezes perspectivado como sendo um problema de adultos e de adolescentes, mas não de crianças (Alport, 1997). Todavia, tem-se acumulado a evidência de que o preconceito nas crianças é elevado (Williams e Morland, 1976).

A existência de uma tendência pancultural em associar uma valorização positiva à cor branca e atribuir uma conotação negativa à cor negra já foi documentada entre adultos (Adams e Osgood, 1973; Williams e Morland, 1976) e entre crianças (Best, Naylor e Williams, 1975; Best, Field e Williams, 1976; Dent, 1976; Iwawaki, Sonoo, Williams e Best, 1978; Neto e Williams, 1997; Campos e Neto, 2001).

Adams e Osgood (1973) descobriram que os jovens adultos aplicam o nome da cor branca mais positivamente que o nome da cor negra em todos os 23 grupos linguístico-culturais estudados na Europa, Ásia e Américas. Williams e Morland (1976) obtiveram as mesmas conclusões nos sete grupos americanos e orientais que estudaram.

O desenvolvimento infantil, no que concerne à evolução do significado atribuído às cores branca e negra, foi estudado nos Estados Unidos, em vários países europeus e no Japão, empregando uma técnica de história-imagem conhecida como Color Meaning Test II (CMT II, Williams, Boswell e Best, 1975). Os estudos efectuados nos Estados Unidos, revistos por Williams e Morland (1976) demonstraram uma tendência pró-branco/anti-negro entre crianças euro-americanas e afro-americanas em idade pré-escolar, de ambos os grupos, com a mesma tendência a enfraquecer neste último grupo. A propensão pró-branco/anti-negro também foi demonstrada entre as crianças de 5 e 6 anos de idade na Inglaterra e na Escócia (Dent, 1976), na França e na Itália (Best et al., 1975), na Alemanha (Best et al., 1976), no Japão (Iwawaki et al., 1978) e em Portugal (Neto e Williams, 1997; Neto e Paiva, 1998; Campos e Neto, 2001). A característica pancultural desta tendência pró-branco/anti-negro levou a que se especulasse que a mesma se pudesse atribuir, pelo menos em parte, à natureza diurna do *Homo Sapiens* que está relacionada com a retina humana (a deficiente visão nocturna), da qual resulta uma aprendizagem da preferência da luz em detrimento da escuridão (Williams e Morland, 1976).

Vários investigadores já estudaram a possibilidade de relacionamento entre a tendência pró-branco/anti-negro (B+/P-) com a propensão para muitas crianças avaliarem as pessoas de pele clara mais positivamente que pessoas de pele escura, tal como foi revelado pelo Preschool Racial Attitude Measure II (PRAM II; Williams, Best, Boswel, Mattson e Graves, 1975). A tendência pró-pele clara/anti-pele escura (PC+/PE-) é usualmente encontrada entre crianças Euro e Afro-americanas em idade pré-escolar (Williams e Morland, 1976) e é-lhe vulgarmente atribuída uma interpretação racial, ou seja, assume-se que se reflecte nas experiências de aprendizagem das crianças numa sociedade multirracial onde as pessoas de pele clara, geralmente, gozam de uma posição mais privilegiada e preconceituosa do que aquela em que as pessoas de pele escura frequentemente se encontram. Uma exclusiva relação entre esta interpretação foi desafiada pela demonstração da propensão PC+/PE- entre as crianças em idade pré-escolar de França e Itália (Best et al., 1975), na Alemanha (Best et al., 1976), no Japão (Iwawaki et al., 1978) e em Portugal (Neto e Williams, 1997). Dado que as jovens crianças destes países tiveram pouco

contacto com pessoas de pele escura ou com o conceito de raça no que diz respeito à cor da pele, a tendência PC+/PE- que elas demonstraram deve ser atribuída a outras fontes; possivelmente, a propensão geral pró-claro/anti-escuro esteja relacionada com a tendência Branco+/Preto- que elas também demonstraram. O suporte para essa relação entre a propensão PC+/PE- e a propensão B+/P- é visto na correlação positiva encontrada entre os scores das duas propensões (CMT II e PRAM II) entre as crianças de todos os países estudados (Williams e Morland, 1976).

Noutro estudo, ambos os tipos de propensão foram encontrados entre as crianças portuguesas, o que ampliou a evidência de que a propensão pró-branco e pró-pele clara são tendências panculturais (Neto e Williams, 1997). Esse estudo mostrou que estas tendências não diferem segundo o género, mas que são mais fortes em crianças de oito anos do que em crianças de cinco anos. Um outro estudo (Neto e Paiva, 1998) debruçou-se sobre as mesmas tendências entre crianças de oito anos birraciais, examinando estas relativamente às tendências das crianças filhas de pais brancos e às crianças filhas de pais negros. Um estudo mais recente efectuado com crianças de cinco e de oito anos, de níveis sócio-culturais baixo, médio e alto, também foram encontrados ambos os tipos de propensão, revelando-se significativa a interacção da idade com o nível sócio-cultural das crianças (Campos e Neto, 2001).

Neste estudo usaram-se as versões traduzidas do CMT II e do PRAM II e aplicaram-se as mesmas a crianças portuguesas e moçambicanas de cinco e de oito anos, de nível sócio-cultural baixo. Era esperado que as conclusões obtidas nesta investigação dessem uma evidência adicional à tendência pancultural que diz respeito às propensões B+/P- e Pele-clara+/Pele-escuro- observadas em estudos prévios.

Em investigações prévias, as preferências raciais foram inferidas através das expressões de agrado ou desagrado por objectos que, ou eram representativos ou simbólicos de uma raça. Usando bonecas de pele escura e bonecas de pele clara, Clark e Clark (1947) demonstraram uma larga preferência por estas últimas por parte de crianças do norte e do sul dos Estados Unidos. Esta preferência pela figura de cor clara foi diminuindo gradualmente nas crianças de idade mais avançada. Usando variações da mesma metodologia, outras investigações chegaram a conclusões semelhantes a estas (Brand, Ruiz, e Padilla, 1974; Morland, 1958).

O presente artigo relata os resultados do estudo do conhecimento das atitudes em relação à cor e à etnia, de crianças do Porto e de Nampula. Aqui serão analisados os efeitos conjuntos da idade (cinco e oito anos), do género (rapazes e raparigas) e do grupo etnocultural (portugueses e moçambicanos).

Baseados em estudos anteriores efectuados por Neto e Paiva (1998), previu-se que se encontrasse uma evidência pancultural das tendências em relação à cor (branco+/-negro-) e à etnia (pele clara+/-pele escura-) demonstrada pelas crianças portuguesas e moçambicanas, em concordância com os estudos anteriores (Williams e Morland, 1976). Tal como ficou demonstrado por Neto e Paiva (1998), pensou-se que, apesar do facto de a maioria das crianças moçambicanas desta amostra virem a mostrar uma evidência da preferência pela cor branca e pela pele clara, esse enviesamento em relação à cor branca e pele clara, não fosse tão grande quanto o das crianças brancas. Também se previa que o mesmo enviesamento aumentasse regularmente dos cinco para os oito anos (Neto e Williams, 1997); que se verificasse em ambos os grupos etnoculturais, dado tratar-se de uma amostra composta unicamente por crianças de nível sócio-cultural baixo (Campos e Neto, 2001), e que esse enviesamento de atitudes não variasse com o sexo das crianças (Williams e Morland, 1976; Neto e Williams, 1997; Campos e Neto, 2001).

Método

Amostra

A amostra consiste em 120 crianças, metade das quais é portuguesa, de cor de pele branca e reside na área metropolitana do Porto e a outra metade é moçambicana, de cor de pele negra e reside na zona de Nampula. Metade de cada um destes grupos tem cinco anos, com a idade média de 66 meses e a outra metade tem oito anos, com a idade média de 101 meses. Cada um dos dois grupos etários é composto pelo mesmo número de elementos do sexo feminino e masculino. Todas as crianças são de nível sócio-cultural baixo. O nível sócio-cultural foi avaliado pelo método referido por Neto (1986), no qual a avaliação do nível sócio cultural é função conjunta da profissão dos pais e do nível de instrução. Nos casos em que os níveis de instrução/profissão dos pais defiram, a criança é classificada com base no nível mais elevado. Todas as crianças portuguesas frequentam escolas públicas unicamente frequentadas por brancos e todas as crianças moçambicanas frequentam escolas públicas unicamente frequentadas por negros.

Material

O material usado consiste na tradução portuguesa das instruções standard e histórias para o CMT II e para o PRAM II, juntamente com as respecti-

vas figuras-estímulo. O CMT II (Williams, Boswell e Best, 1975) tem um procedimento semelhante a uma entrevista feita através de histórias e gravuras que proporciona à criança 24 oportunidades para escolher entre um animal branco ou um animal negro em resposta a uma história que os acompanha e que contém um dos 12 adjectivos positivos ou dos 12 adjectivos negativos (por exemplo, qual é o gato mau? qual é o coelho limpo? O grau de fidelidade entre as duas metades do CMT II (Série A e Série B) foi de, aproximadamente, 0,63. No presente estudo, só a série A, uma versão curta do CMT II foi usada, limitando os itens de atitude em relação à cor para 12.

O PRAM II é uma medida de escolha dicotómica para as atitudes raciais designadas por crianças dos 3 aos 9 anos de idade. Na sua forma originária, o PRAM II consiste em 36 itens: 24 itens sobre atitudes raciais e 12 itens sobre papéis sexuais. Por cada item de atitude racial, é contada à criança uma breve história que contém um adjectivo qualificativo (por exemplo, qual é o homem mau? qual é a mulher maravilhosa?) e é-lhe pedido que escolha entre uma figura humana de pele clara e uma figura humana de pele escura como sendo a pessoa descrita pela história. O grau de fidelidade entre as duas metades do PRAM II (Série A e Série B) foi de, aproximadamente, 0,80. No presente estudo, só a série A, a versão curta do PRAM II, foi usada, limitando os itens raciais a 12 e os itens de papéis sexuais a 6. Entre as séries A e B foram encontradas correlações significativamente elevadas ($r=0,71$), e foram estandardizadas para terem virtualmente, médias idênticas ($A=8,20$; $B=8,24$) e desvios-padrão semelhantes ($A=2,74$; $B=2,79$) (Williams e Moreland, 1976).

Para cada uma das histórias do CMT II e do PRAM II, foi feito um esforço para se conseguir uma tradução tão perfeita quanto possível para a língua portuguesa. Os adjectivos portugueses usados como correspondentes aos adjectivos ingleses serão posteriormente expostos nas Tabelas 5 e 6.

Procedimento

Cada criança foi testada individualmente por uma mulher portuguesa de pele branca. As crianças de Nampula foram entrevistadas pela mesma mulher portuguesa branca, na presença de um moçambicano de pele negra, como recomendam Brand, Ruiz e Padilla (1974). Para todas as crianças, o PRAM II foi administrado em primeiro lugar e o CMT II, em segundo, com procedimentos standardizados seguidos em ambos os testes¹. Depois

¹ Esta ordem foi usada aqui, tal como o foi para obter as medidas da propensão sobre a cor da pele do PRAM II e que não puderam ser atribuídas à exposição dos materiais do CMT II.

de a criança ser trazida para a sala de testes, a examinadora lê as seguintes instruções do PRAM II, em linguagem apropriada: "O que eu tenho aqui são algumas figuras que eu gostaria de te mostrar e algumas histórias que estão relacionadas com cada uma delas. Eu quero que tu me ajudes apontando a pessoa em cada gravura sobre que a história trata. Olha, vou-te mostrar o que eu quero dizer...". Cada figura e história do PRAM é então apresentada à criança e as suas respostas são registadas. Depois do teste PRAM ser completado, seguem-se as instruções do CMT: "Agora temos outro jogo de gravuras para jogar. Da última vez as figuras eram de pessoas, e desta vez são de animais. Tu sabes a diferença entre animais e pessoas, não sabes? Eu quero que tu me ajudes apontando o animal de cada figura que pertence à história que te vou contar. Olha, vou-te mostrar o que quero dizer..." As 12 figuras e histórias CMT seguem-se. Depois de completados ambos os testes, dão-se estas instruções finais: "Obrigada por teres jogado estes jogos comigo e eu gostaria que tu não os contasses aos teus colegas para que também sejam novidade para eles". A criança volta então para a sua sala de aula.

Resultados

Os resultados do CMT II para cada criança são contabilizados, contando um ponto pela selecção de um animal branco em resposta a um adjectivo positivo e um ponto pela selecção de um animal negro em resposta a um adjectivo negativo. Este processo resulta numa pontuação que pode ir de 0 a 12 e que é classificada do seguinte modo: 0-3, revela tendência pró-negro/anti-branco (B-/N+); 4-8, não revela tendência nenhuma; 9-12, revela tendência pró-branco/anti-negro (B+/N-). Os resultados do PRAM II para cada criança são contabilizados de maneira semelhante com os scores classificados do seguinte modo: 0-3, pró-pele escura/anti-pele clara (PE+/PC-); 4-8, não revela tendência nenhuma; 9-12, revela uma tendência pró-pele clara/anti-pele escura (PC+/PE).

Nos Quadros 1 e 3 pode observar-se que as crianças portuguesas obtiveram no CMT II, um score médio de 9,3 (DP=1,86); com 60% mostrando a tendência pró-branco/anti-negro (score 9-12); 40% das crianças não revelaram nenhuma tendência (score 4-8) e 0% das crianças mostraram tendência N+/B- (score 0-3). Estas crianças portuguesas tendem a avaliar, pois, o branco mais positivamente que o negro.

As crianças moçambicanas obtiveram um score médio no CMT II de 8,4

($DP=2,0$); com 53,3% a mostrarem a sua tendência favorecedora em relação à cor branca; 46,7% destas crianças revelaram claramente, não ter nenhuma tendência em relação à cor (score 4-8) e 0% das crianças mostraram tendência N+/B- (score 0-3). Podemos concluir que as crianças moçambicanas revelam uma tênue propensão favorecedora da cor branca em detrimento da cor negra.

Quadro 1 - Percentagem de crianças no CMT II por intervalo de score, por grupo etnocultural e por idade

Scores	Portugueses			Moçambicanos		
	5 anos	8 anos	Total	5 anos	8 anos	Total
0 a 3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
4 a 8	46,7	33,3	40,0	56,7	36,7	46,7
9 a 12	53,3	66,7	60,0	43,3	63,3	53,3

Nos quadros 2 e 4 podemos observar o score médio do PRAM II em relação às atitudes raciais no grupo de crianças portuguesas como sendo 8,9 ($DP=1,96$); com 70% das crianças mostrando a tendência pele clara+/pele escura- (PC+/PE-), englobada no intervalo de score 9-12; 30% destas crianças não revelaram nenhuma tendência específica, englobadas no score 4-8, e 0% de crianças que mostraram tendência pele escura+/pele clara- (PE+/PC-), englobadas no score 0-3. Constatou-se que as crianças portuguesas tendem a avaliar as figuras humanas de pele clara mais favoravelmente que as figuras humanas de pele escura.

Nos mesmos quadros vemos que as crianças moçambicanas obtiveram um score médio de 7,8 ($DP=1,78$) no PRAM II, com 31,7% das crianças a revelarem uma tendência pele clara+/pele escura- (PC+/PE-), englobada no score 9-12; 68,3% destas crianças não revelaram nenhuma tendência específica, englobadas no score 4-8, e 0% das crianças mostraram uma tendência pele clara-/pele escura+ (PC-/PE+), englobadas no score 0-3. Podemos afirmar que a maioria das crianças moçambicanas não manifesta nenhuma tendência em favorecer especificamente, figuras humanas de pele clara, nem figuras humanas de pele escura.

Também no PRAM II, as crianças portuguesas mostraram uma evidência da sua propensão para favorecer a pele clara em detrimento da pele escura, superior à das crianças moçambicanas.

Quadro 2 - Percentagem de crianças n o PRAM II por intervalo de score, por grupo etnocultural e por idade

Scores	Portugueses			Moçambicanos		
	5 anos	8 anos	Total	5 anos	8 anos	Total
0 a 3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
4 a 8	43,3	16,7	30,0	80,0	56,7	68,3
9 a 12	56,7	83,3	70,0	20,0	43,3	31,7

Os dados mostrados nos Quadros 3 e 4 foram avaliados por uma análise de variância ANOVA com três factores inter-sujeitos: etnia (portugueses vs. moçambicanos), género (rapazes vs. raparigas) e idade (5 anos vs. 8 anos).

No Quadro 3 podemos observar que, quanto às atitudes em relação à cor (CMT II), houve um efeito principal significativo segundo o grupo etnocultural ($F(1,118)=6,95;p=0,01$), reflectido num score médio de 9,3 (DP=1,86) no grupo de crianças portuguesas e 8,4 (DP=2,08) no grupo de crianças moçambicanas. Pode concluir-se que as crianças portuguesas revelam uma propensão para favorecer a cor clara em detrimento da cor escura maior do que as crianças moçambicanas.

No que se refere ao efeito principal da idade, também apareceu um efeito estatisticamente significativo quanto às atitudes em relação à cor ($F(1,118)=6,95; p=0,01$), reflectido num score total médio de 8,4 (DP=1,99) nos 5 anos e de 9,3 (DP=1,96) nos 8 anos. Podemos concluir que a propensão para demonstrar preferência pela cor branca aumenta dos 5 para os 8 anos, sendo esse aumento mais acentuado entre as crianças moçambicanas.

No que diz respeito ao efeito principal do género, não se verificaram efeitos estatisticamente significativos quanto às atitudes em relação à cor ($F(1,118)=0,32;p=0,57$), sendo o score médio dos rapazes portugueses 9,4 (DP=1,99), muito semelhante ao das raparigas portuguesas, 9,2 (DP=1,75); tal como o score médio dos rapazes moçambicanos 8,5 (DP=1,99) é idêntico ao das raparigas moçambicanas, 8,3 (DP=2,2). Isso leva-nos a afirmar que a tendência para avaliar favoravelmente a cor clara em detrimento da cor escura é semelhante, em ambos os sexos.

Quanto às interacções, não se verificou nenhuma que fosse estatisticamente significativa.

Quadro 3 - Scores médios em rapazes e raparigas de 5 e 8 anos por grupo etnocultural

CMT II						
Idade	Portugueses			Moçambicanos		
	Rapazes	Raparigas	Total	Rapazes	Raparigas	Total
5 anos	9,5	8,7	9,1	7,6	7,8	7,7
8 anos	9,4	9,7	9,6	9,4	8,8	9,1
Total	9,4	9,2	9,3	8,5	8,3	8,4

A Figura 1, no que concerne à preferência pele cor branca, em detrimento da cor preta, mostra a subida de scores médios das crianças de 5 para os 8 anos. Pode observar-se que a subida de scores médios entre as duas faixas etárias é mais notória entre as crianças moçambicanas do que entre as crianças portuguesas.

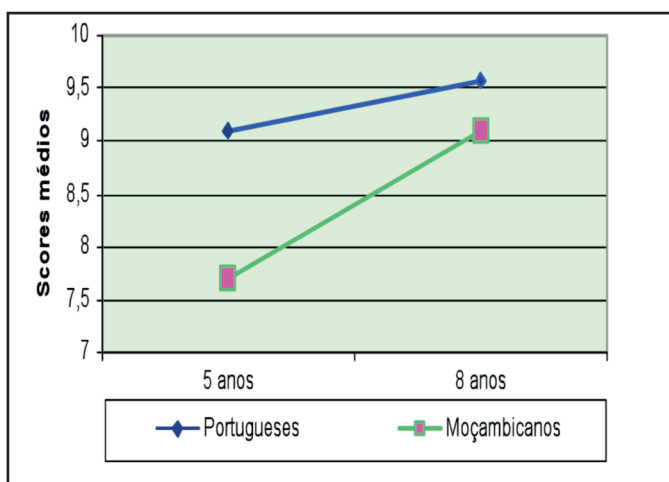


Figura 1 - Scores médios por idade e grupo etnocultural, no CMT II

Tal como se pode confirmar pelo Quadro 4, quanto às atitudes raciais (PRAM II), houve um efeito principal estatisticamente significativo segundo o grupo etnocultural ($F(1,118)=12,81;p=0,001$), reflectindo um score médio de 8,9 ($DP=1,96$) no grupo dos portugueses e um score médio de 7,8 ($DP=1,78$) no grupo dos moçambicanos. Isso leva-nos a afirmar que as crianças portu-

guesas tendem a avaliar mais favoravelmente as figuras humanas de pele clara do que as crianças moçambicanas.

Também se verificou a existência de um efeito principal estatisticamente significativo da idade ($F(1,118)=13,56$; $p=0,001$), pois o score médio do grupo dos 5 anos foi 7,8 ($DP=1,87$) e o do grupo de 8 anos foi 9,0 ($DP=1,86$). Podemos concluir que a tendência para avaliar favoravelmente a figura humana de pele clara em detrimento da figura humana de pele escura aumenta dos cinco para os oito anos nas crianças portuguesas e nas moçambicanas.

No que respeita ao efeito principal do género, não se encontrou nenhum efeito estatisticamente significativo, quanto às atitudes raciais ($F(1,118)=0,85$; $p=0,359$). Os rapazes apresentam um score médio de 8,5 ($DP=1,85$), enquanto que o das raparigas é de 8,2 ($DP=2,04$).

Tal como aconteceu com a averiguação da tendência em relação à cor, também não se verificou nenhuma interação com valor estatisticamente significativo, em relação à cor da pele.

Quadro 4 - Scores médios em rapazes e raparigas de 5 e 8 anos por grupo etnocultural

PRAM II						
Idade	Portugueses			Moçambicanos		
	Rapazes	Raparigas	Total	Rapazes	Raparigas	Total
5 anos	8,6	7,9	8,2	7,6	6,9	7,3
8 anos	9,3	9,9	9,6	8,5	8,1	8,3
Total	9,0	8,9	8,9	8,0	7,5	7,8

A Figura 2, relativa à preferência por figuras humanas de pele clara em detrimento de figuras humanas de pele escura, ilustra o acentuado aumento de scores médios das crianças de 5 anos para os 8 anos.

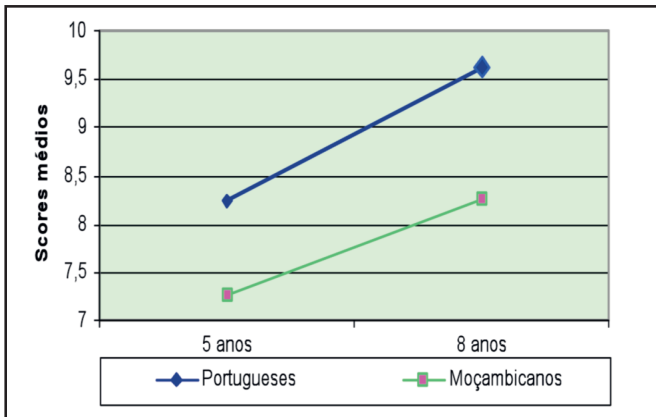


Figura 2 - Scores médios por idade e grupo etnocultural, no CMT II

Ao analisar globalmente, os dados das relações entre os scores do CMT II com os do PRAM II encontra-se uma correlação positiva ($r=0,52$; $p<0,01$), tal como se encontra entre as respostas das crianças portuguesas ($r=0,47$; $p<0,01$) e entre as respostas das crianças moçambicanas ($r=0,51$; $p<0,01$). Estes resultados estão em concordância com os realizados de outros países em que a associação positiva entre a tendência branco+/negro- e pele clara+/pele escura tem sido encontrada. Tal como em Campos e Neto (2001), verificou-se que as crianças desta amostra têm uma tendência para avaliarem mais positivamente as figuras animais de pele branca (B+/N-) do que as figuras humanas de pele clara (PC+/PE-), pois o score médio do CMT II foi de 8,9 (DP=2,02), enquanto que o score médio do PRAM II foi de 8,4 (DP=1,95) ($t(119)=-2,90$, $p<0,01$). A Figura 3 revela esses scores médios por teste.

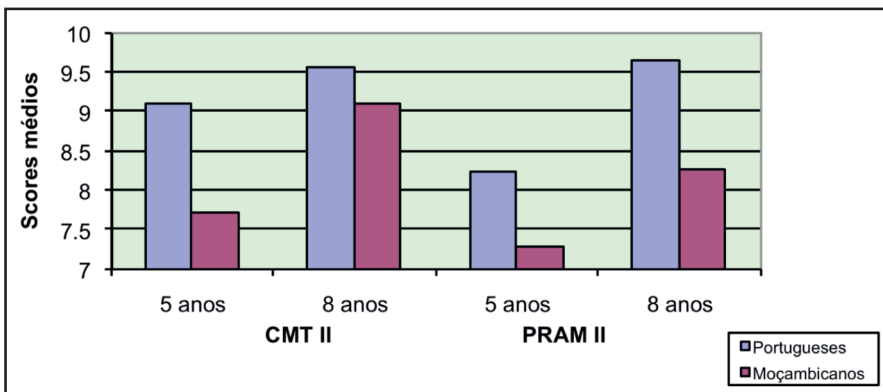


Figura 3 - Scores médios por teste, idade e grupo etnocultural

A análise ao nível do item levou-nos a determinar a frequência com que as crianças nos dois procedimentos de selecção de figuras animais brancas ou negras no CMT II e selecção de figuras humanas de pele clara ou escura no PRAM II.

O Quadro 5 contém a lista dos adjectivos classificativos empregados pelas crianças de 5 anos, que denotam as duas medidas de atitudes, acompanhados pela percentagem de crianças que seleccionaram um animal branco ou uma figura humana de pele clara em resposta a um adjectivo positivo, e aqueles que seleccionaram um animal negro ou uma figura humana de pele escura em resposta a um adjectivo negativo.

Quadro 5 - Percentagem de crianças de 5 anos por grupo etnocultural, que seleccionaram animais brancos e figuras humanas de pele clara em resposta a adjectivos positivos e animais negros e figuras humanas de pele escura em resposta a adjectivos negativos

	Portugueses		Moçambicanos	
	Animais	Pessoas	Animais	Pessoas
	% de escolha		% de escolha	
<i>Adjectivos Positivos</i>	Branco	Cor de pele branca	Branco	Cor de pele branca
Simpático/Bondoso	83,3	70,0	56,7	73,3
Amigo	83,3	90,0	56,7	70,0
Bonito/Agradável	80,0	90,0	90,0	63,3
Saudável	80,0	60,0	63,3	66,7
Limpo	80,0	93,3	90,0	83,3
Maravilhoso/a	80,0	83,3	60,0	60,0
<i>Adjectivos Negativos</i>	Negro	Cor de pele negra	Negro	Cor de pele negra
Feio/a	70,0	76,7	80,0	86,7
Errado/a	80,0	46,7	60,0	36,7
Mau	93,3	63,3	60,0	40,0
Triste	46,7	33,3	46,7	56,7
Estúpida	66,7	66,7	66,7	70,0
Egoísta	66,7	50,0	40,0	20,0

Pode verificar-se que as crianças de cada grupo etnocultural são bastante consistentes nas suas respostas aos adjectivos no CMT II, mas os grupos diferem entre si. Nas crianças portuguesas de 5 anos, com scores médios de 9,1 (DP=2,01) no CMT II, mais de dois terços associaram adjectivos positivos a animais brancos e adjectivos negativos a animais negros; só se verificou a excepção do adjectivo "triste". Para os moçambicanos, com scores médios de 7,7 (DP=1,74) no CMT II, além do adjectivo "triste", também os adjectivos "egoísta", "simpático" e "amigo", não foram associados da mesma forma por cerca de metade desta população. Com isto, nota-se que as crianças portuguesas foram mais consistentes com a atribuição da adjectivação neste tipo de resposta do que as moçambicanas.

Quanto à escolha de figuras humanas de pele clara em resposta a um adjectivo positivo (PRAM II), os dois grupos divergiram ainda mais nas suas opções: a selecção convencional das crianças portuguesas (score médio 8,2 (DP=2,14)) deu maior preferência aos adjectivos "limpo", seguido dos adjectivos "amigo" e "agradável"; enquanto que as crianças moçambicanas (score médio 7,3 (DP=1,98)), além de "limpo", escolheram "bondoso". Dos adjectivos mais frequentemente associados à cor negra e pele escura, "feio/a" foi o mais escolhido por portugueses e moçambicanos. O adjectivo "triste" foi o menos escolhido pelos portugueses e o adjectivo "egoísta" foi o menos escolhido por moçambicanos.

Tal como podemos constatar pela análise do Quadro 6, as crianças de 8 anos foram bastante mais consistentes no usos dos adjectivos do que as crianças de 5 anos, tal como era esperado pelos seus scores médios do CMT II e no PRAM II (9,3 (DP=1,96) e 9,0 (DP=1,86), respectivamente).

Dentro do grupo de portugueses com 8 anos (score médio 9,6 (DP=1,71)), os adjectivos positivos atribuídos às figuras animais brancas mais frequentemente escolhidos foram "amigo" e "bonito" e "simpático", enquanto que os adjectivos negativos mais frequentemente associados a figuras animais negras foram "feio" e "mau". Dentro do grupo dos moçambicanos de 8 anos (score médio de 9,1 (DP=2,18)), os adjectivos positivos mais frequentemente escolhidos para animais brancos foram "limpo" e "bonito", enquanto que os adjectivos negativos mais atribuídos a animais negros foram "feio" e "mau".

Todos os adjectivos positivos foram atribuídos a pessoas de pele clara, por mais de dois terços das crianças portuguesas, bem como foram os adjectivos negativos atribuídos a figuras humanas de pele escura. As crianças moçambicanas foram mais renitentes nesta aplicação e os adjectivos "amigo" e "agradável" não atingiram esta média. No que diz respeito aos adjectivos negativos, "egoísta", "errada" e "mau" foram atribuídos pelo modo convencional por menos de dois terços desta população

Quadro 6 - Percentagem de crianças de 8 anos por grupo etnocultural, que seleccionaram animais brancos e figuras humanas de pele clara em resposta a adjetivos positivos e animais negros e figuras humanas de pele escura em resposta a adjetivos negativos

	Portugueses		Moçambicanos	
	Animais	Pessoas	Animais	Pessoas
	% de escolha		% de escolha	
<i>Adjetivos Positivos</i>	Branco	Cor de pele branca	Branco	Cor de pele branca
Simpático/Bondoso	90,0	73,3	70,0	76,7
Amigo	96,7	83,3	76,7	60,0
Bonito/Agradável	90,0	80,0	93,3	60,0
Saudável	86,7	83,3	70,0	63,3
Limpo	80,0	93,3	96,7	86,7
Maravilhoso/a	60,0	96,7	76,7	83,
<i>Adjetivos Negativos</i>	Negro	Cor de pele negra	Negro	Cor de pele negra
Feio/a	96,7	96,7	80,0	96,7
Errado/a	83,3	70,0	66,7	56,7
Mau	93,3	73,3	76,7	60,0
Triste	26,7	60,0	60,0	73,3
Estúpida	66,7	80,0	73,3	66,7
Egoísta	86,7	73,3	70,0	43,3

Discussão

Os resultados desta investigação são de algum modo semelhantes aos obtidos com os trabalhos anteriormente realizados no Porto e em Almada: as crianças de 8 anos têm scores médios superiores às crianças de 5 anos (Neto e Williams, 1997), bem como, as crianças brancas obtiveram scores médios mais altos do que as crianças negras (Neto e Paiva, 1998). A diferença entre os scores médios das crianças de cada uma das etnias é maior na aqui relatada investigação, do que na desenvolvida por Neto e Paiva

(1998), talvez porque o presente trabalho desenrolou-se em escolas onde não existiam interacções étnicas intensas, o que não se verificou nas escolas onde foi recolhida a amostra da referida investigação, pois eram escolas mistas.

Se há um certo número de investigações sobre as preferências raciais levadas a cabo com crianças negras que vivem na Europa e na América, já são mais raros os estudos que abordam esta temática, no continente africano.

Os resultados do presente estudo sobre a avaliação da cor branca e preta e sobre a avaliação da cor de pele clara e escura, entre as crianças do Porto e de Nampula são consistentes com as conclusões obtidas por outros investigadores sobre crianças euro e afro-americanas, enquanto que mostram algumas diferenças. A evidência das tendências pró-branco/anti-negro e pró-pele-clara/anti-pele-escura neste estudo está em concordância com a evidência pancultural (Williams e Morland, 1976; Neto e Williams, 1997; Neto e Paiva, 1998; Campos e Neto, 2001). Adicionalmente, a correlação entre os scores da propensão branco/preto e os scores da propensão pele escura/pele clara, também é consistente com os resultados obtidos em outros países. Esta correlação entre as medidas de propensão para a cor e cor de pele sustenta a ideia de que, pelo menos em parte, elas são o reflexo de uma tendência generalizada para avaliar as cores claras mais positivamente do que as cores escuras. O facto de não se terem encontrado diferenças substanciais em relação ao género nos scores do CMT II ou do PRAM II, também é consistente com as conclusões obtidas nos outros países (Williams e Morland, 1976; Neto e Paiva, 1998; Campos e Neto, 2001).

Enquanto se demonstrou a tendência geral da propensão pró-branco/anti-negro, observou-se que o grau desta tendência era significativamente diferente entre os grupos etnoculturais. Este resultado indica que a evolução do significado da cor branca e negra é mais polarizado no grupo de etnia branca do que no grupo de etnia negra. O grau da tendência branco+/preto-das crianças negras é menor do que o do grupo de crianças brancas e essa diferença é estatisticamente, significativa.

Esta investigação mostrou que as crianças, nos primeiros anos de escola, exibem uma propensão favorecedora das figuras humanas de pele clara em detrimento das figuras humanas de pele escura, com o grau desta propensão a ser, de algum modo, menos intenso entre as crianças negras do que entre as crianças brancas. Para nós, durante este período da infância, as crianças portuguesas têm uma avaliação positiva das figuras humanas de pele clara, mas as crianças moçambicanas, em geral, não revelam uma tendência evidente a esse respeito; antes têm uma atitude aproximadamente, neutra.

As crianças mais velhas têm uma tendência branco+/preto- e pele clara+/pele escura- mais evidente que as mais novas e ambas estas tendências aumentam com a idade. O aumento da propensão para a cor entre estas crianças de 8 anos sugere a intervenção das influências culturais através das quais, a criança apreendeu a avaliação positiva da cor branca. Este aumento é notável, no grupo dos moçambicanos.

No que respeita à tendência para a cor de pele, estes resultados também não confirmam a hipótese do desenvolvimento cognitivo que postula que o preconceito diminui com a idade, e não o contrário (Doyle, Aboud e Sufrategui, 1992). Também se verificou uma progressão da tendência para a pele clara, das crianças mais novas, para as mais velhas.

Estes dados corroboram, pelo menos em parte, que a presença das propensões branco+/preto- e pele clara+/pele escura- é resultado de aprendizagens culturais.

Baseados no conhecimento ganho com o presente estudo, várias considerações para futuros trabalhos, podem ser feitas. O facto de as crianças moçambicanas de 8 anos terem medidas de propensão para a cor e cor de pele muito semelhantes às das crianças portuguesas de 5 anos, leva a pensar na fase de escolarização em que se encontram. Tanto as crianças portuguesas de 5 anos, como as crianças moçambicanas de 8 anos, estão a iniciar o seu processo de escolarização. Se acrescentarmos a isto o facto de o material didáctico que os moçambicanos usam ser material ocidental excedentário, reforçamos a ideia de que, talvez a escola esteja a moldar determinadas aprendizagens culturais.

Verificou-se que as propensões para a cor branca e para a figura humana de pele clara aumentam com a idade. Uma explicação plausível para tal facto é o nível sociocultural de todas as crianças ser baixo; se o não fosse, provavelmente, encontraríamos uma inversão da propensão com o aumento da idade, com as crianças de níveis mais elevados a terem acesso mais intenso a meios de comunicação social mais variados, a perceberem a escola de modo a investirem mais na mesma e até a serem de algum modo, mais brilhantes, que as crianças de outros níveis socioculturais, o que lhes permitiria passar rapidamente, para um estágio de evolução cognitiva posterior. Seria interessante apurar-se em futuros trabalhos se tal se verifica na criança moçambicana.

Referências

- Adams, F. M., e Osgood, C. (1973). A cross-cultural study of the affective meanings of color. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 4, 135-156.
- Allport, G. (1997). *The Nature of Prejudice*. 24ª edição. New York: Addison-Wesley Publishing Company; 1ª edição em 1954.
- Best, D. L., Field, J.T., e Williams, J.E. (1976). Color bias in a sample of young German children. *Psychological Reports*, 38, 1145-1146.
- Best, D. L., Naylor, C. E., e Williams, J.E. (1975). Extension of color bias research to young French and Italian children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6, 390-405.
- Brand, E.S. Ruiz, R.A. e Padilla, A.M. (1974). Ethnic identification and preference: A review. *Psychological Bulletin*, 81, 860-890.
- Campos, G., e Neto, F. (2001). Atitudes da criança em relação à cor e à etnia. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. V, 2, 271-287.
- Clark, K.B. e Clark, M.P., (1947). Racial identification and preference in Negro school children. In T. M. Newcomb, e E. L. Hartly (Eds.), *Readings in social psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Dent, E., (1976). *Evaluative responses of preschool children to the colors black and white*. Unpublished master thesis. Univ. of Strathclyde.
- Iwawaki, S., Sonoo, K., Williams, J.E., e Best, D.L. (1978). Color bias among young Japanese children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 61-73.
- Morland, K. (1958). Racial recognition of nursery school children in Lynchburg, Virginia. *Social Forces*, 37, 132-137.
- Neto, F., (1986). *A migração portuguesa vivida e representada: Contribuição para o estudo dos projectos migratórios*. Porto: Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas, Centro de Estudos.
- Neto, F., e Williams, J. E. (1997). Color bias in children revisited: findings from Portugal. *Social Behavior and Personality*, 25, (2), 115-122.
- Neto, F.(1998). *Psicologia Social*, Vol. I. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F.(2002). *Psicologia Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F., e Paiva, L. (1998). Color and racial attitudes in white, black and biracial children. *Social Behavior and Personality*, 26 (3), 233-244.
- Williams, J. E., Best, D.L. e Boswell, D. A, (1975). The Measurement of children`s racial attitudes in the early school years . *Child Development*, 46, 494-500.
- Williams, J. E., Boswell, D. A., e Best, D.L. (1975). Evaluative responses of preschool children to the colors white and black. *Child Development*, 46, 501-508.

Williams, J. E., Best, D.L. Boswell, D. A, Mattson, L.A, e Graves, D.J. (1975). Preschool Racial Attitude Measure II. *Educational and Psychological Measurement*, 35, 3-18.

Williams, J.E., e Morland, J. K. (1976). *Race, color, and the young child*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

PORTUGUESE AND MOZAMBIKAN CHILDREN'S ATTITUDES TOWARDS COLOUR AND ETHNOCULTURAL GROUPS

Gabriela Campos

Universidade Aberta, Portugal

Félix Neto

Universidade do Porto, Portugal

Abstract: Previous studies about children carried in the United States, in the Europe and Asia have shown a favourer propensity of the white colour relatively to the coloured, and a favourer tendency of the bright skin figures relatively to the dark skin figures. In this study carried out with five and eight years old children, Portuguese and Mozambican's natives, from low social-cultural background, similar procedures to those used before were taken. Both types of propensity were found among children from both ethnocultural groups, which confirms that the tendencies pro-white and pro-light skin figures are pancultural tendencies. These tendencies do not differ, generally, with gender, but vary with the age and with the ethnocultural groups.

KEY-WORDS: *Attitude, children, colour, ethocultural groups, sociocultural level.*

UN ANÁLISIS INTERCULTURAL DE LOS EFECTOS DE LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR EN EL AUTOCONCEPTO: ESPAÑA Y BRASIL

Isabel Martínez*

Universidad de Castilla-La Mancha

Gonzalo Musitu**

Departamento de Psicología Social. (Facultat de Psicologia) Universitat de Valencia

José Fernando García***

Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. (Facultat de Psicologia) Universitat de Valencia

Leoncio Camino****

Universidad Federal de Paraíba

Resumen

El modelo de socialización con dos dimensiones —Aceptación / Implicación y Coerción / Imposición— y cuatro tipologías —autorizativo, indulgente, autoritario y negligente— tiene la misma estructura en la cultura española que en la brasileña. Se constata mayor intensidad en la utilización tanto de la Aceptación / Implicación como de la Coerción / Imposición por las madres brasileñas que por las españolas. Los efectos que la utilización de las diferentes tipologías tiene en el autoconcepto son similares en ambas culturas. Se constata que el estilo indulgente es el que, en líneas generales, se asocia con mejor autoconcepto. Estos resultados cuestionan la generalización de los resultados obtenidos en la literatura anglosajona a otras culturas en el ámbito de la socialización.

PALABRAS CLAVE: *Socialización familiar, intercultural, indulgente, autorizativo, autoritario, negligente, autoconcepto.*

Los modelos teóricos sobre socialización parental han coincidido en señalar dos grandes dimensiones, que se suponen universales, para explicar las prácticas de la socialización parental. Estas dimensiones pueden denominarse genéricamente como *Aceptación / Implicación* y *Coerción / Imposición* (Bar-

Morada (address): *Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Castilla-La Mancha. Avda. de los Alfares, 42; 16071 Cuenca (España). Correo electrónico: MIsabel.Martinez@uclm.es

**Departamento de Psicología Social. (Facultat de Psicologia) Universitat de Valencia. Avda. Blasco Ibáñez, 21; 46010 Valencia (España). Correo electrónico: Gonzalo.Musitu@uv.es

*** Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. (Facultat de Psicologia) Universitat de Valencia Avda. Blasco Ibáñez, 21; 46010 Valencia (España). Correo electrónico: Fernando.Garcia@uv.es

**** Universidad Federal de Paraíba. Joao Pessoa (PB- Brasil). Correo electrónico: Leocamino@uol.com.

ber, Chadwick y Oerter, 1992; Barnes y Farrell, 1992; Foxcroft y Lowe, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Paulson y Sputa, 1996; Shucksmith, Hendry y Gelendinging, 1995 y Smetana, 1995). La alta Aceptación / Implicación por parte de los padres se caracteriza por reacciones de aprobación y afecto cuando los hijos se comportan de acuerdo con las normas familiares, mientras que la baja Aceptación / Implicación viene dada por la indiferencia ante estos comportamientos. Por su parte, la Coerción / Imposición se aplica ante comportamientos de los hijos discrepantes con las normas de funcionamiento familiar.

De la confluencia de estos dos ejes resultan cuatro estilos de socialización parental: autoritativo —caracterizado por alta Aceptación / Implicación y alta Coerción / Imposición—, indulgente —que se define por alta Aceptación / Implicación y baja Coerción / Imposición, autoritario —definido por baja Aceptación / Implicación y alta Coerción / Imposición— y negligente —que está caracterizado por baja Aceptación / Implicación y baja Coerción / Imposición— (Steinberg et al., 1994; Lamborn et al., 1991).

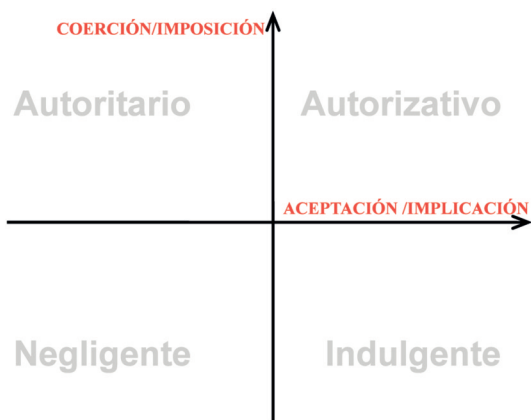


Figura 1 - Modelo Bidimensional de socialización familiar y tipologías

Respecto a los efectos de la utilización de cada uno de estos estilos en el ajuste de los hijos, los resultados de los estudios de la literatura anglosajona refuerzan el prototipo de padres autoritativos frente a los otros tres estilos, en función de los efectos de este estilo frente a los demás en los hijos (Chao 2001; Chistian, 2002; Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts y Fraleigh, 1987; Maccoby y Martin, 1983; Mitchell 2002; Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991). Sin embargo, el resultado no parece ser generalizable a otros

contextos culturales como las familias americanas de origen asiático y africano (Dornbusch et al., 1987 y Steinberg et al., 1991). Del mismo modo, en España los estudios de Musitu y García (2001 y 2004) y Marchetti (1997) indican que los efectos positivos en los hijos del tipo indulgente son iguales o superiores a los del tipo autoritativo.

Estos resultados parecen poner de manifiesto la influencia de la cultura en los efectos de la socialización parental. El presente trabajo tiene como objetivo profundizar en esta variable considerando dos culturas, la española y la brasileña, y analizar los efectos que los diferentes estilos de socialización parental tienen en el autoconcepto de los hijos. Algunos estudios comparativos entre Brasil y España han mostrado la existencia de un conjunto común de valores (Gouveia, Albuquerque, Clemente y Espinosa, 2002) o una similitud en jerarquías de valor en los dos países (Schwartz y Bardi, 2001). En función de esta similitud cultural, se plantea la hipótesis de que los estilos de socialización parental tendrán efectos similares en el autoconcepto de los adolescentes en las dos culturas. Específicamente, se predice que el estilo indulgente es el que genera un mayor autoconcepto y ajuste en los hijos.

Método

Participantes

La presente investigación se ha realizado con adolescentes escolarizados de ambos sexos, 2437 residentes en España y 2142 en Brasil.

La muestra española está compuesta por 1335 mujeres (54,8 %) y 1102 hombres (45,2 %), alumnos de centros públicos (85,7%) y privados (14,3%). La edad de estos sujetos oscila entre los 10 y los 18 años. Del total de la muestra, 65 alumnos tenían 10 años, representando el 2,7 %, 142 tenían 11 años (5,8 %), 294 de 12 años (12,1 %), 341 de 13 años (14,0 %), 387 de 14 años (15,9 %), 400 de 15 años (16,4 %), 387 de 16 años (15,9 %), 268 de 17 años (11,0 %), y 153 de 18 años (6,3 %).

En Brasil la distribución de la muestra por sexo es bastante similar a la de la muestra española: 1165 mujeres (54,4 %) y 977 hombres (45,6 %). Mientras que la pertenencia a centros públicos (51,0%) y privados (49,0 %) está más equiparada. (16,4 %), 387 de 16 años (15,9 %), 268 de 17 años (11,0 %), y 153 de 18 años (6,3 %). La composición por edad en Brasil es la siguiente: 39 alumnos de 10 años o menos (1,8%), 154 de 11 años (7,2 %), 184 de 12 años (8,6 %), 255 de 13 años (11,9 %), 312 de 14 años (14,6 %), 334 de 15 años (15,6 %), 290 de 16 años (13,5 %), 261 de 17 años (12,2

%), 186 de 18 años (8,7 %), 82 de 19 años (3,8 %) y 45 de 20 años o más (2,0 %). Se fijó a priori la potencia en 0,95 previniendo un caso muy desfavorable, $h^2 = 0,01$, y fijando el error del Tipo I en el 5%, estimando una muestra total de 4579 participantes (considerando que al definir las tipologías se reduciría a algo más del 40%). Como, al final, se aplicaron los análisis de la varianza con 1097 grados de libertad en el error en España y 949 en Brasil (Véase la Tabla 3), la potencia conseguida, aún en el caso más desfavorable de que algún tamaño del efecto poblacional fuese tan pequeño, sería de 0,806 en España y 0,739 en Portugal (García, Frías y Pascual, 2003).

Procedimiento

El procedimiento seguido fue idéntico en los dos países en los que se ha llevado a cabo la investigación. A cada sujeto se le entregó un cuadernillo que contenía las instrucciones con los ítems correspondientes a las 3 escalas utilizadas y una hoja extraíble de respuestas, donde se solicitaba los datos siguientes: nombre, apellidos, curso, sexo y edad. Los instrumentos e instrucciones fueron presentados en castellano a los sujetos españoles y en portugués a los brasileños.

Medidas

Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 —Autoconcepto Forma 5 — de García y Musitu (1999). Esta escala mide el autoconcepto de los sujetos con cinco dimensiones: académica, familiar, física, social y emocional (Tomás y Oliver, 2004). Es adecuada para medir el autoconcepto en alumnos desde 5º de ESO hasta universitarios y adultos no escolarizados. Este instrumento ha sido validado con una muestra de 6483 sujetos. La escala utilizada consta de 30 elementos formulados en términos positivos y negativos. El rango de respuesta oscila de 1 a 99, siendo "1" la puntuación que designa total desacuerdo con la formulación del ítem y "99" un total acuerdo con él. A mayor puntuación en cada uno de los factores mencionados, corresponde mayor autoconcepto en dicho factor. Mediante el análisis factorial se replicaron las cinco dimensiones en las dos muestras utilizadas. La consistencia interna de los 30 elementos en la muestra española fue de 0,831, la del autoconcepto Académico, 0,896, la del Social, 0,692, la del Emocional, 0,711, la del Familiar, 0,782, y la del Físico, 0,769. En la muestra brasileña la consistencia interna de todos los elementos fue de 0,777, la del autoconcepto Académico, 0,823, la del Social, 0,530, la del Emocional, 0,687, la del Familiar, 0,713, y la del Físico, 0,725.

Cuestionario de Valores—VAL. El cuestionario aplicado fue el cuestionario de Valores de Schwartz (Schwartz 1992; Schwartz y Bilsky, 1987 y 1990). Para definir las dimensiones, en España se siguieron los estudios realizados con muestras españolas por Molpeceres (1991 y 1994) quien estudió siete dimensiones de esta escala: Autodirección / Logro, Universalismo / Benevolencia, Tradición, Conformidad, Seguridad, Poder, Hedonismo / Estimulación. La consistencia interna de todos los elementos de la escala de 0,870. La definición de las dimensiones en Brasil se realizó de acuerdo con el estudio realizado por Tamayo y Schwartz con una muestra brasileña (Tamayo y Schwartz, 1993) en el que identificaron dos dimensiones más que en España, nueve en total: Autodirección, Logro, Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad, Seguridad, Poder, Hedonismo/Estimulación. En el caso de Brasil la consistencia interna de la escala es 0,919. Las siete diferentes dimensiones de valor de la muestra española presentan los siguientes coeficientes de consistencia interna: En Autodirección/ Logro fue de 0,667; en Universalismo / Benevolencia de 0,805; en Tradición de 0,507; en Conformidad de 0,714; en Seguridad de 0,339; en Poder de 0,566; y en Hedonismo/Estimulación fue de 0,679. En el caso de Brasil las dimensiones de valor y sus coeficientes de consistencia interna fueron los siguientes: En Autodirección el coeficiente alfa fue de 0,624; en Logro de 0,531; en Universalismo de 0,773; en Benevolencia de 0,705; en Tradición de 0,528; en Conformidad de 0,640; en Seguridad de 0,671; en Poder de 0,655; y en Hedonismo/Estimulación el alfa fue de 0,638.

Escala de socialización parental ESPA29 de Musitu y García, 2001. Este instrumento evalúa los estilos de socialización de los dos padres en distintos escenarios representativos de la vida cotidiana familiar en la cultura occidental. Un hijo valora separadamente la actuación de su padre y de su madre en 29 situaciones significativas, obteniendo una medida global para cada padre en las dimensiones de Aceptación / Implicación y Coerción / Imposición.

Para confirmar la estructura teórica del modelo en los dos países, se ha aplicado el análisis factorial a las respuestas de los hijos sobre la actuación del padre y de la madre, tanto en España como en Brasil.

En España, en el análisis factorial sobre la actuación de la madre se observa que la primera dimensión es la de *Aceptación/ Implicación*, en la que saturan positivamente el *afecto* (0,808) y el *diálogo* (0,748), y negativamente la *indiferencia* (-0,818) y la *displuencia* (-0,695). El segundo componente es *Coerción / Imposición* donde saturan positivamente la *coerción verbal* (0,789), la *coerción física* (0,687) y la *privación* (0,821). Por su parte, en el análisis factorial con las respuestas sobre el padre en España, la primera dimensión es también la de *Aceptación/ Implicación*, saturando positivamente el

afecto en situaciones no problemáticas (0,733) y el *diálogo* en las problemáticas (0,728), y de forma negativa la *indiferencia* (-0,723) y la *displícencia* (-0,651). En el segundo componente, el de *Coerción / Imposición*, saturan positivamente la *coerción verbal* (0,736), la *coerción física* (0,666) y la *privación* (0,829). En el análisis factorial sobre el comportamiento de la madre en Brasil, la primera dimensión es *Coerción / Imposición* donde saturan positivamente la *coerción verbal* (0,706), la *coerción física* (0,668) y la *privación* (0,779); mientras que el segundo componente es *Aceptación / Implicación*, y en él saturan negativamente el *afecto* (-0,600) y el *diálogo* (-0,600), y positivamente la *indiferencia* (0,694) y la *displícencia* (-0,726). En lo que respecta a la conducta del padre, el análisis factorial de Brasil muestra que la primera dimensión es, también, la de *Coerción / Imposición*, saturando positivamente la *coerción verbal* (0,679), la *coerción física* (0,690) y la *privación* (0,808). En el segundo componente, el de *Aceptación / Implicación*, saturan positivamente el *afecto* en situaciones no problemáticas (0,693) y el *diálogo* en las problemáticas (0,704), y de forma negativa la *indiferencia* (-0,577) y la *displícencia* (-0,718).

Al replicarse la misma estructura para las escalas del padre y de la madre en los dos países, se constata la validez del modelo tanto para medir la actuación de la madre como la del padre en los dos países.

A partir de las puntuaciones en las dos dimensiones se tipifica el estilo de socialización de cada padre como autoritativo, indulgente, autoritario o negligente. La consistencia interna de *Aceptación / Implicación* para la madre en España fue de 0,956 y en Brasil de 0,931; mientras que para el padre en España fue de 0,946 y en Brasil de 0,938. En *Coerción / Imposición* en España se obtuvo en la madre una consistencia interna de 0,933 y en Brasil de 0,937; con respecto al padre la consistencia interna en España es de 0,933 y de 0,926 en Brasil.

Clasificación por tipologías de la socialización familiar

El estilo de socialización de los padres se determinó a partir de los terciles (centil 33,33 y 66,66) de las dimensiones *Aceptación / Implicación* y *Coerción / Imposición*. Si los dos padres pertenecían al tercer tercil en las dos se definió su estilo como **autoritativo**, y si pertenecían los dos al primero, como **negligente**; cuando estaban los dos en el primero de *Aceptación / Implicación* y en el tercero de *Coerción / Imposición*, como **autoritario**; y si estaban en el tercero de *Aceptación / Implicación* y en el primero de *Coerción / Imposición*, como **indulgente**. Este procedimiento es el que habitualmente se usa en los tra-

bajos de investigación para determinar el tipo de estilo socializador de los dos padres (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994).

La distribución de frecuencias de los cuatro estilos disciplinares en España y Brasil (Tabla 1) muestra que el porcentaje de casos que se agrupa en cada uno de los estilos es bastante similar en las dos culturas.

Tabla 1 - Distribución de frecuencias de los estilos socialización. España y Brasil

	España		Brasil	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Indulgente	229	28,4%	178	30,1%
Autorizativo	322	20,8%	293	18,5%
Autoritario	237	21,5%	201	20,9%
Negligente	313	29,2%	290	30,5%
	1101	100%	962	100%

Resultados

Se analizan las diferencias que se producen entre los padres españoles y brasileños en la aplicación de los estilos de socialización, profundizándose, a continuación, en los efectos diferenciales de la socialización sobre el autoconcepto

Diferencias entre los dos padres en Aceptación / Implicación. Para examinar las diferencias en la adopción del estilo de socialización Aceptación / Implicación por parte del padre y la madre en función del país, se realizó un diseño factorial mixto o de medidas parcialmente repetidas País (España / Brasil) _ Aceptación / Implicación (Padre / Madre) con medidas repetidas sobre este último factor. Los resultados del análisis revelan que el efecto de la interacción es significativo ($P_{\text{País} \times \text{Aceptación / Implicación}} = 401,160$; $p < 0,001$).

Para determinar las distancias mínimas entre las medias en las combinaciones de país y Aceptación / Implicación del padre y de la madre que son significativas, se aplica la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa de error de tipo I al 1%. El motivo de limitar alfa a 0,01 es evitar que el error de tipo I se vea aumentado como consecuencia de la dependencia que puede existir entre las distintas medidas de un mismo sujeto.

En la Figura 2 se observa que mientras en España los padre ($\bar{X}_{\text{España-Padre}} = 3,15$) puntúan más alto ($p < 0,01$) que las madres ($\bar{X}_{\text{España-Madre}} = 3,06$) en la dimensión Aceptación / Implicación, en Brasil ocurre lo contrario y son las madres ($\bar{X}_{\text{Brasil-Madre}} = 3,31$) las que superan a los padres ($\bar{X}_{\text{Brasil-Padre}} = 3,18$). Por otra parte, mientras la puntuación de los padres en esta dimensión no difiere significativamente en función del país, en el caso de las madres se observa una mayor tendencia a adoptar comportamientos de Aceptación / Implicación entre las brasileñas que entre las españolas.

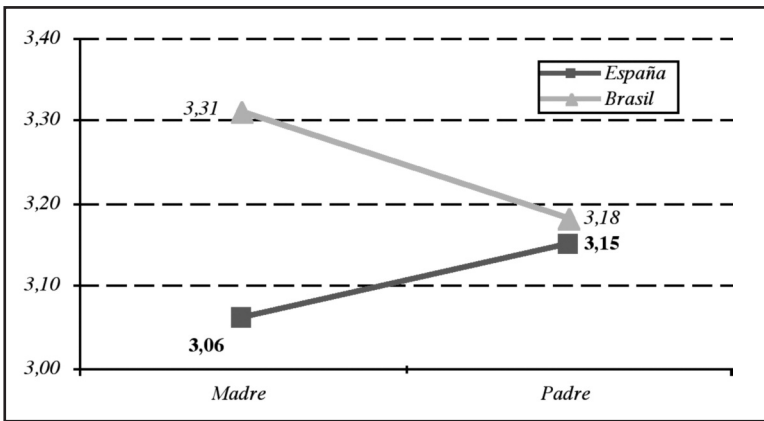


Figura 2 - Representación gráfica del efecto de interacción de País _ Aceptación / Implicación del padre y de la madre

Diferencias entre los dos padres en Coerción / Imposición. Las diferencias en la adopción del estilo de socialización Coerción / Imposición en España y Brasil por parte de padres y madres se analizaron mediante la realización de un diseño factorial mixto o de medidas parcialmente repetidas País (España / Brasil) _ Coerción / Imposición (Padre / Madre) con medidas repetidas sobre este último factor.

Como en el caso de la Aceptación / Implicación, el análisis revela un efecto de la interacción significativo ($P_{\text{País} _ \text{Coerción} / \text{Imposición} 1, 4357} = 133,238$; $p < 0,001$). Las distancias mínimas entre las medias en las cuatro combinaciones de país y Coerción / Imposición del padre y de la madre que son significativas se determinaron mediante la aplicación de la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa de error de tipo I al 1%.

En la Figura 3 se observa que mientras en España no existen diferencias significativas en el grado Coerción / Imposición que utilizan las madres ($\bar{X}_{\text{Española-Madre}} = 1,73$) y los padres ($\bar{X}_{\text{Española-Padre}} = 1,74$); ; $p > 0,01$), en Brasil las madres ($\bar{X}_{\text{Brasil-Madre}} = 1,84$) usan en mayor medida la Coerción / Imposición que los padres ($\bar{X}_{\text{Brasil-Padre}} = 1,76$); ; $p > 0,01$). Adicionalmente a este resultado, se obtiene que la puntuación de los padres en esta dimensión no difiere significativamente en función del país, como ya ocurría en la dimensión Aceptación / Implicación, mientras que las madres brasileñas adoptan en mayor medida los comportamientos de Coerción / Imposición que las madres españolas. Con lo cual tendríamos que las madres brasileñas adoptan comportamientos más extremos en las dos dimensiones analizadas que las españolas.

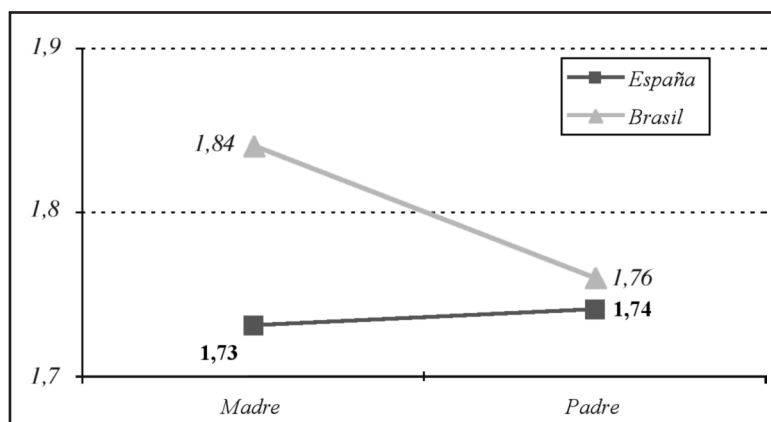


Figura 3 - Representación gráfica del efecto de interacción de País _ Coerción / Imposición del padre y de la madre

Tipos de Socialización y Autoconcepto de los hijos. En primer lugar, se comprobó si los estilos de socialización siguen un modelo aditivo o se produce algún tipo de interacción con el factor país. Para ello, se aplicó un MANOVA factorial País (España / Brasil) _ Estilos de socialización (Indulgente/ Autorizativo/ Autoritario/ Negligente) utilizando como variables dependientes los cinco factores del autoconcepto (Tabla 2).

Tabla 2 - MANOVA factorial entre país y tipos de socialización parental con las cinco dimensiones del autoconcepto

Fuente de Variación	L	F	glentre	glerror	p
Estilo	0,770	37,393	15	5637,464	<0,001
País	0,892	49,517	5	2042,000	<0,001
País _ Estilo	0,985	2,043	15	5637,464	0,010

Este análisis produce un efecto de interacción estadísticamente significativo ($F_{15, 5637,464} = 2,043$; $p < 0,05$). En los ANOVAs posteriores de cada dimensión del autoconcepto seguidos del análisis multivariado únicamente aparecen diferencias significativas en el autoconcepto Académico ($F_{3, 2046} = 2,972$; $p < 0,05$) y en el Emocional ($F_{3, 949} = 5,776$; $p < 0,05$), no existiendo efecto de interacción en las otras tres dimensiones ($\alpha = 0,05$). En esta primera aproximación global, parece ser que, aunque existen grandes semejanzas, el efecto que tiene el tipo de socialización familiar en el autoconcepto está modulado por la cultura.

Para analizar detalladamente estas variaciones, se aplicó un ANOVA entre los tipos de socialización y cada dimensión del autoconcepto en la cultura española y otro en la cultura brasileña (Tabla 3) y la posterior prueba de diferencia entre pares de medias para determinar el orden dentro de cada cultura. Los resultados muestran que todas las dimensiones del autoconcepto varían en función del estilo de socialización adoptado por los padres tanto en España –Académico ($F_{3, 1097} = 21,052$; $p < 0,05$), Social ($F_{3, 1097} = 5,092$; $p < 0,05$), Emocional ($F_{3, 1097} = 12,948$; $p < 0,05$) Familiar ($F_{3, 1097} = 111,498$; $p < 0,05$) y Físico ($F_{3, 1097} = 9,652$; $p < 0,05$)– como en Brasil –Académico ($F_{3, 949} = 11,534$; $p < 0,05$), Social ($F_{3, 949} = 9,281$; $p < 0,05$), Emocional ($F_{3, 949} = 5,776$; $p < 0,05$) Familiar ($F_{3, 949} = 70,687$; $p < 0,05$) y Físico ($F_{3, 949} = 8,016$; $p < 0,05$)–.

Tabla 3 - ANOVA entre los cuatro tipos de socialización parental en los factores de Autoconcepto, medias, desviaciones típicas y prueba de Tamhane ($\alpha = 0,05$)

España	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Negligente	F _{3, 1097}	p
Académico	6,91 (1,78) ¹	6,24 (1,95) ²	5,54 (1,98) ³	5,94 (1,97) ³	21,052	<0,001
Social	7,46 (1,32) ¹	7,48 (1,30) ¹	7,11 (1,66) ²	7,17 (1,38) ²	5,092	0,002
Emocional	5,41 (1,99) ¹	4,89 (1,81) ²	4,97 (1,85) ²	5,72 (1,80) ¹	12,948	<0,001
Familiar	9,01 (0,85) ¹	8,54 (1,16) ²	6,63 (2,25) ⁴	7,97 (1,53) ³	111,498	<0,001
Físico	6,19 (1,82) ¹	6,06 (1,89) ¹	5,47 (2,07) ²	5,53 (1,90) ²	9,652	<0,001

Brasil	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Negligente	F _{3, 949}	p
Académico	7,44 (1,76) ¹	7,37 (1,77) ¹	6,68 (2,04) ²	6,68 (1,97) ²	11,534	<0,001
Social	7,51 (1,41) ¹	7,24 (1,54) ^a	6,74 (1,62) ^{2b}	6,98 (1,52) ²	9,281	<0,001
Emocional	5,41 (2,00) ¹	4,63 (1,90) ²	4,92 (2,03)	5,05 (2,08)	5,776	0,001
Familiar	8,70 (1,20) ¹	8,04 (1,60) ²	6,30 (2,22) ⁴	7,27 (1,74) ³	70,687	<0,001
Físico	6,68 (1,91) ¹	6,76 (2,01) ¹	6,20 (2,20) ²	6,14 (1,94) ²	8,016	<0,001

Se aplicó la prueba de Tamhane ($\alpha = 0,05$) entre pares de medias para grupos desiguales sin asumir la homogeneidad de las varianzas (Kirk, 1995) en las cinco dimensiones del autoconcepto; en la parte derecha de la Tabla 3, se indica junto con las medias y desviaciones típicas el resultado de este análisis ($1 > 2 > 3 > 4$; $a > b$).

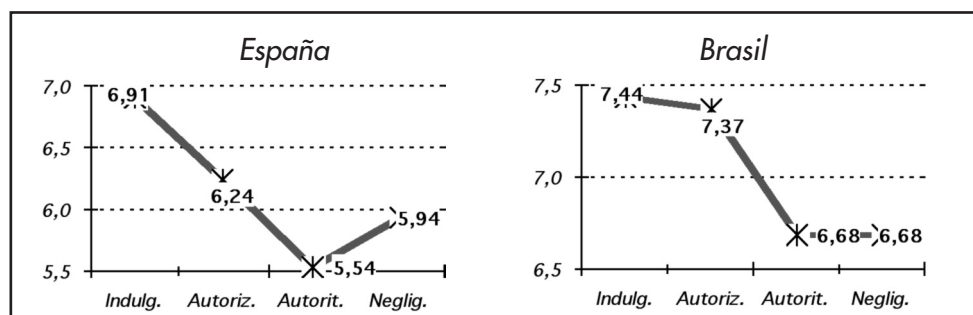


Figura 4 - Diferencias en Autoconcepto Académico en función de los estilos de socialización familiar

En España, el mayor **autoconcepto académico** corresponde a los hijos de los hogares indulgentes ($\bar{X} = 6,91$), seguidos de los autorizativos ($\bar{X} = 6,24$); mientras que los hijos de los hogares autoritarios ($\bar{X} = 5,54$) y negligentes ($\bar{X} = 5,94$) no se diferencian entre sí, siendo estos dos grupos los que tienen un autoconcepto académico más bajo ($p < 0,05$; Tabla 3 y Figura 4) Por lo tanto, los mejores resultados académicos coinciden con los padres que emplean en mayor medida la Aceptación / Implicación —indulgentes y autorizativos— y, dentro de éstos, los hijos socializados por los padres que utilizan en un grado menor la Coerción / Imposición, es decir, los indulgentes. Por otra parte, la baja Aceptación / Implicación estaría asociada con mayores riesgos de fracaso escolar.

En la cultura Brasileña son, igualmente, los hijos de padres indulgentes ($\bar{X} = 7,44$) y autorizativos ($\bar{X} = 7,37$) los que presentan mayor autoconcepto académico, aunque en este caso no aparecen diferencias entre los dos grupos, como ocurriría en la cultura española; siendo de nuevo los hijos de hogares autoritarios ($\bar{X} = 6,68$) y negligentes ($\bar{X} = 6,68$) los que puntúan más bajo en esta dimensión del autoconcepto ($p < 0,05$; Tabla 3 y Figura 5). Por consiguiente, en este caso, buenos resultados académicos coinciden con el empleo de la Aceptación / Implicación por parte de los padres, mientras que los malos resultados se asocian al bajo empleo de este estilo de socialización.

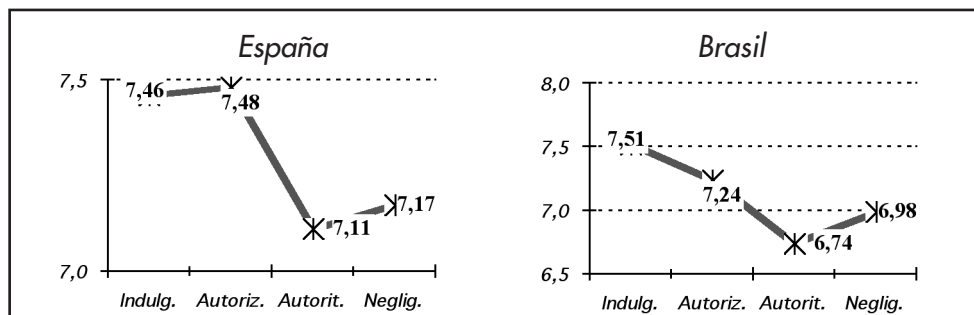


Figura 5 - Diferencias en Autoconcepto Social en función de los estilos de socialización familiar

El **autoconcepto social** en la cultura española (Tabla 3 y Figura 5) es mayor entre los hijos de los hogares indulgentes ($\bar{X} = 7,46$) y autorizativos ($\bar{X} = 7,48$; $p < 0,05$) —sin que existan diferencias entre los dos tipos de hogares ($p > 0,05$)— que entre hijos de hogares autoritarios ($\bar{X} = 7,11$) y negligentes (\bar{X}

= 7,17), que tampoco se diferencian significativamente entre sí. En definitiva, el mejor autoconcepto social coincide con el empleo de los padres de la Aceptación / Implicación en mayor medida —indulgentes y autorizativos—, mientras la baja Aceptación / Implicación estaría asociada con bajo autoconcepto social.

En la cultura Brasileña el resultado es ligeramente diferente, si bien se mantiene la misma tendencia. Los hijos de padres indulgentes ($\bar{X} = 7,51$) tienen un autoconcepto social más elevado que los hijos de hogares autoritarios ($\bar{X} = 6,74$) y negligentes ($\bar{X} = 6,98$), mientras que los hijos de padres autorizativos ($\bar{X} = 7,24$) se diferencian únicamente de los de autoritarios, sin que existan diferencias con los hijos de padres negligentes (Tabla 3 y Figura 5). Este resultado reflejaría, además, el efecto de la ausencia de Coerción / Imposición en el autoconcepto social positivo de los hijos, ya que el autoconcepto más elevado se da con alta Aceptación / Implicación y baja Coerción / Imposición.

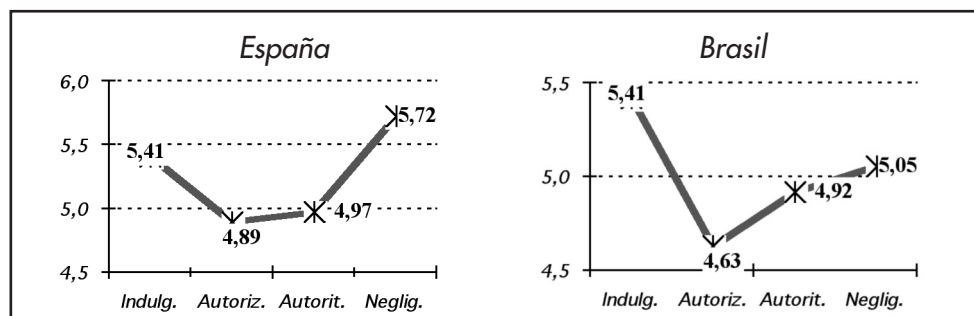


Figura 6 - Diferencias en Autoconcepto Emocional en función de los estilos de socialización familiar

En la cultura española, la tendencia de las medias en **autoconcepto emocional** varía respecto a la observada en las dos dimensiones de autoconcepto anteriores (Tabla 3 y Figura 6). En este análisis se observa que los hijos socializados por padres negligentes ($\bar{X} = 5,72$) e indulgentes ($\bar{X} = 5,41$) tienen puntuaciones más altas que los hijos de autoritarios ($\bar{X} = 4,97$) y autorizativos ($\bar{X} = 4,89$; $p < 0,05$). Por tanto, el mejor autoconcepto emocional estaría determinado por la ausencia de Coerción / Imposición, siendo el empleo de ésta lo que se relacionaría con un bajo autoconcepto.

Los resultados en la cultura brasileña difieren, a su vez, de los encontrados en España. En este caso la única diferencia significativa se produce entre los dos estilos de socialización que ocasionan mayor y menor autoconcepto

emocional: el indulgente ($\bar{X} = 5,41$) y el autorizativo ($\bar{X} = 4,63$), respectivamente ($p \leq 0,05$; Tabla 3 y Figura 6), mientras el autoritario ($\bar{X} = 4,92$) y el negligente ($\bar{X} = 5,05$), que se sitúan en posiciones intermedias, no se diferencian significativamente de ninguno ($p > 0,05$).

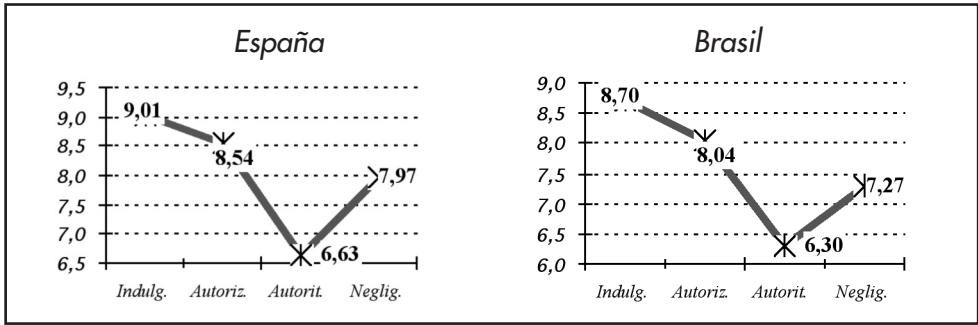


Figura 7 - Diferencias en Autoconcepto Familiar n función de los estilos de socialización familiar

Las diferencias más notorias entre las cuatro tipologías se producen en el **autoconcepto familiar** (Tabla 3 y Figura 7). En este caso, la prueba de Tamhane ($p < 0,05$) distancia perfectamente a los cuatro grupos, tanto en la cultura española como en la brasileña, produciéndose resultados paralelos en ambas. En los dos países, el estilo parental más beneficioso para esta dimensión del autoconcepto es el indulgente ($\bar{X} = 9,01$ en España y $\bar{X} = 8,70$ en Brasil); seguido del autorizativo ($\bar{X} = 8,54$ en España y $\bar{X} = 8,04$ en Brasil); a continuación se situarían los hijos de padres negligentes ($\bar{X} = 7,97$ en España y $\bar{X} = 7,27$ en Brasil); siendo los hijos de hogares autoritarios ($\bar{X} = 6,63$ en España y $\bar{X} = 6,30$ en Brasil) los que presentan el menor autoconcepto familiar.

Este resultado mostraría que las expresiones de Aceptación / Implicación de los padres son fundamentales para que el hijo perciba una buena relación familiar, y que la utilización de las técnicas de Coerción / Imposición implican una disminución de su competencia familiar, aunque en el caso de los autorizativos estas limitaciones se vean amortiguadas por los efectos beneficiosos del diálogo con sus padres. Esto mismo explicaría que el autoconcepto familiar de los hijos de los hogares negligentes sea mayor que el de los autoritarios. La diferencia entre ambos padres radica en que los primeros recurren con frecuencia a la Coerción / Imposición, mientras que los segundos no.

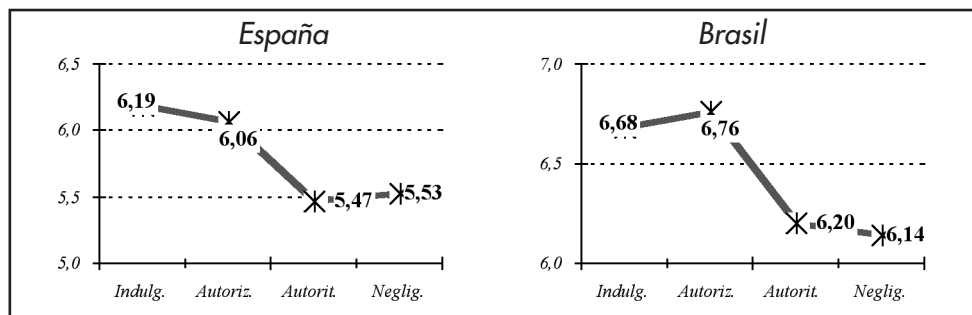


Figura 8 - Diferencias en Autoconcepto Físico en función de los estilos de socialización familiar

Finalmente, en el **autoconcepto físico** se encuentra nuevamente la misma tendencia entre medias en la cultura española y la brasileña, constatándose que esta dimensión del autoconcepto es mayor ($p < 0,05$) entre los hijos de los hogares indulgentes ($\bar{X} = 6,19$ en España y $\bar{X} = 6,68$ en Brasil) y autorizativos ($\bar{X} = 6,06$ en España y $\bar{X} = 6,76$ en Brasil), sin que exista diferencias entre los dos tipos de hogares; y es menor entre hijos de hogares autoritarios ($\bar{X} = 5,47$ en España y $\bar{X} = 6,20$ en Brasil) y negligentes ($\bar{X} = 5,53$ en España y $\bar{X} = 6,14$ en Brasil), que tampoco se diferencian significativamente entre sí (Tabla 3 y Figura 4). Por lo tanto, el mejor autoconcepto físico coincide con el empleo de los padres de la Aceptación / Implicación en mayor medida —indulgentes y autorizativos— y la baja Aceptación / Implicación estaría asociada con bajo autoconcepto físico.

Discussion

Los resultados confirman la hipótesis en el sentido de que la socialización parental tiene la misma estructura dimensional en la cultura española que en la brasileña. En ambos países se obtienen dos dimensiones que definen los patrones de comportamiento de los padres hacia los hijos: Aceptación / Implicación y Coerción / Imposición. Tanto en España como en Brasil, en la dimensión Aceptación / Implicación saturan positivamente el afecto de los dos padres en las situaciones no problemáticas y el diálogo en las problemáticas. Asimismo, saturan negativamente en esta dimensión la indiferencia en contextos no problemáticos y la displicencia en problemáticos. En la dimensión Coerción / Imposición saturan positivamente, en ambas culturas, los estilos parentales de coerción verbal, coerción física y privación.

De la confluencia de estos dos ejes resultan cuatro estilos de socialización parental diferentes: autorizativo —caracterizado por alta Aceptación / Implicación y alta Coerción / Imposición—, indulgente —que se define por alta Aceptación / Implicación y baja Coerción / Imposición, autoritario —definido por baja Aceptación / Implicación y alta Coerción / Imposición— y negligente —que está caracterizado por baja Aceptación / Implicación y baja Coerción / Imposición— (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994), que, consecuentemente, reproducen la misma estructura en Brasil y en España. Se comprueba, así, que la socialización es un proceso universal con la misma estructura a través de las culturas.

A pesar de esta homogeneidad, aparecen diferencias en la utilización de los estilos de socialización entre los países analizados, encontrándose un mayor uso por parte de las madres brasileñas tanto de la Aceptación / Implicación como de la Coerción / Imposición, mientras los padres de los dos países utilizan los dos estilos en la misma medida. Este dato, esta avalado por el hecho de que las madres brasileñas se diferencian positivamente de los padres en la aplicación de los dos estilos. En definitiva, parece existir una mayor vinculación de las madres con los hijos en la cultura brasileña que en la española.

En cuanto a los efectos que la utilización de cada estilo tiene en el autoconcepto, se observa que, en líneas generales, los diferentes estilos de socialización parental —autorizativo, indulgente, autoritario y negligente— tienen como consecuencia efectos similares en el autoconcepto de los hijos en Brasil y en España. Este resultado es predecible debido a la similitud cultural existente entre España y Brasil. De hecho, se trata de dos países latinos con culturas colectivistas (Gouveia, Albuquerque, Clemente y Espinosa, 2002). En general, se encuentra que el estilo de socialización indulgente se asocia con un mayor autoconcepto de los hijos en las dos culturas. Este resultado coincide con los encontrados por Musitu y García (2001) y Llinares (1998) con muestras de adolescentes españolas o con el encontrado por Marchetti (1997) con una muestra italiana.

De esta forma, se observa la discrepancia existente entre con los resultados obtenidos en las culturas anglosajonas, donde el estilo de socialización autorizativo se asocia con un mayor autoconcepto de los hijos (Dornbusch et al., 1987 y Maccoby y Martin, 1983). Esta discrepancia también se ha subrayado en los estudios con familias americanas de origen asiático y africano, donde se muestra que los hijos de padres autorizativos no obtienen mejores resultados académicos que los hijos de padres que utilizan otros estilos de socialización (Dornbusch et al., 1987 y Steinberg et al., 1991). Anteriores estu-

dios en Brasil no habían encontrado diferencias en las habilidades sociales que presentan diferentes grupos de adolescentes socializados con los cuatro estilos mencionados (Pacheco, Teixeira y Gomes, 1999).

Teniendo en cuenta que el estilo autorizativo se caracteriza por elevada Aceptación / Implicación y elevada Coerción / Imposición, mientras que el indulgente se define también por alta Aceptación / Implicación pero baja Coerción / Imposición, parece ser que en culturas donde el individualismo y la competitividad no juegan un papel tan importante y donde las normas sociales son más estructuradas y complejas, el exceso de Coerción/ Imposición no proporciona los mismos efectos que en la típica sociedad anglosajona. Así lo apuntan también los resultados de estudios transculturales entre Estados Unidos y Alemania (Barber, Chadwick y Oerter, 1992), que muestran que en la sociedad alemana un mayor autoconcepto académico no se relaciona con la utilización del estilo autorizativo y, sin embargo, sí se relaciona positivamente con la utilización del afecto por parte de los padres. De hecho, los padres brasileños son menos propensos a utilizar la coerción que los americanos (Ferreira y Thomas, 1984).

Los hijos de hogares indulgentes se encuentran entre los que puntúan más alto en las cinco dimensiones del autoconcepto analizadas —académico, social, emocional, familiar y físico— en los dos países. Se han encontrado tres situaciones en las que estos jóvenes obtienen mejor autoconcepto que los educados con cualquiera de las tres tipologías restantes: los españoles en autoconcepto Familiar y Académico y los brasileños en autoconcepto Familiar. Respecto del autoconcepto Físico y Social, en los dos países, y al autoconcepto Académico, en Brasil, las mejores puntuaciones las obtienen los hijos de hogares indulgentes junto con los hijos de padres autorizativos, sin que existan diferencias entre ambos. Finalmente, el autoconcepto Emocional de los hijos de padres indulgentes se diferencia positivamente del de los hijos de autorizativos, tanto en España como en Brasil, pero no se diferencia de los hijos de padres negligentes en ninguno de los dos países ni de los hijos de padres autoritarios en Brasil.

Por el contrario, los hijos de padres autoritarios y de padres negligentes obtienen, en líneas generales, los peores resultados en autoconcepto. Los hijos de estos dos tipos de hogares no muestran diferencias en ninguna de las cinco dimensiones del autoconcepto, salvo en el Familiar en los dos países y en autoconcepto Emocional en España, casos en los que los hijos de padres negligentes obtienen mejores resultados. Dado que estos dos estilos se caracterizan por la baja utilización de la Aceptación / Implicación, este dato apunta al efecto desfavorable en el autoconcepto y el ajuste, que tiene esta carencia.

Creemos que posteriores investigaciones deben contrastar estos resultados para lo cual deben realizarse mas estudios interculturales incluyendo muestras anglosajonas. Esta necesidad ya ha sido puesta de manifiesto en trabajos recientes (González, Holbein, & Quilter, 2002; Park & Bauer, 2002; Bean, Bush, McKenry, & Wilson, 2003 y Kim, & Rohner, 2002), pero consideramos que hay que seguir trabajando en esta dirección.

Referências

- Barber, B. K., Chadwick, B. A., & Oerter, R. (1992). Parental behaviors and adolescent self-esteem in the United States and Germany. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 128-141.
- Barnes, G. M., & Farrell, M. P. (1992). Parental support and control as predictors of adolescent drinking, delinquency, and related problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 763-776.
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18 (5), 523-541.
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832-1843.
- Christian, D. L. (2002). The effects of parenting styles on the development of adaptative competencies and reduction in problem behavior among children with and without visual impairments and blindness. *Dissertation Abstracts, International Section B: The Sciences and Engineering*, 62(7-B): 3398.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Liederman, P., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Ferreira, A., & Thomas, D. L. (1984). Adolescent perception of parental behavior in the United States and Brazil. *Parenting Studies*, 1(1), 19-29.
- Foxcroft, D. R., & Lowe, G. (1991). Adolescent drinking behaviour and family socialization factors: a meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 14, 255-273.
- García, J. F., Frías, M. D., & Pascual, J. (2003). *Los diseños de la investigación experimental. Comprobación de las hipótesis*. Valencia: editorial CSV.
- García, J. F., & Musitu, G. (1999). *AF5. Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA ediciones.

- González, A. R., Holbein, M. F. D., & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27 (3), 450-470.
- Gouveia, V. V., Albuquerque, J. B., Clemente, M., & Espinosa, P. (2002). Human values and social identities: A study in two collectivist cultures. *International Journal of Psychology*, 37 (6), 333-342.
- Kim, K., & Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control and involvement in schooling: Predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (2), 127.
- Kirk, R. E. (1995). *Experimental design: procedures for the behavioral sciences* (3rd ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Llinares, L. (1998). *La configuración del autoconcepto y los valores en el contexto familiar*. Tesis Doctoral. Dirs.: Gonzalo Musitu y M. Ángeles Molpeceres. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Marchetti, B. (1997). *Concetto di sé-relazioni familiari e valori*. Tesis de Licenciatura en Psicología Social. Dir. Gonzalo Musitu Ochoa. Università degli Studi di Bologna.
- Mitchell, Y. (2002). Child-rearing styles and achievement test performance of African-American students: An individual growth analysis. *Dissertation-Abstracts*, International Section A: Humanities and Social Sciences, 63(3-A): 914.
- Molpeceres, M. A. (1991). *Sistema de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar. Un estudio exploratorio de sus relaciones*. Tesis de Licenciatura. Dirs.: Gonzalo Musitu y Anne Marie Fontaine. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- Molpeceres, M. A. (1994). *El sistema de valores. Su configuración cultural y su socialización familiar en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Dirs.: Gonzalo Musitu y Patt Allatt. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- Musitu, G., & García, J. F. (2001). *Escala de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29)*. Madrid: TEA ediciones.
- Musitu, G., & García, J. F. (2004). (En prensa) Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española: hacia un prototipo indulgente. *Psicothema*. 16.
- Pacheco, J. T. B., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoría e Pesquisa*, 15(2), 117-126.

- Park H. S., & Bauer, S. (2002). Parenting practices, ethnicity, socioeconomic status and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 23 (4), 386-396.
- Paulson, S. E., & Sputa, C. L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: perceptions of adolescents and parents. *Adolescence*, 31, 369-381.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Zanna, M. (ed.): *Advances in experimental social psychology*, vol. 25, 1-65. London: Academic Press
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (3), 268-290.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 578-891
- Shucksmith, J., Hendry, L. B., & Glendinning, A. (1995). Models of parenting: implications for adolescent well-being within different types of family contexts. *Journal of Adolescence*, 18, 253-270.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-315.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, L., Mounts, N., Lamborn, S., & Dornbusch, S. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across various ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Tamayo, A., & Schwartz, S. H. (1993). Estrutura motivacional dos valores humanos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9 (2), 329-348.
- Tomás, J. M., & Oliver, A. (En prensa) Análisis Psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Revista Interamericana de Psicología*.

A CROSS-CULTURAL ANALYSIS OF THE EFFECTS OF FAMILY SOCIALIZATION ON SELF-CONCEPT: SPAIN AND BRAZIL

Isabel Martínez

Universidad de Castilla-La Mancha

Gonzalo Musitu

Departamento de Psicología Social. (Facultat de Psicologia) Universitat de Valencia

José Fernando García

Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. (Facultat de Psicologia) Universitat de Valencia

Leoncio Camino

Universidad Federal de Paraíba

Abstract: The socialization model with two dimensions —Involvement / Implication and Strictness / Supervision— and four typologies —authoritative, indulgent, authoritarian and negligent— have the same structure in the Spanish and Brazilian cultures. It has been found that Brazilian mothers use more both, Involvement / Implication and Strictness / Supervision, than Spanish mothers. The use of both typologies has similar effects in the two cultures. In general, children from indulgent families get the best self-concept and adjustment. These results are not coincident with those of the Anglo-Saxon cultures.

KEY-WORDS: *Family socialization, cross-cultural, indulgent, authoritative, authoritarian, negligent, self-concept*

COR DA PELE E MUDANÇA CULTURAL EM PORTUGAL E NO BRASIL: UM ESTUDO COMPARATIVO

Marcos Emanuel Pereira*
Universidade Federal da Bahia, Brasil
Marcus Eugenio Oliveira Lima**
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Resumo

O problema do preconceito é um desafio constante para estudiosos do comportamento social, especialmente nos dias atuais quando modos tradicionais de expressão do preconceito estão sendo substituídos por modalidades mais modernas, tais como o racismo simbólico e o sutil. O presente trabalho, de natureza intercultural, procura investigar, de forma experimental, o efeito da cor da pele e da mudança cultural na caracterização e na avaliação dos grupos sociais humanos. Os resultados encontrados indicam diferenças importantes na forma como a cor da pele e a mudança cultural influenciam as avaliações que participantes portugueses e brasileiros fazem dos grupos alvo. Os resultados são discutidos à luz de algumas teorias contemporâneas sobre os estereótipos e os preconceitos, enfatizando especialmente a tendência à universalidade da utilização do raciocínio assentado na noção de essências – o essencialismo –, e a forma pela qual as diferenças e os preconceitos entre os grupos deixam de serem percebidos com base em categorias “biológicas”, e passam a ser referidos com base na utilização de categorias étnicas ou culturais, que também implicam naturalização na percepção e categorização das diferenças entre os grupos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: *Racismo; mudança cultural; essencialismo.*

A modernidade é rica em formas ou manifestações de preconceito. Praticamente ninguém se encontra imune aos preconceitos: idosos, imigrantes, pessoas gordas, homossexuais, mulheres, imigrantes, índios, negros, loiras, feios, deficientes físicos, várias categorias sociais são vítimas costumeiras do preconceito e da discriminação (Pereira, 2002). As diferentes formas de preconceito se manifestam contra todo o grupo ou pessoa que “fere” com a sua diferença o padrão normativo dominante no interior de uma cultura. Talvez seja lícito fa-

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Brasil. Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

** Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Brasil. Doutor em Psicologia pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Portugal.

Morada (address): Marcos Emanuel Pereira, Rua Rodrigo Argollo, 293/502, Rio Vermelho, Salvador, Bahia - CEP 41940-220 Brasil. E-mail: emanuel@terra.com.br

lar sobre um processo de “globalização do preconceito” (Moscovici & Pérez, 1999), embora devamos assinalar que essas várias modalidades de preconceito possuem especificidades próprias e necessitam de níveis de análise diferenciados (Lima, 2003).

O presente trabalho procura analisar, em um contexto intercultural, as manifestações de um tipo específico de preconceito, o racial. O preconceito racial é entendido como uma forma de racismo, que se fundamenta na existência real ou atribuída de diferenças raciais e/ou culturais entre os grupos e os indivíduos, pode ser entendido como um discurso e uma prática que justifica e naturaliza a desigualdade entre os homens (Jones, 1998; Touraine, 1995) e que desencadeia conseqüências graves de exclusão social, econômica, cultural e política para amplos setores da sociedade.

O conceito de naturalização será a diretriz central das análises aqui realizadas, através das quais procuraremos enfatizar o racismo como um fenômeno sócio-ideológico com fortes repercussões no plano cognitivo. O plano de análise adotado será o da articulação sócio-cognitiva, que se caracteriza por integrar a perspectiva cognitiva à perspectiva das relações intergrupais (Camino, 1996; Doise, 1976; Smith, 1997), o que define o campo de investigação da psicologia social como sendo o das inter-relações entre os processos psicológicos e as redes sociais de significados ideológico-argumentativos, nas quais esses processos acontecem (Lima, 1997).

Partimos do pressuposto, no plano cognitivo, da existência de processo de categorização ou organização sócio-cognitiva do mundo social assentado na busca de estruturas invariantes, sobre as quais se possa alicerçar de um modo seguro as informações obtidas do meio ambiente físico e social (Allport, 1954) e as atribuições sociais (Heider, 1958; Jones & Davis, 1965; Kelley, 1967). Este processo de busca das estruturas invariantes ou essências nas coisas, objetos físicos e sociais, fundamenta-se na suposição de que, durante o processo perceptivo, devido a grande quantidade de informações emitidas pelos objetos sociais e naturais, existiria no percebedor uma tendência a procurar nesses objetos elementos invariantes ou estruturas capazes de transcender às flutuações e dinâmicas dos diversos contextos situacionais, o que seria possível quando tais diferenças fossem assimiladas em categorias cognitivas estáveis (ver Pereira, 2002, para uma revisão).

A epistemologia do senso comum considera que tanto os objetos sociais quanto os objetos naturais possuem essências básicas, que permitem inferir, a partir de traços de superfície, estruturas profundas que fazem deles aquilo que eles são (Medin, 1989). As categorias naturais, entretanto, diferenciar-se-iam das categorias sociais por possuírem um potencial indutivo mais elevado e por

seus membros serem percebidas como homogêneos e imutáveis (Hirschfeld, 1998; Rothbart & Taylor, 1992).

Esta forma de processamento cognitivo é denominada “essencialista”. O essencialismo afirma que os objetos carregam em si elementos estruturais e que tais elementos constituem um *substractum* impassível e imune às flutuações externas, sejam elas físicas ou sociais. Dentro de uma perspectiva de economia cognitiva, o essencialismo pode ser interpretado como um processo necessário à funcionalidade cognitiva (Fiske & Taylor, 1984), tendo em vista que seria praticamente impossível lidar com todas as variações nas manifestações dos objetos se as categorias nas quais os catalogamos não possuíssem uma estrutura estável e quase invariante - uma essência (Fiske, 1998; Hamilton & Sherman, 1996; Haslam, 1998; Haslam, Rothschild & Ernest, 2000).

Todavia, se em todas as taxonomias dos objetos sociais e naturais estão subjacentes elementos de um processamento essencialista, cabe salientar que as categorias naturais são essencializadas de um modo diferente das categorias sociais; uma vez que os objetos naturais de fato possuem essências mais rígidas que definem o que eles são. Não se pode pretender, por exemplo, transformar um pardal em avestruz. Em função disto, deve-se considerar que se a essencialização das categorias naturais se insere no âmbito de uma lógica cognitiva, a essencialização das categorias sociais deve ser entendida na ótica de uma lógica sócio-cognitiva. Essa lógica, a da “naturalização” (Haslam, 1998; Mugny, 1980), consiste em tornar as categorias sociais semelhantes às naturais na sua rigidez e quase imutabilidade, no seu potencial indutivo e na percepção da homogeneidade dos membros que a compõem.

A tendência a categorizar os objetos sociais em grupos vincula-se à idéia da existência de categorias definidas e imutáveis que permitem diferenciar os vários grupos sociais (Rothbart & Taylor, 1992). Ao contrário da essencialização, entendida como um processo normal da funcionalidade cognitiva, a naturalização pode ser considerada como um processo sócio-cognitivo que apresenta uma funcionalidade ideológica, pois reflete os interesses políticos e econômicos de certos grupos inseridos em relações de poder conflituosas (Banks & Eberhardt, 1998; Condor, 1988; Operario & Fiske, 1998). Neste contexto, considera-se que a naturalização parte da percepção ou da construção de diferenças ao nível físico ou cultural que se manifestam durante as relações intergrupais, para justificar as desigualdades na distribuição de recursos, materiais ou simbólicos entre os grupos ou categorias sociais (Lima & Vala, 2002).

Naturalização e racismo: Do eixo das diferenças raciais para o eixo das diferenças culturais

O processo de naturalização das diferenças entre categorias sociais está na base do preconceito e da discriminação (Guimarães, 1995; Yzerbit, Rocher & Schadron, 1996). Todavia, esta forma de preconceito parece inserir-se apenas no âmbito das clássicas manifestações de racismo. Allport (1954) afirma que o pensamento racial americano do século XIX está marcado pelo essencialismo. A naturalização das diferenças entre grupos humanos com base nas características raciais foi questionada, sobretudo a partir de 1945, quando a UNESCO solicitou a uma comissão de biólogos que definissem o termo “raça”. Como esta comissão concluiu que a espécie humana possui uma mesma origem foi convocada uma comissão de cientistas sociais para explicar a origem das diferenças psicológicas e de comportamento entre os povos. Uma das soluções apresentadas pelos cientistas sociais foi a de assimilar os problemas raciais aos problemas étnicos. Desde então, o termo “grupo étnico” é empregado para fazer referências referir às situações de grupos sociais minoritários que são percebidos e classificados em função da sua diferenciação cultural face aos padrões estabelecidos pela cultura dominante. Este deslocamento no plano meramente semântico não impediu que as práticas culturais dos chamados “grupos étnicos” continuassem a serem percebidas como rígidas e imutáveis, ou mesmo geneticamente herdadas, e que esta nova categoria fosse aplicada exclusivamente aos grupos minoritários (Chapman, McDonald & Tonkin, 1989; Rex, 1986). Em última instância, o efeito principal dessa operação foi o de entender a cultura não como algo fluído e dinâmico, mas como um conceito bastante análogo ao antigo raciocínio em termos raciais, sendo interpretada de forma “pseudo-biológica” (Gilroy, 1993 apud Guimarães, 1995).

Nota-se, portanto, que o deslocamento do eixo da percepção das diferenças entre os grupos humanos do pólo das características físicas ou raciais para o pólo das características comportamentais ou culturais permanece como um processo de naturalização da diferença; uma vez que a cultura dos grupos étnicos passou a ser considerada como algo rígido, uma essência quase imutável (Vala, Brito & Lopes, 1999). Neste sentido, as representações sociais do outro, construídas em termos de grupos étnicos, assim como as classificações raciais, aproximam o outro da natureza e daquilo que é animal, afastando-o do pólo da cultura e do humano.

Assim, com base na suposição de que tanto as classificações étnicas quanto as raciais podem ser entendidas mais à semelhança das categorias

naturais do que das categorias sociais, realizamos um estudo intercultural que teve como objetivo principal analisar o processo de naturalização das diferenças entre grupos em duas populações diferentes, os portugueses e os brasileiros. Procuramos, nesse estudo, com base no entendimento de que as dissimilaridades percebidas nas relações intergrupais podem ser essencializadas através da construção de categorias e da formação de estereótipos sobre os grupos em desvantagem (Yzerbit et al., 1996), avaliar o impacto da percepção de similaridades e de dissimilaridades, ao nível da cor da pele e da cultura, na representação social construída sobre o grupo-alvo. Neste sentido, a categorização de membros de grupos dessemelhantes pode ser do tipo essencialista, no sentido de que estes grupos podem ser percebidos e representados mais à semelhança de objetos naturais do que de objetos sociais (Rothbart & Taylor, 1992).

Desenho da pesquisa e hipóteses

Trata-se de um estudo experimental no qual foram manipuladas as diferenças culturais e físicas entre os grupos sociais através de um desenho fatorial 2 (flexibilidade cultural: mudam / não mudam sua cultura) X 2 (cor da pele: brancos / negros). Utilizamos também, como variável independente não manipulada, o país de origem dos respondentes (Brasil/ Portugal). Como variável dependente foi tomada a naturalização, definida por meio de dois indicadores: (a) categorização (racial ou étnica) e (b) representação social dos grupos em termos de traços estereotípicos.

As nossas hipóteses de trabalho, expressas em quatro grupos de proposições, podem ser enunciadas nos seguintes termos:

1. Em relação ao país, a) espera-se que os grupos alvos sejam caracterizados mais em termos raciais pelos participantes brasileiros; b) como grupo étnico pelos participantes portugueses e c) e como povo, tanto por participantes brasileiros, quanto por participantes portugueses.

2. Em relação à cor da pele, espera-se que a) os negros sejam mais categorizados como grupo étnico do que os brancos; b) os "brancos" sejam mais categorizados como povo do que os "negros"; e c) que a utilização da categoria raça seja utilizada apenas residualmente.

3. Em relação à mudança cultural, espera-se que a) os grupos-alvo que mudam sejam mais categorizados como povo do que os que não mudam; b) os grupos-alvo que não mudam sejam mais categorizados como grupo étnico do que os que mudam; e c) que não sejam detectadas diferenças na categorização racial para grupos que mudam e para os que não mudem.

4. Em relação à valência das representações dos grupos através dos estereótipos, espera-se que a) os negros sejam avaliados de forma mais negativa que os brancos e b) que os grupos que mudam sejam avaliados de forma mais positiva que os grupos que não mudam e c) que os negros que não mudam sejam avaliados de forma mais negativa que os negros que mudam.

Método

Indicaremos nas próximas secções os participantes, os procedimentos e os instrumentos de análise adotados durante a condução da investigação.

Participantes. A amostra portuguesa, retirada da população de estudantes dos cursos de Gestão de Empresas, Gestão de Recursos Humanos, Economia, Administração e Psicologia, contou com a participação de 108 estudantes universitários, residentes na cidade de Lisboa. A idade dos participantes variou entre os 18 e 37 anos, e média de 21,1 anos, sendo 72% do gênero feminino. A amostra brasileira foi constituída por 108 estudantes universitários, residentes nas cidades de Salvador e Aracaju, dos cursos de Psicologia e Administração, sendo 74% do gênero feminino, com a média de idade de 23,1 anos (mínimo = 17 e máximo = 50 anos). Os participantes foram distribuídos aleatoriamente por cada uma das quatro condições experimentais em grupos de 54 sujeitos cada.

Procedimento. Os participantes eram convidados, em sala de aula, a analisarem a situação cultural de um determinado grupo, sobre o qual deveriam emitir suas opiniões em um conjunto de questões sobre os grupos-alvo (categorização e estereótipos).

Medidas Dependentes.

Categorização. Como medidas de categorização dos grupos-alvo foram utilizadas três questões, cada uma com três descrições sinonímicas, de entre as quais os participantes deveriam indicar a mais apropriada para a classificação do grupo. Os itens de uma das questões, na condição de não mudança, foram: a) *“um povo incapaz de se adaptar às mudanças à sua volta”*; b) *“um grupo étnico incapaz de se adequar à novas condições de vida”*; e c) *“uma raça humana que é incapaz de mudar em aspectos essenciais”*. O indicador de categorização variava de 0 (zero), ausência da descrição (racial, étnica ou povo) e 1 (um) presença. O indicador de categorização composto resultou da soma das três questões, e podia variar de 0 (zero) a 3.

Representações Sociais dos Grupos-Alvo. Essas representações foram entendidas como estereótipos construídos acerca dos grupos-alvo (Vala, 1997), os quais foram operacionalizados em termos de valência. O indicador foi a média de traços positivos ou negativos atribuídos aos grupos-alvo, em uma escala de 20 traços, sendo 10 positivos e 10 negativos. A escala para medir a atribuição dos traços aos grupos-alvo variava de 1 (nada característico) a 5 (extremamente característico). Para composição das dimensões dos estereótipos, os participantes indicaram, através de uma escala que variava de 1 (muito negativo) a 5 (muito positivo), o quanto cada traço era positivo ou negativo na sua opinião pessoal.

Resultado

Nossa primeira análise relaciona-se com as descrições diferenciadas dos grupos alvos em termos de raça, etnia e povo, em cada uma das condições experimentais. Este interesse parte do pressuposto teórico de que, nos dias atuais, as descrições em termos de “grupo étnico” ocupam o mesmo espaço semântico que as descrições em termos raciais ocupavam até primeira metade deste século (Rex, 1986; Taguieff, 1990; Vala, Lopes & Brito, 1999).

Para este fim, foram utilizadas descrições sinonímicas dos grupos-alvo, nas quais variava-se apenas o sujeito da frase: «uma raça humana», «um grupo étnico» ou «um povo». Os participantes deveriam escolher a descrição que melhor se aplicasse ao grupo-alvo sobre qual havia lido. Estes três tipos de descrições foram considerados como variáveis dependentes das duas condições experimentais: cor da pele e flexibilidade cultural dos grupos, e do país (Brasil vs. Portugal), numa Análise de Variância Multivariada.

Os resultados indicam que o efeito multivariado do País sobre o conjunto das descrições é significativo, $F(3, 212) = 3.41, p = .01, Pillai's = .048$. Já o efeito multivariado da cor da pele sobre as VDs., foi tendencialmente significativo $F(3, 212) = 2.20, p = .08, Pillai's = .032$, ao passo que o efeito da flexibilidade cultural foi significativo, $F(3, 212) = 5.85, p = .001, Pillai's = .080$.

Nas secções seguintes serão apresentadas, em separado, as análises realizadas os resultados relativos a cada um dos grupos de hipóteses.

A Categorização Social dos Grupos: Raça, Etnia e Povo

Com relação aos efeitos específicos sobre cada uma das descrições, verificamos inicialmente um efeito principal do país sobre as descrições em termos de raças, $F(1, 212) = 9.18, p < .01$, e em termos de grupo étnico, $F(1, 212) = 3.80, p = .05$. Não houve efeito significativo do país nas descrições em termos de povo, $F(1, 212) < 1, ns$. Chamou-nos a atenção o caráter residual das descrições em termos raciais ($M = 0,54, DP = 0,77$), resultado que confirma as afirmações teóricas sobre a substituição progressiva dessa forma de categorização dos grupos pelo rótulo etnias. Podemos ainda ver no gráfico 1, e de forma coerente com as nossas hipóteses de trabalho 1a, 1b e 1c, que em Portugal são utilizadas mais descrições em termos de etnia do que no Brasil, enquanto no Brasil é mais freqüente a descrição dos grupos em termos raciais do que em Portugal, não se observando diferenças significativas na utilização da categoria povo por parte dos participantes brasileiros e portugueses.

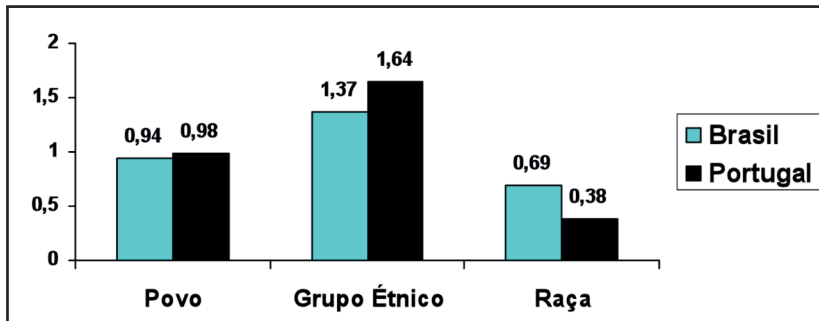


Gráfico 1: Efeito do país na avaliação dos grupos alvos

No que concerne aos efeitos da cor da pele sobre a forma de categorizar os grupos sociais, verificamos um efeito significativo para as categorizações em termos de povo, $F(1, 212) = 3.87, p = .05$, e um efeito tendencialmente significativo para as categorizações em termos de raça, $F(1, 212) = 3.03, p = .08$. Ao contrário do postulado na nossa hipótese 2a, embora os resultados estejam na direção esperada, as diferenças não foram significativas, não sendo possível verificar qualquer efeito da cor da pele sobre a categorização dos alvos como grupo étnico $F(1, 212) < 1, ns$. Em contrapartida, como se observa no gráfico 2, os brancos foram mais descritos em termos de povo do que os negros, o que corroborou a nossa hipótese 2b. Por outro lado, à nossa hipótese 2c foi parcialmente confirmada, pois embora a utilização da categoria

raça tenha sido menos intensa do que as outras duas, houve uma tendência estatística a categorizar mais aos negros do que aos brancos em termos raciais.

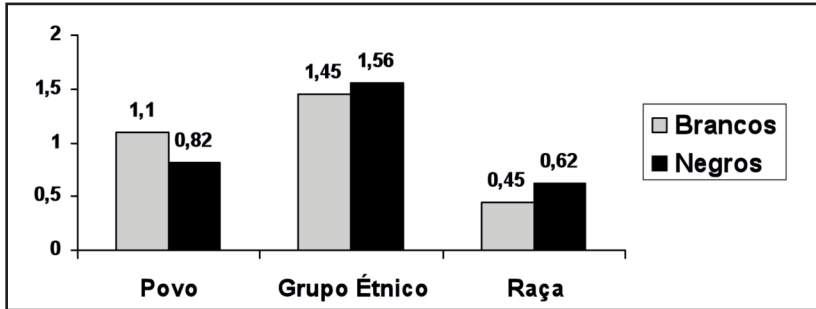


Gráfico 2: Efeito da cor da pele na avaliação dos grupos alvos

Estes resultados parecem confirmar os pressupostos de que as categorizações sociais não são apenas formas de descrever os grupos, mas também atuam como avaliações, pois os nossos achados sugerem que houve uma naturalização dos negros e uma culturalização dos brancos. Esperávamos também diferenças ao nível das descrições em termos de etnias, mas, neste caso, as diferenças, embora estivessem na direção esperada, não foram significativas.

Com relação à influência da mudança cultural, verificamos efeitos significativos sobre as categorizações em termos de grupo étnico, $F(1, 212) = 13.80$, $p < .0001$, e em termos de raça, $F(1, 212) = 8.50$, $p < .01$. O efeito da flexibilidade cultural sobre a categorização “povo” foi tendencialmente significativo, $F(1, 212) = 3.02$, $p = .08$. No gráfico 3, podemos ver que os grupos que não mudam sua cultura são mais categorizados como grupos étnicos do que os grupos que mudam, enquanto os que mudam tendem a ser categorizados mais como povo que os grupos que não mudam. Estes resultados corroboram as nossas hipóteses 3a e 3b e parecem estar de acordo com o caráter de essencialismo ou naturalização cultural impregnado nas classificações em termos de etnias. Surpreendeu-nos, entretanto, os resultados do teste da hipótese 3c, pois se esperávamos que não houvesse uma diferença significativa na utilização da categoria raça para os grupos que sofreram ou não mudanças culturais, os resultados evidenciaram que os grupos alvos que mudaram foram classificados em termos raciais de forma mais intensa que os que não mudaram. Como esse último resultado poderia ser explicado?

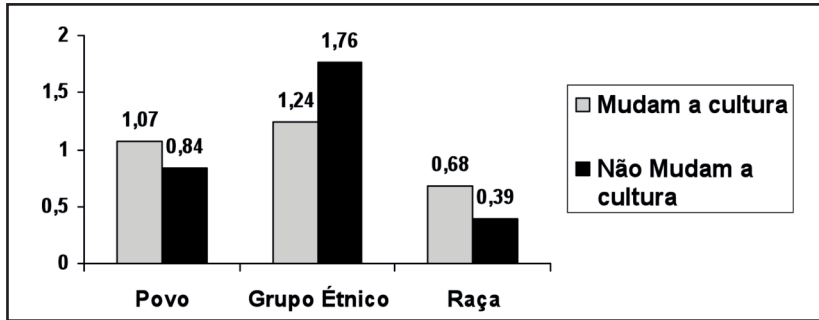


Gráfico 3: Efeito da diferenciação cultural na avaliação dos grupos étnicos

Para tentar explicar essa aparente discrepância nos resultados referentes à categorização racial, conduzimos uma série de análises em que procuramos avaliar os efeitos das interações entre as variáveis independentes. Inicialmente verificamos que a interação entre o país e a flexibilidade cultural dos grupos-alvo incide sobre a categorização em termos de raça, $F(1, 212) = 3.51, p = .06$. Podemos ver no Gráfico 4, o efeito de uma maior categorização em termos raciais para os grupos que não mudam em relação aos que mudam ocorre exclusivamente no Brasil (*Student Newman-Keuls - SNK, $p < .05$*), não sendo detectada diferença significativa no caso da amostra de participantes portugueses (*SNK, $p > .10$*). Nota-se ainda que os grupos que mudam sua cultura são mais descritos como “raças” no Brasil do que em Portugal (*SNK, $p < .05$*).

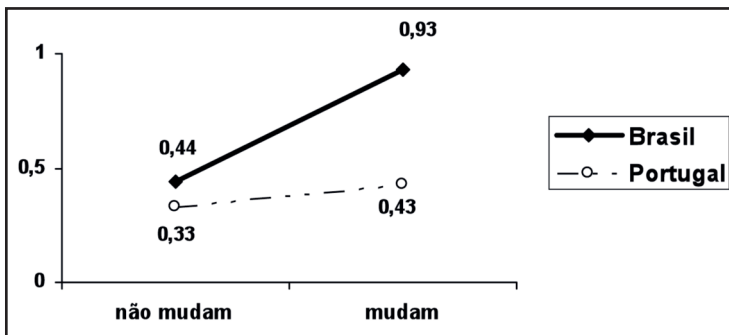


Gráfico 4: Efeito do país e da mudança cultural na avaliação da categoria raça

Verificamos ainda uma interação tripla, também tendencial, envolvendo o país, a cor da pele e a flexibilidade cultural dos grupos, $F(1, 212) = 3.03, p = .08$. Como podemos ver na tabela 1, no Brasil a mudança cultural não interfe-

riu nas descrições dos grupos brancos e negros em termos de povo. Em Portugal, no entanto, os brancos que mudam são mais descritos como povo do que os negros que mudam a sua cultura. Já com relação aos grupos que não mudam a sua cultura, ocorre o inverso: no Brasil, os brancos que não mudam são mais descritos como um povo do que os negros que não mudam. Em Portugal não há diferenças nesta condição. Cabe referir ainda que no Brasil os negros são mais descritos como um “povo” quando mudam a sua cultura do que quando não mudam. Já para os brancos, a flexibilidade cultural não interfere nas avaliações conduzidas pelos participantes brasileiros. Em contrapartida, em Portugal, a flexibilidade cultural não interfere na avaliação dos negros, embora interfira na percepção sobre os brancos, uma vez que os que mudam são mais categorizados como povo do que os que não mudam.

Tabela 1: Médias das categorizações dos grupos alvo como “um povo” em função da cor da pele

Cor da pele	Brasil		Portugal		Total
	Não mudam	Mudam	Não mudam	Mudam	
Branco	1,19 ^{ab}	1,00 ^a	0,84 ^{ac}	1,35 ^b	1,10
Negro	0,56 ^c	1,00 ^a	0,78 ^{ac}	0,96 ^a	0,82

Nota: Médias com sobrescritos diferentes são significativamente diferentes (SNK, $p < .10$)

Estes resultados parecem indicar que a percepção dos brasileiros sustenta-se no entendimento de que os negros para ascenderem à categoria social “povo” devem mudar a sua cultura, tornando-se mais individualistas, ao passo que para os brancos a mudança não seria determinante. Em Portugal, por sua vez, a ênfase avaliativa incide sobre os brancos, que devem mudar para o individualismo para ascenderem à condição de povo, não sendo constatado qualquer efeitos da mudança cultural no caso da percepção dos negros.

As representações sociais dos grupos: a valência dos estereótipos

Para analisar os efeitos que o país, a cor da pele e a flexibilidade cultural desempenham na representação que os participantes do estudo constroem sobre os grupos alvos foi utilizada uma lista com 20 adjetivos referentes a atributos de personalidade, 10 positivos e 10 negativos. Os participantes responderam a essa escala em dois momentos: em primeiro lugar, sobre o quanto cada adjetivo caracterizava o grupo-alvo e, posterior-

mente, sobre o quanto, na sua opinião pessoal, cada um dos adjetivos era positivo ou negativo.

O quadro abaixo apresenta as médias dos adjetivos, segundo a atribuição dos participantes dos dois países. A escala de negatividade apresenta-se em ordem decrescente.

Quadro 1: Médias das avaliações dos participantes para cada adjetivo

Adjetivos:	Médias	Desvios Padrões
Falsos	1,99	1,44
Descontrolados	2,31	1,28
Preguiçosos	2,33	1,15
Agressivos	2,44	1,39
Infantis	2,47	1,00
Selvagens	2,54	1,13
Ruidosos	2,59	0,88
Despreocupados	2,70	1,03
Supersticiosos	2,77	0,78
Progressistas	3,44	1,21
Fisicamente Hábeis	3,46	0,92
Intuitivos	3,51	1,03
Amantes do prazer	3,53	1,23
Espontâneos	3,65	1,15
Sábios	3,73	1,13
Leais à sua identidade	3,75	1,14
Livres	3,86	1,32
Inteligentes	3,92	1,24
Alegres	3,97	1,29
Solidários	4,06	1,25

Nota: Médias com sobrescritos diferentes são significativamente diferentes (SNK, $p < .10$)

Com base nesses resultados, compusemos duas dimensões, considerando os cinco adjetivos mais negativos e os cinco mais positivos (os adjetivos selecionados encontram-se destacados em negrito no quadro 1)¹. Construímos então

¹ As duas dimensões apresentaram bons coeficientes de validade interna (o α de Cronbach da dimensão de traços positivos foi de 0.87 e da dimensão de traços negativos foi 0.86).

dois indicadores de preconceito, considerando a dimensão positiva e a negativa. Essas dimensões foram então compostas para a análise das questões em que pedíamos aos participantes que utilizassem os traços referidos para descreverem os membros dos grupos alvo.

As duas dimensões foram então tomadas como variáveis dependentes do país, da cor da pele da flexibilidade cultural dos grupos numa MANOVA. Os resultados indicam que existe um efeito multivariado do País, $F(2, 202) = 4.68, p = .01, Pillais's = .044$, e um efeito multivariado da flexibilidade cultural, $F(2, 202) = 3.90, p = .02, Pillais's = .037$. Os demais efeitos multivariados não foram significativos, $F(2, 202) \leq 1, ns$.

Ao nível das influências específicas sobre as variáveis dependentes, verificamos um efeito do País na atribuição de traços positivos aos grupos-alvo, $F(1, 210) = 5.47, p = .02$. Em Portugal são atribuídos mais traços positivos aos grupos-alvo ($M = 3.36, DP = 0.50$) do que no Brasil ($M = 3.16, DP = 0.71$), detectando-se ainda um efeito tendencial da cor da pele na atribuição de traços positivos, $F(1, 210) = 2.84, p = .09$. Este último resultado parece oferecer suporte para a nossa hipótese 4a, pois foram atribuídas mais características positivas aos brancos ($M = 3.33, DP = 0.51$) que aos negros ($M = 3.19, DP = 0.71$). A mudança cultural interfere significativamente tanto na atribuição de traços positivos, $F(1, 210) = 6.46, p = .01$, quanto na atribuição de traços negativos, $F(1, 210) = 3.61, p = .05$. Como podemos ver no gráfico 5, ocorre uma avaliação mais positiva dos grupos que mudam a sua cultura e uma avaliação mais negativa dos que não mudam. Se este resultado confirma a nossa hipótese 4b, a hipótese 4c foi refutada, uma vez que não foram encontradas diferenças significativas nas interações entre as outras variáveis.

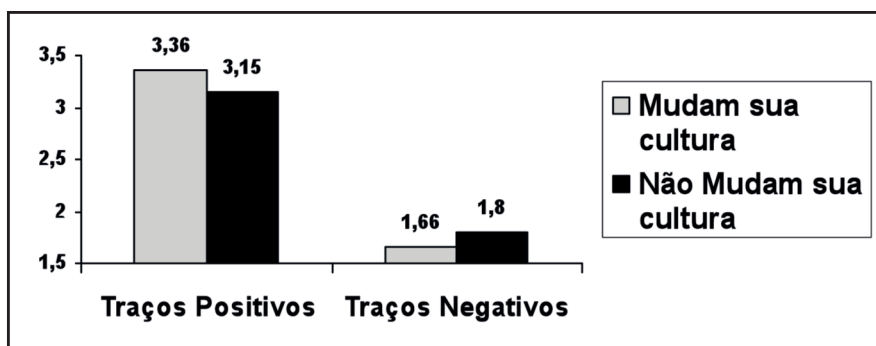


Gráfico 5: Médias de atribuição de traços positivos e negativos em função da flexibilidade cultural

Categorização e representações sociais dos grupos

Até o momento foi possível verificar que o tipo de categorização que se faz dos grupos sociais, em termos de raça, povo ou etnia, é muito mais uma estratégia de avaliação dos grupos sociais do que uma descrição neutra da realidade. A análise das valências dos estereótipos, positivos e negativos, permitiu definir uma hierarquia da mudança cultural, sugerindo que os grupos que mudam no sentido de adotar uma perspectiva cultural mais individualista são avaliados de forma mais positiva que os grupos que permanecem coletivistas, embora nada tenha nos informado de que forma os conteúdos simbólicos, afetivos e cognitivos encontram-se vinculados com as classificações dos grupos humanos em termos de povo, raça e grupo étnico. Para tentar responder a esta pergunta, realizamos Análises de Correspondência Múltipla do tipo Homals², uma técnica que permite representar as relações entre três ou mais variáveis nominais em poucas dimensões, normalmente duas ou três.

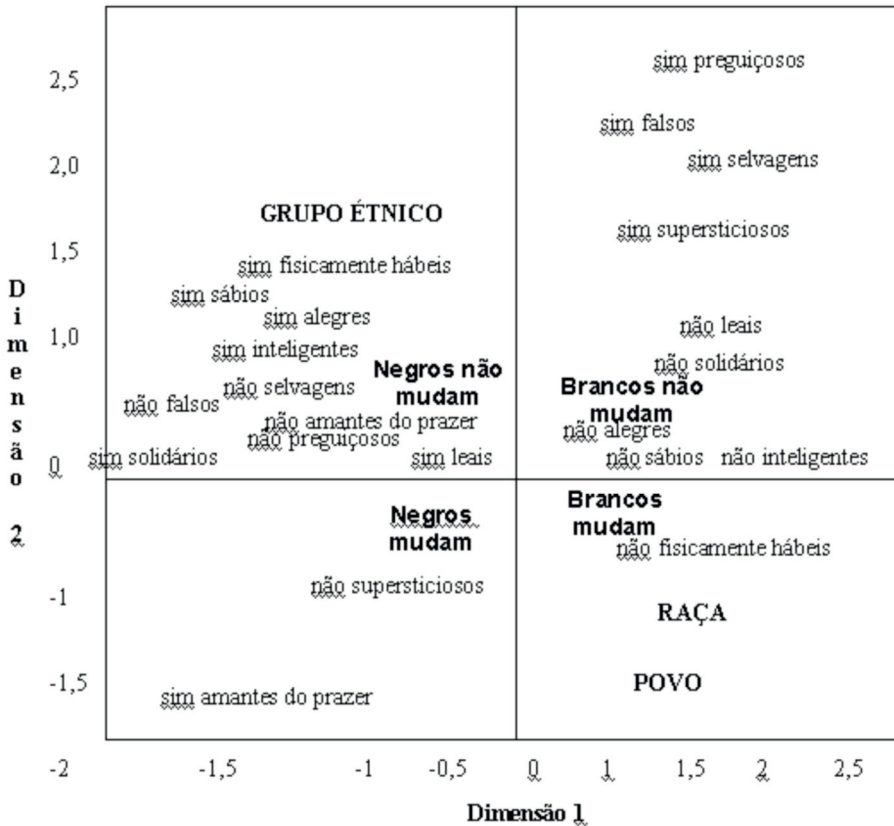
Para procedermos a esta análise, primeiramente recodificamos a escala dos adjetivos, que variava de 1 (nada característico) a 5 (totalmente característico), transformando-a numa escala nominal, sendo os intervalos 1 e 2 referentes a "não característico" e os intervalos 4 e 5 a "característicos". O intervalo 3, por indicar uma posição neutra, foi transformado em *missing*. Também recodificamos as categorizações em termos de "povo", "grupo étnico" e "raça", de forma que as respostas 0 (zero) foram definidas como *missings* e as respostas 1, 2 e 3 como "categorização". Numa 2ª análise de correspondências foram retirados os traços que apresentaram índices de discriminação inferiores a .10, em pelo menos uma das duas dimensões. Finalmente, as condições experimentais, foram tomadas como variáveis suplementares ou estruturantes do campo, de acordo com os procedimentos sugeridos por Carvalho (1997)³.

Fizemos então uma primeira análise de correspondências para a amostra brasileira. Os resultados, apresentados na figura 1, indicam que a melhor leitura da figura é representada pela dimensão horizontal (dimensão 1), uma vez que o valor próprio (*eigenvalue*) é maior nesta dimensão do que na dimensão 2. Neste sentido, os resultados indicam que os brancos

² A Homals é análoga à Análise dos Componentes Principais, sendo apropriada para dados nominais (Pestana & Gageiro, 1998). O índice de encaixe das dimensões ou *fit* é representado pelo *Eigenvalue*. As medidas de discriminação de cada componente da análise variam de 0 (zero) a 1 (um), sendo 1 indicativo de máxima discriminação.

³ Carvalho (1997) demonstra que numa Análise de Correspondências determinadas variáveis fundamentais ou independentes podem ser sobrepostas ao campo representacional encontrado, através de um procedimento de cálculo das médias dessas variáveis (definidas como suplementares) em cada uma das dimensões encontradas na análise.

que mudam a sua cultura e os brancos que não mudam a sua cultura são associados com as categorias raça e povo e ocupam um campo semântico saturado por adjetivos ou características negativas, à exceção de fisicamente hábeis. No outro campo semântico, à esquerda da figura, podemos ver que os negros que mudam e os que não mudam a sua cultura são mais categorizados como grupo étnico e ocupam um campo semântico povoado pelas características positivas.



Eigenvalues: Dimensão 1 = .23; Dimensão 2 = .15

Figura 1 - Análise de Correspondência Múltipla (homals) dos traços estereotípicos, das categorizações em função das condições experimentais na amostra brasileira

Na Figura 2 podemos ver os resultados obtidos em Portugal. Os valores próprios indicam que as duas dimensões possuem quase que valores idênticos, de modo que a melhor leitura da figura é por quadrante. Assim,

podemos ver que os brancos que não mudam sua cultura são mais categorizados como um grupo étnico e associados a características no geral positivas. Já os negros que não mudam estão próximos da categorização em termos de grupo étnico, mas ocupam um quadrante específico, saturado por características negativas (e.g., preguiçosos e não inteligentes) e uma característica positiva (amantes do prazer). Num outro quadrante podemos ver um campo semântico que associa a categoria “raça” aos negros que mudam a sua cultura e a características negativas. Finalmente, os brancos que mudam a sua cultura são mais categorizados como um “povo” e são representados pela afirmação por adjetivos positivos e pela negação dos adjetivos negativos.

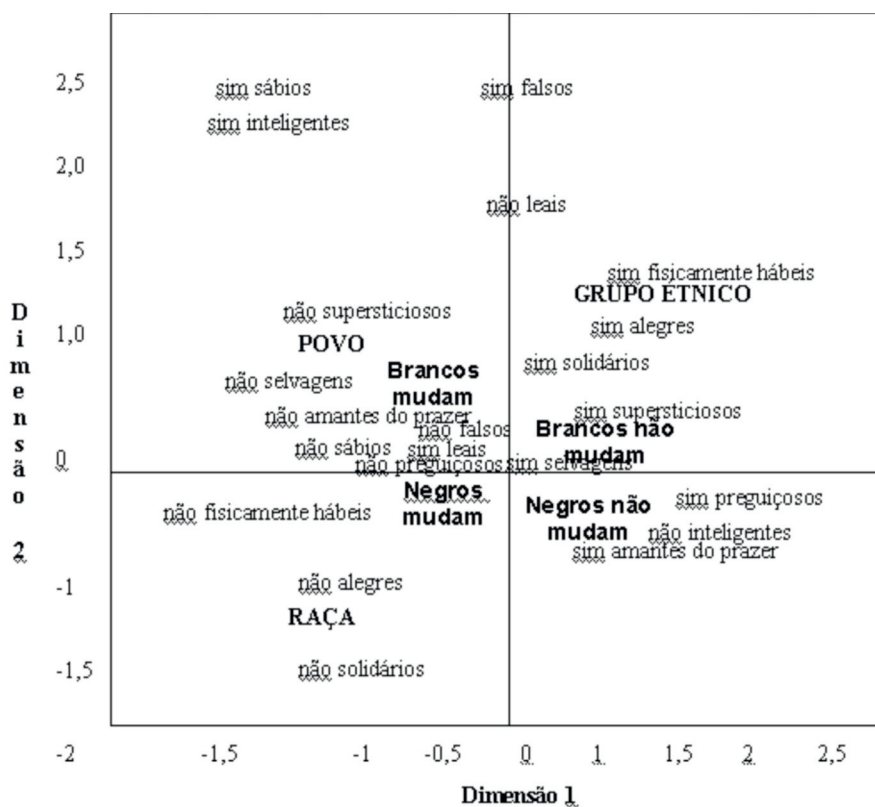


Figura 2 - Análise de Correspondência Múltipla (homals) dos traços estereotípicos, das categorizações em função das condições experimentais na amostra portuguesa

Considerações finais

As análises dos termos utilizados para caracterizar os brancos e negros que se diferenciam e não se diferenciam culturalmente, assim como as análises das valências e dos conteúdos dos estereótipos, evidenciam que os participantes brasileiros e portugueses representam e avaliam de forma diferenciada aos grupos-alvo. Na busca por esta identificação dos elementos que facilitam essa diferenciação encontramos evidências de que a essencialização e a naturalização dependem dos contextos históricos e culturais nos quais as diferenças entre os grupos se manifestam. Parece-nos que a expressão do racismo difere bastante nos contextos brasileiro e português. No caso de Portugal, encontra-se a formulação típica do racismo europeu, que se fundamenta na noção de diferenciação cultural, cujo alvo prioritário é o imigrante. Em Lisboa, onde a nossa amostra foi obtida, não se observa uma competição direta entre negros e brancos, dado que os negros são, em geral, menos qualificados profissionalmente que os brancos. O racismo brasileiro, não se assenta, obviamente, na questão da diferenciação cultural, dado que brancos e negros são igualmente brasileiros. No caso do estado da Bahia, onde a maior parte da nossa amostra de participantes brasileiros foi retirada, pode ser identificada uma clara competição entre brancos e negros, especialmente no ambiente universitário, onde atualmente se observa um intenso debate sobre a questão as políticas de reparação e as cotas raciais. Isto pode nos ajudar a entender porque no caso do Brasil os negros são percebidos como um povo quando mudam para uma cultura com ênfase na competição, ao passo que em Portugal a categorização "povo" é mais utilizada para os brancos que se tornam individualistas.

Uma outra evidência que obtivemos foi a de que o descritor grupo étnico foi mais utilizado entre os participantes portugueses que pelos brasileiros, enquanto o termo raça foi utilizado mais por parte da amostra de respondentes brasileiros quando comparados com a amostra dos participantes portugueses. Parece-nos que o predomínio do descritor grupo étnico como o termo preferencial entre os portugueses vincula-se a utilização da diferenciação cultural como meio de legitimação da discriminação. Este resultado parece compatível com as evidências empíricas que mostram que os negros são "culturalmente diferentes" dos portugueses não negros e que tais diferenças são entendidas como um sinal de uma eventual "incapacidade" dos negros em se adaptarem à sociedade portuguesa. No caso brasileiro, como o impacto da diferenciação cultural não é tão significativo assim, o racismo a brasileira deve encontrar outras formas de manifestação. Apesar das enormes diferenças econômicas,

sociais e na representação política entre a população branca e a negra, pode-se falar no caso brasileiro, e desde a década de 50 (ver Fernandes & Bastide, 1951), de uma espécie de preconceito de ter preconceito ou, para ser mais exato, um tipo de preconceito quanto a emitir opiniões ou julgamentos que possam causar a impressão de que se está sendo preconceituoso. Isto muito antes que a Europa e os Estados Unidos estivessem preocupados com esta questão (Lima, 2003). Talvez por isso no Brasil os dados tenham indicado uma idealização dos negros, expressa numa super-atribuição de características positivas.

Pensamos que os resultados encontrados sinalizam para a importância da realização de outros estudos que comparem os efeitos que realidades históricas e contextos de relações raciais diferentes produzem nas expressões do racismo e na naturalização das diferenças entre os grupos humanos.

Referências

- Allport, G.W. (1954/1979). *The nature of prejudice*. 3ª Ed. Wokingham: Addison-Wesley.
- Banks, R.R., & Eberhardt, J.L. (1998). Social psychology processes and the legal bases of racial categorization. In J.L. Eberhardt, & S.T. Fiske (Eds.), *Confronting Racism: the problem and the response* (pp. 54-75). Londres: SAGE.
- Camino, L. (1996). Uma abordagem psicossociológica no estudo do comportamento político. *Psicologia e Sociedade*, 8 (1), 17-42.
- Carvalho, H. (1990). Vitimologia e medo do crime: aplicação de análise factorial de correspondências múltiplas. *Tese de Doutorado não publicada*, Lisboa: ISCTE.
- Chapman, M.; McDonald, M. & Tonkin, E. (1989). History and social anthropology. In: E. Tonkin, M. McDonald & M. Chapman (Eds.), *History and Ethnicity*. London: Routledge. (pp.1-21).
- Condor, S. (1988). "Race stereotypes" and racist discourse. *Text* 8 (1-2), pp. 69-89.
- Doise, W. (1976/1984). *A articulação psicossociológica e as relações entre grupos*. Lisboa: Moraes Editores.
- Fernandes, F., & Bastide, R. (1951). Preconceito racial em São Paulo. São Paulo: *Publicações do Instituto de Administração da USP*.
- Fiske, S.T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. In: D.T. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4th ed., Vol. 2, pp. 357-411). Nova York: McGraw-Hill.
- Fiske, S.T., & Taylor, S. (1984). *Social Cognition*. New York: Random House.
- Guimarães, A. (1995). Racism and anti-racism in Brazil: a postmodern perspective. In B.P. Bower (Ed.), *Racism and anti-racism in a a world perspective* (pp. 208-226). Califórnia: SAGE.
- Hamilton, D.L., & Sherman, S.J. (1996). Perceiving persons and groups. *Psychological Review*, 103, 336-355.
- Haslam, N.O. (1998). Natural Kinds, human kinds, and essentialism. *Social Research*, 65, 291-313.
- Haslam, N., Rothschild, L., & Ernest, D. (2000). Essentialist beliefs about social categories. *British Journal of Social Psychology*, 39, 113-127.
- Heider, F. (1958). *A psicologia das relações interpessoais*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Hirschfeld, L.A. (1998). Natural assumptions: race, essence, and taxonomies of human kinds. *Social Research*, 65, 331-349.
- Jones, E.E., & Davis, K.E. (1965). From acts to dispositions: the attribution process in person perception. In L. Berkowitz, (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (v. 2, pp. 219-66). Nova York: Academic Press.

- Jones, J.M. (1998). The essential power of racism: commentary and conclusion?. In J.L. Eberhardt & S.T. Fiske (Eds.), *Confronting Racism: the problem and the responses* (pp. 280-294). California: SAGE.
- Kelley, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 192-238). Lincoln NB: University of Nebraska.
- Lima, M.E.O. (1997). Valores, participação política, atitudes face a democracia e ao autoritarismo: uma análise da socialização política dos universitários da Paraíba. *Dissertação de Mestrado não-publicada*, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Lima, M.E.O. (2003). Normas sociais e racismo: Efeitos do Igualitarismo e do Individualismo Meritocrático na infra-humanização dos Negros. *Tese de Doutorado não publicada*. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa.
- Lima, M.E.O., & Vala, J. (2002). Individualismo Meritocrático, diferenciação cultural e racismo. *Análise Social, XXXVII*, 181-207. Lisboa.
- Medin, D.L. (1989). Concepts and conceptual structure. *American Psychologist, 44*, 1469-1481.
- Moscovici, S., & Pérez, J.A. (1999). A extraordinária resistência das minorias à pressão das maiorias: o caso dos ciganos. In J. Vala (Coord.), *Novos Racismos: Perspectivas comparativas* (pp. 103-119). Oeiras: Celta.
- Mugny, G. (1980). O desvio. In: W. Doise, J -C. Deschamps & G. Mugny (coords.), *Psicologia Social Experimental*. Lisboa: Moraes Editores. (pp. 13-17).
- Operario, D., & Fiske, S.T. (1998). Racism equals power plus prejudice. In J.L. Ebrhardt, & S.T. Fiske (Eds.), *Confronting Racism: The problem and the responses* (pp. 33-53). Califórnia: SAGE.
- Pereira, M. E. (2002). *Psicologia Social dos Estereótipos*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Pestana, H.M. & Gageiro, J:N. (1998). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Rex, J. (1986/1988). *Raça e etnia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Rothbart, M., & Taylor, M. (1992). Category labels and social reality: do we view social categories as natural kinds? In G.B. Semin & K. Fielder (Eds.), *Language, Interacting, and Social Cognition* (pp.11-36). Londres: SAGE.
- Smith, E. (1997). Social cognition meets social identity: group membership becomes an extended self. In D. Abrams & M. Hogg (Eds.), *Social Identity and Social Cognition*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Taguieff, P.A. (1990). The new cultural racism in France. In M. Bulmer & J. Solomos (Eds.), *Racism* (pp. 206-212). Oxford Readers. Oxford: University Press.
- Touraine, A. (1995). Racismo hoje. In: M. Wieviorka (Org.), *Racismo e modernidade*. Lisboa: Bertrand. 1ª ed. 1992.

- Vala, J. (1997). Representações sociais e percepções intergrupais. *Análise Social*, XXXII, 7-29.
- Vala, J., Lopes, D., & Brito, R. (1999). A construção social da diferença: racialização e etnicização das minorias. In: J. Vala (Coord.), *Novos Racismos: Perspectivas comparativas* (pp. 145-179). Oeiras: Celta.
- Yzerbit, V.; Rocher, S. & Schadron, G. (1996). Stereotypes as explanations: a subjective essentialistic view of group perception. In R Spears, P.J. Oakes, N. Ellemers & S.A Haslam (Eds.), *The social psychology of stereotyping and group life*. London: Blackwell. Pp 20-50.

SKIN COLOUR AND CULTURAL CHANGE IN PORTUGAL AND BRAZIL: A COMPARATIVE STUDY

Marcos Emanuel Pereira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Eugenio Oliveira Lima

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Abstract: Racism is a constant challenge for everybody who studies social behaviour, specially nowadays when traditional racism expressions are being substituted for modern modalities, such symbolic and subtle racism. The main purpose of this paper is to investigate, using intercultural data in a experimental design, the effects of skin colour and cultural changing on the evaluation of social groups. The results show significant differences of the skin colour and cultural changing on the evaluation and representations constructed on target groups. The results also indicate effects of country (Brasil or Portugal) on the racism against Black people. The results are discussed based on some contemporary theories about stereotypes and racism, stressing the sociocognitive tendency to essentialisation and naturalization of the differences between groups. Specially the racialization and etnicization of minorities.

KEY-WORDS: *Racism, cultural changes, essencialism.*

PERDÃO E FELICIDADE: UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL

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

Resumo

Tanto o tema do perdão como o da felicidade são abordados hoje na Psicologia sob as mais diversas perspectivas, constituindo capítulos importantes da denominada “Psicologia Positiva”, actualmente em plena expansão e abrangendo outros temas, como o amor, o optimismo, a esperança, a alegria, o sentido de humor, etc. (cf. Barros, no prelo). Este artigo trata conjuntamente o perdão e a felicidade, quer na introdução teórica, quer no trabalho empírico, numa abordagem intercultural. Embora considerando o trabalho de campo, realizado com uma amostra de estudantes angolanos, são-tomenses e portugueses, como exploratório, podemos tirar algumas conclusões: 1) as duas escalas (de perdão e de felicidade) manifestaram possuir suficientes propriedades psicométricas; 2) não se encontraram diferenças significativas por género; 3) no que concerne às diferenças por culturas/nações, assiste-se a uma maior capacidade de perdoar por parte dos angolanos, enquanto na felicidade são os santomenses que excelem.

PALAVRAS-CHAVE: *Perdão, felicidade, personalidade, intercultural.*

PERDÃO

Sem a mínima capacidade de perdoar e ser perdoado, é difícil, se não impossível, a convivência humana e a paz social. Assim sendo, já as crianças devem ser educadas no sentido da compreensão, da tolerância e do perdão. Até Rowling (2003), no seu último e sempre fascinante *Harry Potter*, de alguma forma apresenta a problemática do perdão, dado que o seu herói, agora já não uma criança maravilhada e inocente, mas um jovem, tem de se confrontar com os seus amigos, mesmo os mais fiéis, e é levado a concluir, ao contrário do que chegou a pensar, que o seu protector continuou a amá-lo, devendo penitenciar-se por atitudes um pouco agressivas.

Todos os indivíduos e instituições precisam de perdoar e ser perdoados, sob pena de alimentarem contínuas guerras e guerrilhas: o próprio indivíduo

deve saber perdoar a si mesmo; no seio da família só o mútuo perdão a pode fazer perdurável e feliz; nas escolas, o perdão entre docentes e discentes é necessário para o bom entendimento e para a aprendizagem; no mundo do trabalho, os empregados têm de saber perdoar aos patrões e estes aos assalariados; os utentes dos meios de comunicação social devem saber tolerar tantas agressões de que são vítimas; particularmente na vida política, a nível nacional e internacional, os governantes têm de ser tolerantes e saber perdoar e ser perdoados; os mais fracos e pobres devem perdoar aos mais poderosos e ricos. Assim não sendo, haverá sempre guerras e guerrilhas, terrorismo e anti-terrorismo, numa espiral de violência a nunca acabar. A 'lei de talião' ('olho por olho e dente por dente') já significava um progresso naquele tempo, buscando um castigo ou resposta proporcional à ofensa e feita pela autoridade para obstar a que a 'justiça' fosse aplicada pelas próprias mãos, podendo levar a vingança longe demais.

Sendo tão importante o perdão, não apenas do ponto de vista teológico ou religioso que também humano e social, não admira que as diversas Ciências do Homem, a começar pela Psicologia, se tenham ultimamente debruçado sobre o assunto, sendo publicados centenas de artigos e dissertações, bem como livros que, tratando da Psicologia Positiva, abordam um ou mais capítulos sobre "psicologia do perdão", como é o caso de McCullough e Witvliet (2002), no Manual editado por Snyder e Lopez (2002). Um livro editado por McCullough et al. (2000) intitula-se precisamente *Forgiveness*, abordando a teoria, a investigação e a prática do perdão em diversas perspectivas: aspectos históricos, conceptuais, pastorais e religiosos, terapêuticos, culturais, desenvolvimentais, avaliativos. Outro livro editado por Lamb e Murphy (2002) trata sobretudo os aspectos psicoterapêuticos do perdão.

Definição, razões e modos de perdoar

Reconhecida a importância do perdão, não é fácil defini-lo. Etimologicamente, o vocábulo provém do latim tardio *perdonum* que comporta o prefixo *per* (pode significar perfeição da acção e também afastamento, bem como instrumentalidade: 'através de', 'por') e o substantivo *donum* (dom). Por conseguinte, perdoar significa entregar um dom completamente, sem querer nada em troca, distanciando-se por assim dizer desse donativo, em sentido local e temporal, ou também um dom entregue através de outro ou servindo-se de alguém (como intermediário). No latim clássico não existe o verbo *perdonare* mas sim *pérdere* (*per-dare*) com o sentido de "perder" mas também de "dar".

De qualquer modo, está implícito no perdão um 'dom' ou a capacidade de doar sem reservas, o que não é fácil, mas conforta e pacifica o espírito. Esta base etimológica mantém-se também nas línguas anglo-saxónicas e germânicas: *forgive* – *vergeben* (*verzeihen*). Em vez de *forgiveness*, Roberts (1995) prefere usar *forgivingness* (perdoabilidade), neologismo usado também por outros autores.

Em psicologia podem ser dadas muitas definições de perdão, onde constam sempre alguns elementos essenciais: reconhecimento de que a ofensa foi injusta, direito de estar ferido, desistência de algo a que se tinha direito (cólera, ressentimento) em favor da magnanimidade do perdão. O perdão é interpretado como capacidade de ultrapassar a mágoa, o ressentimento ou a vingança que o ofensor merecia, através da compaixão ou da benevolência (North, 1987). Não se confunde o perdão com a justiça, a misericórdia, a reconciliação, a tolerância, etc., embora se trate de construtos afins. McCullough, Fincham e Tsang (2003) aproximam o perdão da tolerância e da dimensão temporal, analisando um modelo com três parâmetros (tolerância, perdão tendencial, perdão temporal). Segundo Subkoviak et al., 1992 (in Mullet et al., 1998a), no perdão está presente: 1) a dor de quem foi ofendido e que se pode traduzir em ressentimento; 2) o direito a sentir ressentimento mas a ultrapassá-lo; 3) a resposta ao ofensor através da compaixão; 4) esta resposta é gratuita, pois não existe a obrigação de o fazer.

Há muitas razões para perdoar. Embora a vingança ou ao menos o ressentimento pareça o mais normal, no fundo com o perdão ganhamos em saúde física (os sentimentos de cólera provocam um aumento de pressão sanguínea e prejudicam o coração) e psíquica (libertamos o espírito de pensamentos negativos povoando-os de positivos e magnânimos), ganhamos nas relações sociais (o ressentimento, o ódio e a vingança azedam as relações comunitárias, enquanto o espírito de tolerância e de perdão constroem a paz e a fraternidade) e sobretudo devemos perdoar por motivos ético-religiosos, sendo um dever particularmente dos cristãos.

E como perdoar? Segundo Enright et al. (1992) perdoar implica um processo gradual em quatro fases distintas: 1) reconhecer a cólera: não fechar os olhos à 'ofensa' que, como o próprio nome indica, fere ou ofende os nossos sentimentos e auto-estima, particularmente se proveniente de pessoas amigas e que nos deviam gratidão; 2) decidir perdoar: apesar de nos sentirmos feridos, deliberadamente preferimos deixar que a compaixão e o amor prevaleçam sobre o ressentimento e a vingança, embora isso não seja fácil, necessitando de reflexão e treino e, para os crentes, de recorrer à fé e à oração; 3) elaborar o perdão, isto é, pôr acções concretas que realmente o tornem efectivo, como distinguir entre a

ofensa e o ofensor, tentando de algum modo compreendê-lo, podendo mesmo fazer-lhe um presente que quebra o poder que ele exercia sobre o ofendido e que liberta também a quem o oferece; 4) aprofundar o perdão, que significa crescer psicológica e espiritualmente a partir do sofrimento que nos infligiram, compreender melhor a miséria mas também a grandeza de todo o ser humano, encontrar mais sentido à vida e liberdade interior.

Deve também ponderar-se a capacidade de pedir perdão. Se o ofendido pode caminhar em direcção ao ofensor, embora por vezes dolorosamente e por etapas sucessivas, também o ofensor deve empreender idêntico caminho, reconhecendo a sua culpa, decidindo-se a pedir perdão, elaborando e aprofundando o sentido de ser perdoado por quem tanto sofreu com a ofensa, libertando-se progressivamente da culpa e do remorso em direcção a uma vida mais livre e empenhada no amor.

Factores de perdão

São muitas as circunstâncias ou condições que afectam a vontade de perdoar. Trata-se de factores prevalentemente de ordem pessoal (internos) ou sociais (externos). Podemos também distingui-los conforme as diversas perspectivas em que nos colocamos (cf. quadro com os respectivos autores dos estudos, in Mullet et al. 1998a,b):

1) por parte da *peessoa ofendida*:

- idade: os idosos perdoam mais, seguidos dos adultos e dos adolescentes. Um estudo de Girard e Mullet (1997), na sequência de outros, provou que as pessoas idosas perdoam mais facilmente que os adultos e os adolescentes, assistindo-se a uma subida da capacidade de perdoar segundo a idade;
- sexo: em geral não são significativas as diferenças entre o homem e a mulher na arte de perdoar;
- religiosidade: as pessoas religiosas perdoam mais;
- idiosincrasia e filosofia de vida: há pessoas mais propensas a perdoar do que outras.

2) por parte do *ofensor*:

- parentesco: é mais fácil perdoar quando o ofensor é de família;
- proximidade religiosa: não parece significativa.

3) considerando a *ofensa*:

- é mais fácil perdoar ofensas ligeiras;

- intenção: é mais fácil perdoar quando o ofensor não é mal-intencionado;
- negligência: é mais difícil perdoar quando a ofensa é fruto da negligência.

4) pós-ofensa:

- vingança: alguns só perdoam depois do ofensor ter sido punido (lei de Talião);
- cessação das consequências: há quem perdoe só quando os direitos foram repostos;
- pedido de desculpa: é mais fácil perdoar quando o ofensor pede desculpa;
- pressão dos outros: quando há pressão, sobretudo de pessoas representativas, perdoa-se mais;
- pressão das autoridades: se as autoridades (religiosas) pedirem, as pessoas religiosas podem perdoar mais facilmente;
- terapia: as pessoas podem ser ensinadas a perdoar e também curadas do ressentimento.

Estudos correlacionais e diferenciais

O estudo psicológico do perdão é feito em diversos campos e sob diversas formas, correlacionando esta variável com outros construtos ou dimensões. McCullough et al. (2001) relacionaram o desejo de vingança com a disposição para o perdão, o bem-estar e o neuroticismo, concluindo que a vingança correlaciona negativamente com o bem-estar e positivamente com o neuroticismo (ao contrário, a perdoabilidade correlaciona positivamente com o bem-estar e negativamente com o neuroticismo). McCullough, Fincham e Tsang (2003) relacionam ainda o perdão com a tolerância em relação com o tempo, concluindo pela importância de considerar o perdão temporalmente. A boa correlação entre a propensão para o perdão e o bem-estar parece constante noutros estudos (Barros, 2002; McCullough, 2000, Karremans et al., 2003). Outras variáveis também frequentemente correlacionadas com o perdão são o optimismo e a felicidade (cf. Barros, 1998, 2000, 2001).

Maltby, Macaskill e Liza (2001) analisam a falta de perdão a si mesmo e aos outros, relacionando o perdão com a personalidade, a desejabilidade social e a saúde. Quem não se perdoa a si mesmo apresenta tendências para o neuroticismo, a depressão e a ansiedade. A falta de perdoar aos outros reflecte uma introversão social e outras disfunções so-

ciais. Em todo o caso, a imperdoabilidade relaciona-se com a psicopatologia individual e social. Ao contrário, diversas investigações demonstram que perdoar (e ser perdoado) reduz a ansiedade, a depressão e a pressão arterial, promovendo também a auto-estima (cf. e.g. Hebl e Enright, 1993). Outros estudos colocam-se numa perspectiva psicanalítica (Haaken, 2002). Enfim, o perdão é benéfico para a saúde psíquica e física (Berry e Worthington, 2001).

O perdão é outrossim muito relacionado com a religião, pois trata-se dum tema com profundas raízes religiosas e pode funcionar como interface entre a religião e a personalidade ou a psicologia. McCullough e Worthington (1999) exploram as relações entre o perdão e a religião lançando algumas perspectivas para o futuro da investigação. Mullet, Barros, et al. (2003) concluem que o envolvimento religioso, particularmente de quem professa expressamente a vivência cristã (freiras) tem grande influência na disponibilidade ou na vontade de perdoar, em diversas culturas, sobretudo nas pessoas mais idosas. À mesma conclusão chegaram outros autores (Edwards et al., 2002).

O perdão, do ponto de vista psicológico, é também estudado a nível diferencial, notando as diferenças segundo a idade e o género. Em geral, conforme esquema já apresentado, os idosos perdoam melhor que os adultos e estes melhor que os adolescentes (Girard e Mullet, 1998a; Mullet et al. 1998a). A maior disponibilidade dos idosos a perdoar, certamente deve-se a uma maior sabedoria atingida com a idade (Baltes e Smith, 1990). Quanto ao sexo, normalmente não há diferenças significativas (Mullet et al. 1998a,b). Importa também saber quais os traços de personalidade que melhor predispõem a pessoa a perdoar (cf. Barros, 2002).

Existem ainda estudos no âmbito intercultural, e que mais nos interessam no caso vertente. Azar, Mullet e Vinsonneau, 1999 (in Mullet et al., 1998a), estudaram a disposição para perdoar no Líbano, não apenas entre cristãos e muçulmanos que se combateram durante muitos anos, mas ainda, dentro dos cristãos, entre católicos, ortodoxos e maronitas. Os resultados não são muito concludentes (a amostra era pequena e o procedimento no recrutamento dos interessados em responder podia viciá-la), mas alguns resultados são animadores: em geral havia propensão para perdoar, mesmo a outras comunidades, desde que houvesse pedido de desculpas. As pessoas mais instruídas manifestaram também maior capacidade de perdão. Posteriormente, Azar e Mullet (2002) voltaram a comparar a vontade de perdoar entre os muçulmanos e os cristãos do Líbano. Kadiangandu et al. (2001) compararam a capacidade de perdoar entre congolezes e franceses. Por seu

lado, Gobodo (2002) fala do perdão e também do remorso e re-humanização na África do Sul.

Avaliação do perdão

Tratando-se duma variável subjectiva, não é fácil a sua avaliação. Mas é necessário tentar controlar a capacidade das pessoas a perdoar e a serem perdoadas. Podia eventualmente usar-se a introspecção, o testemunho próprio ou de outras pessoas, testes projectivos, diversas classes de observação, etc. Mas o instrumento mais usado é o questionário. Embora não seja fácil avaliar, através de questionários, a disposição interpessoal para perdoar, existem algumas escalas, como a usada por Mullet et al. (1998b).

Estes autores estudaram um questionário sobre o perdão, concluindo, através da análise factorial, que ele possuía 4 factores: vingança vs. perdão, diversas circunstâncias presentes no perdão, bloqueio ao perdão, obstáculos ao perdão. Outros autores, como Gorsuch e Hao (1993) analisaram a estrutura factorial do perdão, sem esclarecer bem a situação, pois teoricamente o terceiro factor podia incluir-se no primeiro e o quarto no segundo. No fundo todos se poderiam reduzir ao primeiro: a pessoa perdoa ou, ao contrário, guarda ressentimento e quer-se vingar, para além das diversas circunstâncias e/ou obstáculos mais ou menos fortes. Deve ser a teoria a comandar a estatística e não vice-versa. A priori há fundamentalmente um único factor: a maior ou menor disponibilidade para o perdão, apesar (e para além) das diversas circunstâncias atenuantes ou agravantes da ofensa. Perdoar com reticências ou com muitas condições, no fundo não é perdoar. Por outro lado, a análise factorial exprime a natureza do questionário e dos itens lá introduzidos e não propriamente a natureza do construto.

Há outras tentativas, como a de Brown et al. (2001) com itens cognitivos, afectivos e comportamentais, ou a *Transgression Narrative Test of Forgiveness (TNFT)* de Berry et al. (2001) sobre o perdão disposicional, uma escala breve que demonstrou possuir boas qualidades psicométricas. Brown et al. (2001) desenvolveram igualmente uma escala para avaliar o perdão. Rye e col. (2001) avaliaram as propriedades psicométricas de duas escalas. Kanz (2000) apresenta também um questionário de atitudes de perdão.

Tendo em conta estes instrumentos e convencidos de que se trata fundamentalmente dum tópico unifactorial, construímos uma nova escala de avaliação da disponibilidade para o perdão (interpessoal) que mostrou possuir sufi-

cientes qualidades psicométricas (Barros, 2002). Foi esta a escala usada no presente estudo.

FELICIDADE

Falar de felicidade é tocar no coração do homem, pois todos nós desejamos ser felizes. Os psicólogos durante muito tempo não ‘pegaram’ neste tema. Todavia, mais recentemente tal tópico começou também a ser alvo de investigação desde a perspectiva psicológica e é certamente o mais estudado juntamente com o bem-estar psicológico (subjectivo) e a satisfação com a vida (Barros, 2000, 2001). São muitos os artigos publicados mesmo em revistas prestigiadas, como é o caso de *Journal of Personality and Social Psychology*. A revista *American Psychologist* dedicou o 1º número do ano 2000 à “felicidade, excelência e funcionamento humano optimal”. Abundam também os livros: o clássico de Bradburn (1969) sobre “a estrutura do bem-estar psicológico”; o de Miley (1999) sobre “a psicologia do bem-estar”; o de Argyle (1987) sobre “a psicologia da felicidade”; o de Myers (1993) sobre “a busca da felicidade”; o de Lykken (1999) sobre a “felicidade”.

Ser ou não ser feliz, entenda-se como se entender, é algo fundamental na vida das pessoas, nas famílias, no emprego, na educação, na política, no desporto e noutras manifestações sócio-culturais. A alegria é vida; a tristeza é morte. Pode dizer-se que a busca da felicidade constitui o último objectivo da existência humana. Sempre foi assim e mais actualmente onde há muitos sinais e factores promotores do bem-estar (como maior desenvolvimento económico, mais lazeres, melhor medicina, etc.) mas também novos perigos ameaçadores da alegria (novas doenças, como a Sida ou o cancro, maior fosso entre ricos e pobres, maior poluição atmosférica, mais competitividade, mais terrorismo e guerras - cf. Buss, 2000). Neste confronto urge promover a felicidade ou o bem-estar. Por isso é que recentemente também os psicólogos, atentos à personalidade e ao comportamento humano, investigam este construto (para revisão da literatura ver e. g. Argyle, 1987; Diener, 1984; Diener et al., 1999; Myers, 1993, 2000).

Definição e características da felicidade

Diener (2000, p. 41), um dos grandes estudiosos deste construto, afirma que o conhecimento que os psicólogos têm do bem-estar subjectivo ainda é “rudimentar”. Trata-se duma emoção positiva fundamental, muito versada na

literatura, na filosofia e recentemente também na psicologia (Izard, 1977). É a felicidade “alguma coisa” (Ryff, 1989) ou apenas há pessoas mais ou menos felizes? Estamos em presença duma simples emoção ou dum autêntico valor pessoal e social? Não satisfazem respostas simplistas, pois trata-se dum conceito complexo e com causas complexas; só uma abordagem plurifactorial ou multidimensional poderá interpretar emoção tão polissémica.

Como no caso do perdão, talvez também aqui a etimologia nos possa ajudar. Os gregos usavam três palavras: *eutikía*, *eudaimonia*, *makariotes*. As duas primeiras referem-se a algo passivo, contingente, enquanto a última acena à felicidade no além. Os latinos usaram *felicitas* e *beatitudo* (podendo a primeira corresponder mais aos dois primeiros termos gregos e a segunda ao terceiro). O termo *felicitas* no latim, significa também fecundidade, fertilidade, dando a entender que a alegria é algo expansivo e fecundo, ou que só a fecundidade dá alegria. No alemão *Gluecklich sein* significa ser feliz com referência a esta terra, enquanto *Seligkeit* se refere às bem-aventuranças de ordem sobrenatural. Os ingleses usam *Happiness* e os franceses *Bonheur*, estes aproximando a felicidade da bondade. Estas vacilações semânticas, já indicam a dificuldade em definir felicidade.

Aliás, a própria terminologia usada em português (alegria, contentamento, satisfação, bem-estar subjectivo) indica as dificuldades em definir e controlar a felicidade, termo que expressa uma grande carga emotiva mas que tem também uma dimensão cognitiva, pois cada um representa a felicidade a seu modo. O termo “satisfação na/com a vida” realça mais a componente cognitiva. A expressão “bem-estar (subjectivo)” pode ser mais abrangente, incluindo a satisfação e pressupondo a felicidade. Geralmente os autores consideram equivalentes ou sinónimos o bem-estar e a felicidade, enquanto vêem a satisfação como um factor predominantemente cognitivo do bem-estar.

Freud, em vez de “alegria” (*Freude*) ou “felicidade” (*Glueck*), prefere usar “prazer” ou “gozo” (*Lust*, *Genuss*), interpretando a felicidade essencialmente como prazer físico (cf. índice dos vocábulos principais no 18º vol. das *Gesammelte Werke*, 1968). Freud aborda mais a questão da (in)felicidade já nas últimas obras da sua vida, particularmente em *O mal-estar da cultura*. Aí afirma que há três razões por que se torna tão difícil ser feliz: “a supremacia da Natureza, a caducidade do nosso próprio corpo e a insuficiência dos nossos métodos para regular as relações humanas, na família, no Estado e na sociedade” (*GW*, XIV, p. 444). E segue com considerações pessimistas, acabando por afirmar: “De que nos serve uma vida longa se é tão miserável, tão pobre em alegrias e tão rica em sofrimentos, a ponto de não nos restar senão saudar a morte como feliz libertação?” (*ib.*, p. 447).

Segundo Rojas (1988), o objecto da felicidade “é a plena realização de si mesmo” (p. 32). O homem feliz é aquele que cumpre paulatinamente o princípio de Píndaro: “sê aquilo que és, isto é, sê tu mesmo, desenvolve tudo o que há dentro de ti, realizando a tua personalidade e o teu projecto” (p. 33). Hegel dizia: “Feliz é aquele que goza de si mesmo na própria existência” (ib., p. 34). Outros autores são mais objectivos, como S. Agostinho que definia a felicidade como “a posse da verdade absoluta, enfim, a posse de Deus” (ib., p. 35).

Wilson (1967, p. 294) descreveu a pessoa feliz como jovem, saudável, bem educada, bem paga, extrovertida, optimista, livre de preocupações, religiosa, casada, com elevada auto-estima e com elevada moral no trabalho, com aspirações modestas e uma boa inteligência. Para Argyle (1987) a pessoa feliz possui também alta auto-estima, relações bem sucedidas com outras pessoas e satisfação sexual. Mas descrições deste género não são concludentes, faltando-lhes uma teoria sólida de base (Campbell, 1976).

Hoje os autores não focam tanto *quem* é feliz, mas *quando* e *porquê* se é feliz (Diener, 2000, p. 40). Ryff (1989) analisa brevemente seis tópicos que podem definir, no seu conjunto, o que se entende por felicidade e que normalmente são apontados também como indicadores de maturidade e de equilíbrio psíquico:

1) *auto-aceitação*: dimensão fundamental de saúde mental, na linha da auto-realização de Maslow e da definição de personalidade adulta. Ter uma atitude positiva para consigo mesmo emerge como uma característica central do funcionamento psicológico positivo;

2) *relações positivas com os outros*: a capacidade de relações interpessoais calorosas, de empatia e de intimidade, a capacidade de amar e de fazer amizades são consideradas também como componentes principais de saúde mental, de bem-estar e de maturidade;

3) *autonomia*: sentido de autodeterminação, de liberdade e de independência, de autocontrolo do comportamento, não se deixando levar pelo convencional ou pela pressão social;

4) *controlo do ambiente*: capacidade de adaptação mas também de domínio e até mudança dos condicionamentos ambientais;

5) *projecto de vida*: capacidade de ter um sentido ou um projecto para a vida, de ter uma direcção e intencionalidade;

6) *crescimento pessoal*: o funcionamento optimal da personalidade requer não apenas a posse das características anteriores, mas a sua continuação e expansão, numa constante actualização e desenvolvimento.

Higgins (1987) descreve três auto-estados básicos: *self actual* (traços que as pessoas pensam que possuem), *self ideal* (traços que as pessoas desejariam idealmente possuir) e *self devido* (*ought self*) (traços que as pessoas crêem que devem possuir). Havendo discrepância entre os diversos “eus”, a pessoa não se sente feliz e geram-se as emoções negativas. Ao contrário, a felicidade reflecte a congruência entre os diversos “eus”, em particular a congruência entre a representação mental do eu num dado evento (*working self*) e a sua representação ideal. A felicidade depende da consciência de que o eu em presença possui os atributos que a pessoa deseja idealmente possuir. A felicidade reflecte a presença de resultados positivos ou a consecução dos próprios valores e desejos. Mais em concreto, quando o autoconhecimento é congruente com a representação do eu ideal, gera-se uma sensação de satisfação e nasce a felicidade. Já Rogers (1961) tinha afirmado que a felicidade depende da realização das próprias esperanças e aspirações e do nível de congruência entre o eu actual e o eu ideal. Também para Beck (1976) a felicidade depende da realização das próprias expectativas e da consecução dos objectivos propostos.

Teorias e modelos de felicidade

Diener (1984), na revisão bibliográfica que fez sobre o bem-estar, afirma que pouco mais se avançou, depois dos gregos, na compreensão da felicidade, insistindo na necessidade duma maior conexão entre a teoria e a investigação. Por isso o autor tenta resumir as teorias principais sobre a felicidade em seis grupos, excluindo a dimensão biológica e a social:

1) *teorias teleológicas (telic theories)*: a felicidade consegue-se quando algum estado, como um objectivo ou necessidade, é atingido. A satisfação das necessidades conduz à felicidade, enquanto a sua insatisfação leva à infelicidade. Esta teoria inscreve-se na linha de alguns psicólogos humanistas, como Maslow e Murray, e de algumas filosofias, designadamente da hedonista que recomenda a satisfação dos desejos (ao contrário do que mandam os ascetas). É preciso considerar ainda se se trata de objectivos ou necessidades a curto ou a longo prazo, pois a realização de algumas a curto prazo pode trazer consequências deletérias a longo prazo;

2) *teorias do prazer e da dor*, intimamente relacionadas com as anteriores, pois o objectivo principal é obter prazer ou, pela negativa, evitar o sofrimento. Mas pode enfrentar-se a dor em vista dum prazer maior, e quanto mais se sofre para atingir determinado objectivo mais se pode sentir a alegria de o ter alcançado. Se todas as necessidades estão satisfeitas e sem cus-

to, pode a felicidade não ser grande. De qualquer modo, o prazer e a dor propriamente não se opõem antes podem ser convergentes na busca da felicidade;

3) *teorias da actividade*: enquanto as teleológicas colocam a felicidade no fim do processo, as teorias da actividade vêem-na mais no próprio processo ou nos meios usados para atingir o fim. Por exemplo, o esforço para subir a um monte desenvolve mais felicidade do que atingir o cume. Aristóteles já afirmava que a felicidade depende duma actividade ou duma vida virtuosa ou bem realizada. A actividade deve estar ao nível das capacidades da pessoa, porque, se é demasiado simples, produz aborrecimento, e se é demasiado complicada gera ansiedade, não produzindo felicidade. Neste sentido é que se recomenda aos idosos, por exemplo, terem algum hobby, exercício ou actividade;

4) *teorias base-topo versus topo-base (bottom-up vs top-down)* ou teorias atomistas versus globalistas. A primeira considera a felicidade como resultado da acumulação ou soma de muitos prazeres separados (porque gozo de muitos prazeres, sou feliz – a felicidade como efeito), enquanto a segunda teoria põe o acento numa inclinação ou predisposição geral para experimentar positivamente a realidade (interpretação global da realidade como agradável – a felicidade como causa: sentindo-me feliz, vejo tudo como positivo). As duas formulações podem ser parcialmente verdadeiras e complementares, dependendo de filosofias e escolas psicológicas mais moleculares ou mais holísticas, com diferentes interpretações da personalidade e dos estilos cognitivos;

5) *teorias associacionistas*, baseadas em teorias sobre a memória, o condicionamento ou a cognição e que podem ser rotuladas de modelos associacionistas ou cognitivistas. Uma das abordagens cognitivistas relaciona-se com as atribuições de causalidade: conforme as atribuições, assim pode ser o teor da felicidade; conforme a natureza das causas (internas/externas, estáveis/instáveis, controláveis/incontroláveis) e das pessoas, assim o teor da felicidade. A felicidade pode aumentar se a pessoa tem em mente controlar os pensamentos negativos e fazer prevalecer os positivos;

6) *teorias de julgamento*: postulam que a felicidade depende da comparação entre determinado standard proposto e as condições actuais. A felicidade surge quando as condições actuais ultrapassam o 'standard' estabelecido. Este standard ou colocação da fasquia depende da pessoa, do seu nível de aspiração, do seu passado e também do que pretende no futuro. De qualquer modo, a esta luz ou projecto de vida pode um bom acontecimento (como é a saída

da sorte grande) não aumentar significativamente a felicidade, enquanto um desaire mais ou menos grave pode também não a diminuir.

Diener (1984, p. 568) conclui que é necessário mais trabalho “para desenvolver teorias mais sofisticadas sobre a felicidade”. É preciso distinguir entre traços e estados de felicidade, distinguir entre diversos tipos de bem-estar, como a alegria e a satisfação. É necessário definir melhor os construtos. Muitas questões sobre a felicidade ficarão esclarecidas se houver um contínuo intercâmbio entre os dados da investigação e as teorias que necessitam também de ser mais desenvolvidas, sujeitas à análise empírica e ainda integradas entre si.

Talvez as teorias mais desenvolvidas sejam as teleológicas que enfatizam a obtenção dos objectivos pessoais como fonte de felicidade. Omodei e Wearing (1990) apresentam um modelo tentando integrar a teoria teleológica com a autoteleológica. Enquanto as teorias “téllicas” colocam o bem-estar na obtenção dos fins desejados, isto é, na satisfação das necessidades, as teorias “autotéllicas” colocam o bem-estar no movimento em direcção a tais estados finais, isto é, na experiência de envolvimento. Na tentativa de integrar as duas abordagens, os autores pensam que, embora a satisfação das necessidades e o envolvimento sejam conceptualmente fontes distintas de sentimentos do bem-estar subjectivo, derivam em parte de origens comuns como a percepção de oportunidades para a satisfação das necessidades.

A partir das diversas teorias, foram propostos fundamentalmente três tipos de modelos na conceptualização do bem-estar subjectivo:

1) *modelos de personalidade* (Costa e McCrae, 1980, 1984; Ryff, 1989) que concebem a felicidade como um traço estável dependente primariamente da personalidade e por isso com pouca variação ao longo dos anos;

2) *modelos dos acontecimentos da vida* (Abbey e Andrews, 1985) que defendem o peso essencial dos diversos acontecimentos da vida e que podem fazer variar muito o nível de felicidade, se bem que tais acontecimentos positivos ou negativos sejam de algum modo controlados pela personalidade;

3) *modelos adaptativos* (Brickman, Coates e Janoff-Bulman, 1978) que defendem que a pessoa se adapta rapidamente aos diversos acontecimentos, de modo que pouca influência acabam por exercer. Mas este último modelo, bem como o segundo, estão a dar razão ao modelo personológico, que explica porque é que determinadas pessoas, mesmo em situações adversas, mantêm certa consistência na felicidade, enquanto outras, em circunstâncias mais favoráveis, se mostram menos felizes.

Factores de felicidade (interpretação holística)

A dificuldade em definir em que consiste a felicidade, provém em grande parte da dificuldade em apontar os factores ou as causas principais geradoras de felicidade ou de infelicidade. Ao referirmo-nos às diversas teorias ou modelos de felicidade, já aludimos a muitos factores que contribuem para a felicidade. Autores há que insistem mais em variáveis pessoais (equilíbrio psicológico, paz interior, consciência tranquila, integridade moral, auto-estima), enquanto outros realçam factores sócio-demográficos e contextuais, como a idade, o sexo, o emprego e a situação financeira, a situação familiar, a saúde, os acontecimentos casuais (como ter sorte na lotaria ou sofrer um acidente grave), etc.

Diener (1984; cf. aí abundante bibliografia), na sua revisão da literatura sobre o bem-estar subjectivo, analisa algumas influências ou factores na base do bem-estar:

1) *satisfação subjectiva*, que tem a ver com a auto-estima, com o ambiente familiar, o trabalho, a saúde, a comunidade, etc.;

2) *rendimentos*: há estudos que demonstram que as pessoas ricas são mais felizes, mas é necessário considerar outras variáveis, pois encontram-se pobres cuja felicidade é invejada pelos ricos. Isto é mais verdade se pensarmos em termos de nações, não se provando que nos países ricos sejam mais felizes que nos pobres;

3) *variáveis demográficas*: *idade* (inicialmente pensou-se que os jovens eram mais felizes, para posteriores estudos demonstrarem que o efeito idade é insignificante ou até que os mais velhos podem ser mais felizes. Os autores procuram explicar de diversas formas esta inconsistência dos resultados ou a correlação praticamente nula entre a idade e o bem-estar subjectivo); *sexo* (praticamente não se encontram diferenças entre os sexos, embora as mulheres tendam a experimentar mais alegrias e também mais tristezas. Alguns estudos encontraram uma ligeira interacção com a idade, mostrando-se as mulheres novas mais felizes do que os homens jovens e os homens velhos mais felizes do que as senhoras idosas); *raça* (alguns estudos nos Estados Unidos davam os brancos como mais felizes do que os negros, mas isso pode dever-se a outras variáveis como a educação, os rendimentos, o meio rural ou urbano, etc.); *emprego* (o desemprego contribui grandemente para a infelicidade); *educação* (não parece ter um efeito decisivo na felicidade interagindo com outras variáveis, como o sexo ou os rendimentos); *religião* (a relação entre a religião e o bem-estar depende do modo como é vivida a fé religiosa, além de

interagir com outras variáveis, como a idade, a raça, os rendimentos, etc. ; em geral as pessoas praticantes e com uma religiosidade interiorizada tendem a ser mais felizes; *matrimónio e família* (em geral os estudos mostram que as pessoas casadas são mais felizes do que as solteiras; a satisfação matrimonial e familiar manifesta-se como um dos mais fortes preditores do bem-estar, mas depende muito da qualidade do amor conjugal. Quanto à paternidade, não parece contribuir para a felicidade);

4) *comportamento e resultados: contacto social* (muitos estudos concluem que os extrovertidos são mais felizes do que os introvertidos, mas isto pode não dever-se directamente ao contacto social; todavia parece que o contacto social torna as pessoas mais felizes, e o extrovertido relaciona-se melhor com os outros, mas depende também da qualidade dos contactos sociais. Uma das formas mais intensas de relacionamento e amizade é o amor, que se manifesta como forte preditor de satisfação com a vida e de felicidade); *acontecimentos da vida* (parecem ter uma relação consistente, embora modesta, com o bem-estar, contribuindo os eventos positivos para a felicidade e os negativos para a infelicidade, mas de forma independente); *actividades* (estudos feitos particularmente com idosos mostram que o envolvimento em alguma actividade contribui para o bem-estar, mas outros estudos não encontraram diferenças; depende da natureza da actividade, da saúde e de outras variáveis);

5) *personalidade*: diversas variáveis idiossincráticas contribuem substancialmente para o bem-estar, mostrando as variáveis demográficas pouco peso na variância. As variáveis personológicas mais estudadas foram: a *auto-estima* (trata-se dum dos preditores mais fortes do bem-estar subjectivo: quando a pessoa se sente infeliz, baixa consideravelmente a auto-estima), a *internalidade* (em geral as pessoas 'internas' em termos de locus de controlo e de atribuições de causalidade (cf. Barros, Barros e Neto, 1993), tendem a ser mais felizes, mas depende de outras variáveis: por exemplo, em determinados contextos culturais e em determinadas ocasiões, ser 'externo' pode trazer vantagens e tornar a pessoa mais feliz), *extroversão* e *neuroticismo* (estas duas dimensões da personalidade foram muito estudadas em relação com o bem-estar, contribuindo a primeira para uma maior felicidade e a segunda para a infelicidade, mas os estudos não são consistentes), *inteligência* (estranhamente, enquanto avaliada através de testes de QI, a inteligência não parece correlacionar com a felicidade, encontrando-se correlações positivas, mas também negativas; isto pode dever-se a outros factores), *androgenia* (há alguns estudos não conclusivos sobre as pessoas com características de ambos os sexos). (Outras variáveis, como a agressividade e a sua relação com a felicidade,

podem depender dos diversos contextos culturais, havendo ambientes que favorecem mais determinadas características de personalidade);

6) *influências biológicas*: muitos estudos analisaram a correlação entre a saúde e o bem-estar subjectivo, encontrando-se em geral uma correlação significativa, mas dependendo do estado da saúde, da personalidade, do sexo (nas mulheres a correlação é mais elevada) e de outras variáveis. Foram ainda analisados outros aspectos da saúde, como as insónias (tornam mais infelizes as pessoas), o exercício físico (contribui para a felicidade), as variações sazonais de humor, etc.

Depois de analisar os diversos factores que contribuem para a estrutura do bem-estar subjectivo, Diener (1984) conclui que há um grande número de factores que podem influenciar o bem-estar subjectivo, tornando-se irrealista atribuir demasiado peso a um ou outro factor isoladamente sem considerar as múltiplas interacções. O problema complica-se porque há poucos estudos experimentais ou mesmo longitudinais, o que dificulta saber em que direcção se processam as coisas, se a felicidade é causa ou efeito, por exemplo, da saúde ou do contacto social. São necessárias análises estatísticas ou metodologias de investigação mais sofisticadas.

De qualquer modo, só uma interpretação holística e dinâmica, permitirá apreender de algum modo a felicidade. Inicialmente os autores procuraram indicadores externos “objectivos” na tentativa de explicarem o bem-estar subjectivo. Os estudos clássicos sobre a felicidade, na perspectiva psicológica, como é o caso de Bradburn (1969), realçaram os factores sociodemográficos e estruturais, como a idade, o sexo, a situação familiar e financeira, o que se denominou como “movimento dos indicadores sociais” na investigação sobre o bem-estar (Ryff, Keyes e Hughes, 1998). Assim, concluía-se que os mais jovens, com uma boa situação familiar e financeira, eram os mais felizes. Porém, recentemente provou-se que o contributo destas variáveis sociodemográficas é modesto explicando apenas uma pequena parte das diferenças individuais quanto à felicidade (Diener, 1984; Ryff, 1989). Ainda segundo Smith, Diener e Wedell (1989), que estudam os determinantes intrapessoais e sociais da felicidade, o contributo dos acontecimentos para a felicidade depende muito do contexto em que eles se situam. Assim, “o mesmo evento pode ser avaliado positiva ou negativamente dependendo do seu contexto” ou das diversas experiências acumuladas pelas pessoas (p. 317).

Posteriormente insistiu-se mais na personalidade como chave de compreensão do bem-estar. As pessoas distinguem-se pelo seu nível de felicidade ou de bem-estar. Assim, começou a falar-se do “paradoxo do bem-estar”. Efectiva-

mente, há pessoas que se sentem mais ou menos felizes apesar das diversas dificuldades e contratemplos, enquanto outras são infelizes mesmo em condições favoráveis (Mroczek e Kolarz, 1998). Mesmo as diversas variáveis de personalidade – como a extroversão e o neuroticismo, que são os traços mais estudados e aos quais nem sempre é atribuída a mesma importância – devem ser consideradas em interação. De qualquer modo, pode concluir-se que a felicidade é determinada primariamente por factores personológicos (Costa e McCrae, 1980, 1984; Costa, McCrae e Zonderman, 1987; Diener, 1984).

Porém, não se deve esquecer o contributo das variáveis sociodemográficas e contextuais ou ambientais. Assim, muitos estudos insistem numa abordagem pluridimensional (Argyle, 1987; Diener, 1984; Ryff e Keyes, 1995), atendendo particularmente às interações entre as diversas variáveis que dão o seu contributo mais ou menos significativo para a felicidade. Não obstante, não se deve exagerar o peso das diversas circunstâncias exteriores. Costa, McCrae e Zonderman (1987), num estudo longitudinal estudando a influência do ambiente nas disposições da personalidade, concluem que a atribuição do bem-estar a influências do ambiente “exageram o seu verdadeiro efeito”, porque na realidade o bem-estar “é fortemente influenciado por características estáveis do indivíduo” (p. 299).

Mroczek e Kolarz (1998) colocam-se nesta perspectiva pluridimensional, ou dentro dum modelo interaccionista, considerando algumas variáveis sociodemográficas (principalmente a idade e o sexo) e contextuais, estas ainda com maior peso na felicidade (como o stress e a saúde). Na personalidade analisam particularmente a extroversão e o neuroticismo, dois traços considerados fortemente relacionados com a afectividade. Concluem, na sequência de outros autores (e. g. Carstensen, 1991, 1995), que a personalidade é a que contribui mais para a felicidade. Mas não se devem menosprezar outras variáveis contextuais e demográficas, em interação com a personalidade, havendo acontecimentos que contribuem mais ou menos para a felicidade conforme a personalidade em causa. Em particular, a relação entre a idade (que os autores controlam de forma particular) e a personalidade não é linear, além de ser mediada por outras variáveis sociodemográficas (principalmente o sexo), contextuais e personológicas, interagindo de diversas formas e contribuindo mais ou menos para a felicidade.

Headey e Wearing (1989) propõem um “modelo de equilíbrio dinâmico” entre as variáveis de personalidade e os acontecimentos da vida, modelo que pretende ser uma alternativa entre os que realçam quase exclusivamente a importância da personalidade para a felicidade ou os que acentuam a importância dos acontecimentos externos.

Por outro lado, é necessário ter em conta a dimensão transcultural. Quando, por exemplo, um chinês ou africano se diz feliz, estão a significar provavelmente coisas diferentes de um europeu ou ocidental. Por isso a felicidade é também um conceito intercultural, e as variáveis que contribuem para a felicidade ou os diversos mediadores em causa, como por exemplo a situação familiar ou financeira, podem ter pesos diferentes, conforme as diversas culturas. Lu e Shih (1997) analisam particularmente a importância da saúde mental, como mediadora entre a personalidade e a felicidade, num grupo de chineses de Taipé. Anderson (1997) estuda o bem-estar emocional numa amostra de americanos de origem africana. Kwan et al. (1997) analisam a satisfação com a vida numa perspectiva pancultural e em relação com a auto-estima. Diener (2000) insiste nas influências culturais sobre o bem-estar e apresenta os resultados dum estudo intercultural.

Avaliação da felicidade

Dada a complexidade teórica e os múltiplos factores que podem influenciar a felicidade, torna-se difícil construir instrumentos de avaliação deste construto. Segundo Ryff (1989), muitos estudos empíricos, feitos em grande parte à base de escalas sobre a felicidade, não definiram suficientemente este tópico ou os indicadores e factores que estão na base do bem-estar pessoal e social, limitando-se a construir itens à base da intuição ou do senso comum. Também Diener (1984), no seu longo artigo de síntese sobre o estado da questão, pensa que muitos estudos se fixaram essencialmente na fidelidade e validade das medidas, sem uma teoria sólida de base sobre a estrutura psicológica do bem-estar. Escalas há apenas com um item. Outras, baseiam-se predominantemente num factor ou noutro, insistindo mais em aspectos de personalidade ou em factores sociodemográficos e contextuais. Diener (1984, p. 546) apresenta esquematicamente 18 escalas sobre o bem-estar subjectivo feitas com critérios diversificados. Campbell (1976) também estudou as medidas do bem-estar psicológico. Lucas, Diener e Suh (1996) analisaram em particular a validade discriminante das medidas de bem-estar. Ng (1996) considera inadequados a maior parte dos questionários e desenvolve um mais sofisticado na tentativa de avaliar a felicidade.

Normalmente os autores procuram formular itens que cubram três componentes gerais do bem estar: julgamentos sobre a satisfação com a vida, afectos positivos e afectos negativos (pela negativa, podemos definir a pessoa feliz

como aquela que não sofre de depressões, de ansiedade, etc.). Os autores discutem sobre a possível independência das emoções positivas e negativas. Na escala de Bradburn (1969) os itens sobre afectos positivos e negativos mostravam-se relativamente independentes. Assim, o autor afirma que a felicidade é composta por duas componentes separáveis – afectividade positiva e afectividade negativa. Pode concluir-se que a ausência de emoções negativas não significa automaticamente a presença de emoções positivas. A independência, ao menos relativa, dos afectos positivos e negativos foi confirmada por outras medidas e metodologias. Mas permanecem as críticas e as dúvidas, devendo ter-se em conta também a frequência e a intensidade do afecto (cf. Diener, 1984).

Uma das escalas mais usadas para avaliar a felicidade é a *Oxford Happiness Inventory* usada por exemplo por Furnham e Brewin (1990). Usa-se também a escala de Ryff (1989) - *Psychological Well-Being Inventory*. Quanto à satisfação com a vida, trata-se duma avaliação cognitiva sobre a própria qualidade de vida. Todavia, as escalas para avaliar este construto contêm itens que vão para além dum julgamento sobre a satisfação com a vida. Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985) desenvolveram uma Escala de Satisfação com a Vida com itens avaliando a satisfação global que as pessoas sentem nas suas vidas. Emerge um factor comum explicando a maior parte da variância, mostrando-se a escala com uma boa fidelidade. Neto, Barros e Barros (1990) adaptaram-na para a população portuguesa.

Baseados nas teorias que realçam a primazia dos factores personológicos sobre os factores sociodemográficos, construímos uma nova escala (Barros, 2001). com itens formulados a partir de cada uma das dimensões apontadas por Ryff (1989) e Ryff e colaboradores (1995, 1998). Foi esta a escala usada neste trabalho.

ESTUDO EMPÍRICO

Pretendeu-se confrontar estes dois tópicos - perdão e felicidade - que são dos mais importantes e dos mais estudados dentro da Psicologia Positiva. Além disso, esta investigação reveste-se duma dimensão intercultural, procurando saber como funcionam as duas escalas de perdão e felicidade com uma amostra de estudantes do ensino secundário de Angola, S. Tomé e Portugal. Dado não conhecermos outras investigações comparando especificamente estas três culturas, não avançamos propriamente com hipóteses, considerando este estudo como exploratório.

Método

Participantes: A amostra global consta de 420 sujeitos, distribuídos por três subamostras: 1ª: 147 alunos do ensino secundário do Colégio Marista de Luanda, sendo 75 rapazes e 72 raparigas com média de idade de 18,8 anos; 2ª: 93 alunos do Instituto Diocesano de S. Tomé (43 rapazes e 50 raparigas; média de idade: 17,4 anos) 3ª: 180 estudantes do 11º ano dum Colégio de V. N. de Gaia (93 M e 87 F; média de idade de 16,7 anos).

Medidas: Juntamente com a inquirição sobre alguns dados sócio-demográficos, foram passadas 2 escalas: uma sobre o *perdão* (Barros, 2002), em formato Likert (de 1 a 5, desde 'totalmente em desacordo' até 'totalmente de acordo') e que manifestou suficientes qualidades psicométricas; outra sobre a *felicidade* (Barros, 2001), a responder igualmente em 5 modalidades, e também com razoáveis propriedades psicométricas.

Procedimento: Trabalho de campo realizado em 2002 em Angola, S. Tomé e Portugal. Os questionários eram passados durante uma aula por professores previamente preparados. No dia apurado, foram questionados todos os alunos disponíveis.

Resultados e Discussão

Para verificar as características psicométricas das duas escalas (sobre o perdão e a felicidade) tratou-se inicialmente a amostra na sua globalidade (420 alunos) e, num segundo tempo, cada grupo em particular.

Antes de mais, procedeu-se a uma análise factorial em componentes principais com as duas escalas. Na amostra global e nas parciais, fundamentalmente sem grandes variações entre si, encontrou-se um primeiro valor próprio superior a um muito forte, explicando só por si uma boa parte da variância, o que está a denotar clara tendência unifactorial das escalas (que assim foram consideradas), como já tinha acontecido nos estudos anteriores para avaliação das mesmas (Barros, 2001, 2002). Nos quadros 1 e 2 apresentam-se os componentes com valores próprios superiores a 1 (e entre parênteses a percentagem da variância explicada), respectivamente para a escala de perdão e de felicidade, na amostra geral e nas parciais:

Quadro 1: *Análise factorial da escala sobre o perdão: componentes com valores próprios (eigenvalues) superiores à unidade e com a variância (acumulada) explicada, na amostra global (total) e nas três subamostras:*

Amostras	1º compon.	2º	3º
Total	3.9 (32.6%)	1.5 (45.1%)	1.1 (54.0%)
Angola	3.9 (32.1)	1.4 (43.5)	1.1 (52.9)
São Tomé	4.0 (33.4)	1.4 (45.2)	1.2 (55.4)
Portugal	3.6 (30.2)	1.8 (45.0)	1.1 (54.3)

Quadro 2: *Análise factorial da escala sobre a felicidade: componentes com valores próprios superiores à unidade e com a variância (acumulada) explicada na amostra geral e nas três subamostras:*

Amostras	1º compon.	2º	3º	4º
Total	5.8 (32.0%)	1.5 (40.4%)	1.4 (48.0%)	1.1 (54.1%)
Angola	4.8 (26.7)	1.7 (36.1)	1.4 (44.1)	1.3 (51.3)
São Tomé	5.2 (29.2)	1.7 (38.7)	1.5 (47.1)	1.3 (54.5)
Portugal	6.9 (38.5)	1.8 (48.6)	1.4 (56.4)	-

A consistência interna das escalas foi verificada através do coeficiente alfa que apresentou os seguintes valores para a escala do perdão: .80 na amostra global e .80, .79, .75 respectivamente nas subamostras de alunos angolanos, santomenses e portugueses; para a escala de felicidade: .87 na amostra global e .83, .85, .90 respectivamente nas subamostras de alunos angolanos, santomenses e portugueses. Trata-se de valores elevados, mormente na escala sobre a felicidade, e muito similares, indiciando a boa consistência interna das escalas (consideradas unifactoriais) nestas amostras específicas.

Foram verificadas em seguida as correlações entre o perdão e a felicidade (quadro 3) notando-se correlações positivas na amostra geral (na sequência de outros estudos: Barros, 2001, 2002; McCullough et al., 2001) e em cada uma das subamostras, correlações mais acentuadas nas amostras de Angola e S. Tomé, podendo assim concluir-se que para os jovens africanos (particularmente para os angolanos que viveram tanto tempo em guerra) a capacidade de perdoar está mais relacionada com a felicidade ou vice-versa: o facto de se sentir feliz leva mais facilmente a perdoar:

Quadro 3: *Correlações entre o perdão e a felicidade para as amostras global e parciais:*

Amostra global	.25 ***
Angola	.51 ***
São Tomé	.35 ***
Portugal	.16 *

* $p < .05$; *** $p < .001$

Procedeu-se finalmente a várias análises de variância (*Oneway*) para verificar se havia diferenças conforme o sexo e conforme os diversos grupos (nações). Quanto ao sexo, e no que diz respeito à escala do perdão, podem encontrar-se os diversos valores no quadro 4 e para o escala de felicidade no quadro 5.

Quadro 4: *Médias, desvios-padrão, graus de liberdade, valores de F e significância da escala do perdão para a amostra global e subamostras, no que concerne ao género:*

	Média		DP		g.l.	F	Sig.
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.			
Amostra global	39.7	40.7	8.3	7.4	1/418	1.8	n.s.
Angola	44.4	42.9	8.5	7.5	1/145	1.3	n.s.
São Tomé	37.0	40.0	8.3	8.1	1/91	3.3	.07
Portugal	37.2	39.3	6.4	6.5	1/178	4.9	.03*

* $p < .05$ Quadro 5: *Médias, desvios-padrão, valores de F e significância da escala da felicidade para a amostra global e subamostras, em relação ao género:*

	Média		DP		F	Sig.
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.		
Amostra global	72.3	72.7	9.1	8.6	.22	n.s.
Angola	72.7	72.3	8.9	9.0	.08	n.s.
São Tomé	74.9	75.7	8.6	7.8	.23	n.s.
Portugal	70.8	71.3	9.9	8.2	.14	n.s.

Quanto ao perdão, em geral não se verificam diferenças significativas segundo o género, a não ser na amostra portuguesa, manifestando as raparigas uma maior tendência a perdoar. Tal tendência, aparece também na amostra santomense. Isto está conforme com outros estudos que, em geral, não encontram diferenças por sexo (cf. Barros, 2002; Mullet et al., 1998a,b). Quanto à felicidade não se encontraram quaisquer diferenças por sexo, o que também vem na sequência de outras investigações (cf. Barros, 2001; Diener, 1984).

No que concerne às diferenças conforme os diversos grupos ou nações, podemos verificar, nos quadros 6 e 7, os valores relativos, respectivamente, à escala do perdão e à escala de felicidade:

Quadro 6: Médias, desvios-padrão, graus de liberdade, valores de F e significância da escala do perdão, no que concerne às três nações:

	Média	DP	g.l.	F	Sig.
Angola	43.6	8.1	2/417	23.7	000***
São Tomé	38.6	8,2			
Portugal	38,2	6.5			

*** $p < .001$

Quadro 7: Médias, desvios-padrão, valores de F e significância da escala de felicidade, relativo às três nações:

	Média	DP	F	Sig.
Angola	72.5	9.0	6.7	001***
São Tomé	75.4	8.0		
Portugal	71.0	9.9		

*** $p = .001$

Verifica-se, no que tange à escala de perdão, uma diferença altamente significativa entre os três grupos ou culturas. Usando testes Sheffe post-hoc conclui-se que a diferença altamente significativa se encontra entre os jovens angolanos, que manifestam uma maior disponibilidade para perdoar em relação aos santomenses e portugueses, não se encontrando diferenças entre estes dois últimos grupos. A maior capacidade dos angolanos em perdoar certamente se deve, além da idiossincrasia do povo, à necessidade de exer-

cer o perdão para a reconciliação do país tantos anos martirizado pela guerra.

No que concerne à felicidade, também se encontrou uma diferença significativa que o teste Sheffe post-hoc revelou ser a favor dos jovens santomenses, em confronto dos portugueses e angolanos, entre os quais não se encontraram diferenças significativas se bem que, atendendo às médias, os angolanos tendam a expressar maior felicidade. Dada a escassez de estudos comparando estas três culturas, não possuímos elementos suficientes para explicar estas diferenças.

Conclusão

Dado não conhecermos outros estudos comparando especificamente, quanto ao perdão e à felicidade, estudantes angolanos, são-tomenses e portugueses, consideramos este estudo exploratório, não encontrando base suficiente para avançarmos preliminarmente com hipóteses. Não obstante, chegamos a alguns resultados concretos: 1) as duas escalas (de perdão e de felicidade) manifestaram possuir suficientes propriedades psicométricas (consistência interna), dado o seu bom funcionamento na análise factorial e no índice de fidelidade (coeficiente alfa), quer na totalidade da amostra quer nas três subamostras; 2) as duas escalas correlacionam razoavelmente entre si, particularmente na subamostra angolana, podendo supor-se que a disponibilidade para perdoar torna a pessoa mais feliz ou que a felicidade é maior quando se perdoa; 3) na sequência de outros estudos, não se encontraram diferenças significativas por género, embora, na escala do perdão, se assista a uma maior tendência no sexo feminino para perdoar; 4) no que concerne às diferenças por culturas/nações, assiste-se a uma maior capacidade de perdoar por parte dos angolanos, adiantando-se uma explicação histórica que parece óbvia, enquanto na felicidade são os santomenses que excelem, sendo mais difícil avançar com uma explicação. Futuros estudos nestas nações poderão esclarecer melhor estes resultados.

Referências

- Abbey, A. e Andrews, F. (1985). Modelling the psychological determinants of life quality. *Social Indicators Research*, 16, 1-16.
- Anderson, P. (1997). Emotional well-being in adult and later life among African Americans: A cultural and sociocultural perspective. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 17, 282-303.
- Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. London: Methuen and Co.
- Azar, F. e Mullet, E. (2002). Willingness to forgive: A study of Muslim and Christian Lebanese. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 8 (1), 17-30.
- Barros, J. (1998). Optimismo: Teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (2), 295-308.
- Barros, J. (2000). Felicidade: Teorias e factores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4 (2), 281-309.
- Barros, J. (2001). Felicidade: Natureza e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, 5 (2), 289-318.
- Barros, J. (2002). Perdão: Teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, 6 (2), 303-320.
- Barros, J. (2003). Esperança: Natureza e avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 7 (1), 83-106.
- Barros, J. (no prelo). *Psicologia Positiva*. Porto: ASA.
- Barros, J., Barros, A., e Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal: Aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Beck, T. (1976). *Cognitive therapy and emotional disorders*. New York: Basic Books.
- Berry, J. e Worthington, E. (2001). Forgiveness, relationship quality, stress while imagining relationship events, and physical and mental health. *Journal of Counseling Psychology*, 48 (4), 447-455.
- Berry, J., Worthington, E., Parrott, L., O'Connor, L., e Wade, N. (2001). Dispositional forgiveness: Development and construct validity of the Transgression Narrative Test of Forgiveness (TNTF). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (10), 1277-1290.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Brickman, P., Coates, D., e Janoff-Bulman, R. (1978). Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 919-927.
- Brown, S., Gorsuch, R., Rosik, C., e Ridley, C. (2001). The development of a scale to measure forgiveness. *Journal of Psychology and Christianity*, 20 (1), 40-52.

- Buss, D. (2000). The evolution of happiness. *American Psychologist*, 55 (1), 15-23.
- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist*, 31, 117-124.
- Carstensen, L. (1991). Selectivity theory: Social activity in life-span context. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 11, 195-217.
- Carstensen, L. (1995). Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity. *Current Directions in Psychology Science*, 4, 151-155.
- Costa, P. e McCrae, R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38 (4), 668-678.
- Costa, P. e McCrae, R. (1984). Personality as a lifelong determinant of well-being. In C. Malatesta e C. Izard (Eds.), *Emotion in adult development* (pp. 141-157). Beverly Hills, CA: Sage.
- Costa, P., McCrae, R., e Zonderman, A. (1987). Environmental and dispositional influences on well-being: Longitudinal follow-up of an American national sample. *British Journal of Psychology*, 78, 299-306.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., e Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., e Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.
- Edwards, L., Lapp-Rincker, R., et al. (2002). A positive relationship between religious faith and forgiveness: Faith in the absence of data? *Pastoral Psychology*, 50 (3), 147-152.
- Enright, R., Gassin, E., e Wu, C. (1992) Forgiveness: a developmental view. *Journal of Moral Education*, 21, 99-114.
- Freud, S. (1968). *Gesammelte Werke*. Frankfurt: S. Fischer Verlag.
- Freud, S. (1973). *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nova.
- Girard, M. e Mullet, E. (1997). Propensity to forgive in adolescents, young adults, older adults and elderly people. *Journal of Adult Development*, 27, 71-87.
- Gobodo, M. (2002). Remorse, forgiveness, and rehumanization: Stories from South Africa. *Journal of Humanistic Psychology*, 42 (1), 7-32.
- Gorsuch, R. e Hao, J. (1993). Forgiveness: An exploratory factor analysis and its relationship to religious variables. *Review of Religious Research*, 34, 333-347.
- Haaken, J. (2002). The good, the bad, and the ugly: Psychoanalytic and cultural perspectives on forgiveness. In S. Lamb e J. Murphy (Eds.), *Before forgiving: Cautionary views of forgiveness in psychotherapy* (pp. 172-191). London: Oxford University Press.

- Haggins, E. (1987). Self discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Headey, B. e Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (4), 731-739.
- Hebl, J. e Enright, R. (1993). Forgiveness as a psychotherapeutic goal with elderly females. *Psychotherapy*, 30, 658-667.
- Izard, C. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.
- Kadiangandu, J., Mullet, E., e Vinsonneau, G. (2001). Forgivingness: A Congo-France comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (4), 504-511.
- Kanz, J. (2000). How do people conceptualize and use forgiveness? The Forgiveness Attitudes Questionnaire. *Counseling and Values*, 44 (3), 174-188.
- Karremans, J., Van Lange, P., Ouwerkerk, J. e Kluwer, E. (2003). When forgiving enhances psychological well-being: The role of interpersonal commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (5), 1011-1026.
- Kwan, S., Bond, M., e Singelis, T. (1997). Pancultural explanations for life satisfaction: Adding relationship harmony to self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (5), 1038-1051.
- Lamb, S. e Murphy, J. (Eds.) (2002). *Before forgiving: Cautionary views of forgiveness in psychotherapy*. London: Oxford University Press.
- Lu, L. e Shih, J. (1997). Personality and happiness. Is mental health a mediator? *Personality and Individual Differences*, 22 (2), 249-256.
- Lu, L. e Shih, J. (1997). Sources of happiness: A qualitative approach. *Journal of Social Psychology*, 137 (2), 181-187.
- Lucas, R., Diener, E., e Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (3), 616-628.
- Lykken, D. (1999). *Happiness*. New York: Golden Books.
- Maltby, J., Macaskill, A., e Liza, D. (2001). Failure to forgive self and others: A replication and extension of the relationship between forgiveness, personality, social desirability and general health. *Personality and Individual Differences*, 39 (5), 881-885.
- McCullough, M. (2000). Forgiveness as human strength: Theory, measurement, and links to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19 (1), 43-55.
- McCullough, M., Bellah, C., Kilpatrick, S., e Johnson, J. (2001). Vengefulness: Relationship with forgiveness, rumination, well-being, and the Big Five. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (5), 601-610.
- McCullough, M., Fincham, F., e Tsang, J. (2003). Forgiveness, forbearance, and time: The temporal unfolding of transgression-related interpersonal motivations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (3), 540-557.

- McCullough, M., Pargament, K. e Thoresen, C. (Eds.) (2000). *Forgiveness: Theory, research, and practice*. New York: Guildford Press.
- McCullough, M. e Witvliet, C. (2002). The psychology of forgiveness. In C. Snyder e S. Lopez, *Handbook of Positive Psychology* (pp. 446-458). London: Oxford University Press.
- McCullough, M. e Worthington, E. (1999). Religion and the forgiving personality. *Journal of Personality*, 67 (6), 1141-1164.
- Miley, W. (1999). *The psychology of well-being*. London: Praeger.
- Mroczek, D., e Kolarz, C. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (5), 1333-1349.
- Mullet, E., Azar, F., Vinsonneau, G., e Girard, M. (1998a). Conhece-se pouco acerca do perdão. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (2), 281-292.
- Mullet, E., Barros, J., Frongia, L., Usai, V., Neto, F., e Shafighi, S. (2003). Religious involvement and the forgiving personality. *Journal of Personality*, 71 (1), 1-19.
- Mullet, E., Houdbine, A., Laumonier, S., e Girard, M. (1998b). "Forgivingness": Factor structure in a sample of young, middle-aged, and elderly adults. *European Psychologist*, 3 (4), 1-9.
- Myers, D. (1993). *The pursuit of happiness: Who is happy and why*. New York: Avon.
- Myers, D. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55 (1), 56-67.
- 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.
- Ng, Y. (1996). Happiness surveys: Some comparability issues and an exploratory survey based on just perceptible increments. *Social Indicators Research*, 38 (1), 1-27.
- North, J. (1987). Wrongdoing and forgiveness. *Philosophy*, 62, 499-508.
- Omodei, M. e Wearing, A. (1990). Need satisfaction and involvement in personal projects: Toward an integrative model of subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (4), 762-769.
- Roberts, R. (1995). Forgivingness. *American Philosophical Quarterly*, 32, 289-306.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rojas, E. (1988). *Una teoria della felicità*. Milano: Ed. Paoline.
- Rowling, J.-K. (2003). *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. London: Bloomsbury.
- Rye, M., Loiacono, D., et al. (2001). Evaluation of the psychometric properties of two forgiveness scales. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 20 (3), 260-277.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.

- Ryff, C. e Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Ryff, C., Keyes, C., e Hughes, D. (1998). *Psychological well-being in the MIDMAC national survey: Profiles of ethnic, racial diversity and life course uniformity* (Manuscript submitted for publication).
- Smith, R., Diener, E., e Wedell, D. (1989). Intrapersonal and social comparison determinants of happiness: A range-frequency analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (3), 317-325.
- Snyder, C., e Lopez, H. (Ed.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. London: Oxford University Press.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294-306.

FORGIVENESS AND HAPPINESS: A CROSS-CULTURAL APPROACH

José Barros de Oliveira

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

Abstract: The topics of forgiveness and happiness are nowadays approached from very diverse perspectives, and both constitute important topics in the expanding field of “Positive Psychology” which will include other themes, such as love, optimism, hope, joy, sense of humour, etc. (cf. Barros, in press). This article takes a cross-cultural approach to forgiveness and happiness, dealing jointly with the two topics in a theoretical introduction and in the empirical work which follows. Although the fieldwork with a sample of students from Angola, São Tomé and Portugal is exploratory, we may draw some conclusions, namely that: 1) the two scales (of forgiveness and happiness) showed significant psychometric properties; 2) there were no gender differences to be found; 3) significant cultural/national differences were simultaneously shown in respect of a higher capacity for forgiveness on the part of the students of Angola, and a higher rate of happiness amongst the students from São Tomé.

KEY-WORDS: *Forgiveness, happiness, personality, cross-cultural.*

O PROFESSOR DE INGLÊS NA ERA DA INTERCULTURALIDADE

Helena Castro

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

Félix Neto

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

Resumo

Os professores de inglês, na era da interculturalidade, têm diante de si, o grande desafio de um educador no século XXI: promover a compreensão e a convivência pacífica entre a diversidade de línguas e culturas, que a cada dia intensificam a sua interdependência e interação. Este desafio passará por uma abordagem intercultural do ensino da língua estrangeira, que o estudo que aqui se pretende descrever, procurou evidenciar, envolvendo uma amostra de 105 professores de inglês, que foram alvo de um estudo quantitativo, relativamente às suas percepções, acerca do ensino do inglês. Os resultados revelaram uma homogeneidade de posicionamentos, marcados por uma forte valorização da competência linguística dos seus alunos, mas ao mesmo tempo, revelando alguma preocupação, com o desenvolvimento de uma competência intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: *Competência intercultural, ensino da língua estrangeira, tolerância e abertura cultural.*

Problemática

As últimas décadas têm vindo a associar a aprendizagem de línguas estrangeiras a uma exigência da sociedade contemporânea, manifestada na necessidade de desenvolvimento de uma competência intercultural, que deverá levar o professor desta disciplina a repensar o seu papel de formador de futuros cidadãos do mundo.

A necessidade de ensinar a língua com o propósito de facilitar a comunicação entre povos de culturas diferentes tornou-se numa evidência consensual, permitindo o desenvolvimento do conceito de competência comunicativa, que contudo começa a revelar-se como que insuficiente no contexto actual, apesar de valorizar o uso da língua em situação. O problema que hoje emerge da literatu-

ra em relação à competência comunicativa é que esta não tem em conta os requisitos necessários para a comunicação bem sucedida entre as pessoas de culturas diferentes. O conceito de competência comunicativa segue como modelo o falante nativo, valorizando a proficiência linguística, mas negligenciando a relevância que a identidade social e cultural dos intervenientes num processo comunicacional pode ter no sucesso desse processo. E o resultado pode ser o de *fluent fool*, designação proposta por Bennett (1997), que parece ilustrar bem esta problemática. Assim ser fluente na língua alvo não será suficiente para comunicar com sucesso nas sociedades multiculturais actuais, onde coexistem e interagem culturas diferentes. Torna-se conseqüentemente urgente complementar a formação linguística, com uma formação que permita ao indivíduo do século XXI enfrentar a heterogeneidade dos sistemas de significação, de compatibilizar factores culturais por vezes contraditórios e criar novos espaços de compreensão de aceitação das diferenças. Digamos que será necessário desenvolver capacidades, que nos permitam transformar os problemas postos pelas diferenças, em forças e potencialidades convergentes para o sucesso de todos.

A língua estrangeira ao absorver esta perspectiva de desenvolvimento intercultural assume um papel de destaque na promoção do bom entendimento entre as gentes do mundo, esperando-se que contribua simultaneamente para contrariar movimentos etnocêntricos emergentes, manifestados na intolerância e no radicalismo, que um melhor conhecimento do outro pode atenuar ou até mesmo evitar.

O desenvolvimento de competência intercultural deverá então concretizar-se através do desenvolvimento de atitudes de curiosidade, abertura e aceitação do outro e do desenvolvimento de uma consciência cultural crítica, que exigirão do próprio professor de língua estrangeira uma preparação específica, que ultrapassa o domínio linguístico e que se materializa, na sequência da literatura revista, no desenvolvimento de estratégias que preconizam o ensino da cultura, especialmente a cultura designada por vários autores pela cultura com um "c" minúsculo.

O estudo da cultura, em contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, surge tradicionalmente, associada aos *Background Studies* ou *Landskunde*, ou *Civilization*, que se relacionam com o tipo de informações factuais ou triviais, relativas a factos históricos, geográficos e que, segundo Byram (1991), não têm qualquer propósito de fomentar a discussão ou o debate. Este conhecimento cultural, estaria assim restrito, ao conhecimento de factos ou dos lugares comuns tornados símbolos dos países identificados com a língua inglesa, e que vários autores (Paige et al., 1999; Tomalin e Stempleski, 2000) identificam com Cultura, com um C maiúsculo.

Contudo, parece-nos que começa a ser evidente que a aprendizagem da cultura envolve muito mais do que informação. Segundo Susan Bassnett, quando uma pessoa começa a aprender uma língua, «*embarca numa viagem de*

descoberta, durante a qual as percepções são alteradas; e quando começa a aprender uma cultura necessita de construir o seu próprio mapa de conhecimento, reconhecendo que também este poderá a vir a ser modificado com os contornos que a mudança cultural envolve» (Bassnett, 1997, p. XVII). Por isso, modelos mais recentes tendem a valorizar os aspectos comportamentais da cultura, especialmente veiculados pela língua, mas também expressos nos comportamentos, que afetam a aceitação da comunidade alvo (Tomalin e Stempleski, 2000). Estes conteúdos culturais são o que alguns autores identificam como cultura com um 'c' minúsculo e são geralmente tratados de uma forma periférica, dependendo do interesse e da própria consciência do professor para o fazer (Tomalin e Stempleski, 2000; Kramsch, 1996). Esta tendência, porém, começa a ser combatida na perspectiva de uma abordagem a que chamaríamos de intercultural.

A competência comunicativa, na era da interculturalidade, deverá assim abarcar uma competência intercultural, que irá ao encontro do que Byram chama *competência comunicativa intercultural* (1997). Esta proposta representará, no entender do autor, um compromisso entre as recentes tradições no ensino das línguas estrangeiras e a expansão do conceito de competência comunicativa, tornando explícito o enfoque na contribuição do ensino das línguas estrangeiras, no desenvolvimento das qualidades necessárias ao *falante intercultural* do século XXI. Byram (1997) reconhece que esta não será tarefa única desta disciplina, mas outras disciplinas poderão complementar esta introdução do aprendente na cultura do *outro*.

No âmbito das línguas, o conhecimento cultural poderá ser analisado à luz de três dimensões mais ou menos consensuais (Risager, 1994; Byram, 1997; Paige et al., 1999; Neuner, 1997) e que estarão inerentes ao desenvolvimento de uma competência intercultural: dimensão cognitiva / conhecimentos (*knowledge*); dimensão emocional / atitudes (*attitudes*); dimensão pragmática / capacidades (*skills*). Este conhecimento da língua e da cultura estrangeira, que se pretende conduza a um relativismo cultural, deverá promover também, um melhor conhecimento da língua e da cultura do próprio aprendente. Reconhecendo na figura professor, a sua importância como mediatizador deste processo, é essencial que ele próprio revele uma consciência cultural, o que os ingleses chamariam de *cultural awareness*, não só em relação às culturas alvo, mas também em relação à sua própria cultura. O desenvolvimento de uma competência intercultural surge-nos assim, ligado ao desenvolvimento de capacidades que ultrapassam o estudo formal da língua, e que atentarão, numa formação mais globalística do aprendente, fundamental, para conviver na sociedade multicultural que caracteriza o século vinte um. Verificamos na literatura revista, que áreas

como as novas tecnologias, o estudo etnográfico, a arte dramática, o trabalho projecto e temáticas ligadas à promoção de actividades reflexivas e ao desenvolvimento de um pensamento crítico, por parte do aluno, são essenciais no desenvolvimento desta competência intercultural e ao mesmo tempo, são áreas nem sempre associadas à didáctica das línguas e que por isso, poderão exigir do professor alguma formação adicional.

Por outro lado, os contactos directos com a língua e a cultura alvo são fundamentais. Se o contacto com a língua e a cultura a ensinar, acontece essencialmente através de contactos indirectos, como por exemplo através dos manuais de ensino, então o professor e o próprio aluno, terão contacto com uma perspectiva, que não será necessariamente a dos falantes nativos, porque esse contacto é já mediatizado pela perspectiva do autor do livro em questão.

Também é necessário que o professor valorize as diferentes variações da língua inglesa e universos socioculturais respectivos. Verificamos que, apesar dos programas de 1995 preconizarem o ensino da língua inglesa centrada na variação britânica e norte-americana, a tendência actual presente nos programas mais recentes (2001c) será a de se promover a referência a universos linguísticos e culturais mais alargados, o que estará de acordo com uma valorização da competência intercultural. Será então importante que os professores se libertem de uma perspectiva centrada apenas na valorização de uma variação linguística e que consciencializem os seus alunos da existência de diferentes variações e perspectivas culturais.

Foi neste enquadramento que surgiu o estudo que pretendemos aqui descrever e que teve por base duas hipóteses gerais de investigação: - os professores de inglês procuram desenvolver a competência intercultural nos seus alunos; - esta propensão para o desenvolvimento de uma competência intercultural, varia em função das características dos professores, tais como idade, tipo de profissionalização realizado e nível de ensino leccionado.

Método

Participantes

A população alvo deste estudo foi constituída por uma amostra de 105 professores da disciplina de inglês (9º grupo disciplinar), de escolas públicas portuguesas, do distrito do Porto. Os sujeitos investigados estavam sediados em escolas, não só do Ensino Secundário, mas também do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Inicialmente, o estudo foi pensado apenas para o Ensino Se-

cundário, uma vez que segundo Byram (1991), o conteúdo cultural associado à aprendizagem de uma língua deve ser maior, quando o conhecimento formal da língua é já substancial. Contudo, a decisão última foi a de também envolver escolas do Ensino Básico, com o intuito de se tentar encontrar aqui, uma variável, o que terá também suporte teórico, uma vez que o conteúdo cultural estará sempre presente no ensino de uma língua estrangeira, mesmo quando não há um propósito explícito. Deste modo obtivemos um conjunto de sujeitos essencialmente do sexo feminino, com uma média de idades situada nos 38 anos e concentrada nos 15 anos de serviço. A maioria dos inquiridos teve a sua formação universitária em universidades ditas clássicas e encontra-se a leccionar o Ensino Secundário ou o Ensino Básico, concretamente o terceiro ciclo ou ambos. A sua formação profissional reparte-se na generalidade, pela profissionalização em serviço e o estágio integrado.

Instrumentos

A recolha da informação foi feita através de um inquérito por questionário que procurou recolher dados sobre:

- as temáticas escolhidas pelos professores no âmbito da sua formação contínua

(porque como vimos o desenvolvimento da competência intercultural irá exigir formação complementar)

- o tipo de contactos com a língua inglesa e respectivos universos culturais; (porque ao professor também é exigido a própria competência intercultural e o contacto frequente e directo poderá ser fomentadores desta competência)

- a valorização de diferentes variações linguísticas e universos sócio-culturais; (porque sabemos que a maioria destes professores teve formação no sentido de valorizar a variação linguística britânica e o universo sociocultural correspondentes, e os próprios programas só muito recentemente é que preconizam a valorização e o alertar para a existência de outras variações);

- a percepção do que consideram ser um bom professor de inglês (se o desenvolvimento de uma competência linguística se sobrepõe ao desenvolvimento de uma competência intercultural);

- os conteúdos culturais privilegiados (porque a literatura revista chama atenção para a importância de incluir esta cultura com 'c' minúsculo que não tem tradição no ensino da língua inglesa.);

- a escolha de actividades propiciadoras do desenvolvimento desta competência intercultural;

- as auto e heteropercepções destes professores em relação aos grupos estudados.

Procedimento

Este estudo teve lugar no ano lectivo de 2000-2001 e a informação recolhida obedeceu a um tratamento estatístico. A validação do instrumento usado foi efectuada através da análise factorial. A rotação dos factores foi realizada através do método varimax e a análise da variância esteve também presente, como forma de verificar a existência de valores significativos entre as médias obtidas, sendo apresentada através do valor F.

A metodologia quantitativa privilegiada foi complementada com um estudo qualitativo presente no tratamento das questões abertas e na selecção e definição do que se pretendia medir e interpretar.

Resultados

• *Temáticas escolhidas pelos professores no âmbito da sua formação contínua*

No quadro 1 podemos ver as áreas da formação contínua, sobre as quais os professores se tiveram que pronunciar e as respectivas frequências absolutas e relativas, ordenadas de forma decrescente.

Quadro 1 - Assuntos privilegiados na formação contínua ordenados de forma decrescente

Assuntos	Frequência absoluta	Frequência relativa
Treino das 4 capacidade (<i>skills</i>) comunicativas	88	83,8%
Novas tecnologias	66	62,9%
Correcção de erros	64	61%
Jogos comunicativos	54	51,4%
Literatura	36	34,3%
Projectos	32	30,5%

As escolhas dos professores inquiridos, em termos de formação contínua, ainda se concentram maioritariamente em áreas mais ligadas ao estudo formal da língua, como o treino das quatro capacidades (*skills*) comunicativas (ouvir, ler, falar e escrever) (83,3%) e a correcção de erros (61%). É de realçar, contudo, também já um grande interesse pelas novas tecnologias (62,9%). Os projectos, que à partida também seriam uma das áreas a privilegiar, porque eles são sugeridos muito concretamente pelos programas de ensino da língua inglesa

(1995a,1995b,2001a), aparecem curiosamente em último lugar nesta listagem (30,5%). A sua emergente valorização nos últimos anos, como algo que está muito ligado a um ensino mais activo e experimental, por o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, não parece ter dos professores a receptividade esperada e esta baixa percentagem parece comprovar esta posição.

É curioso verificar que a literatura surge num dos últimos lugares, apesar de ter regressado aos programas em 1995 (Departamento da Educação Básica, 1995a; Departamento do Ensino Secundário, 1995b). Talvez este resultado confirme a resistência de alguns professores perante o uso da literatura na sala de aula. É corrente vermos, em cada ano lectivo, o professor muito preocupado com a competência linguística dos alunos e sem tempo, para o desenvolvimento de outras competências. O estudo mesmo de pequenos contos literários é normalmente visto como inoportuno e como algo demasiado difícil para os alunos. E o fraco resultado desta temática, na formação contínua, pode ser a confirmação desta percepção.

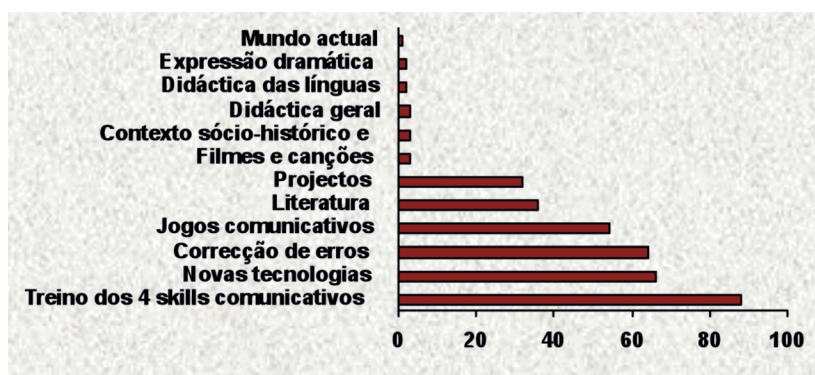


Figura 1 - Assuntos privilegiados na formação contínua

Na figura 1, podemos ver estes resultados representados graficamente e em conjunto com outras áreas referidas pelos próprios professores. Essas outras áreas de formação foram apenas indicadas por 13,3% dos inquiridos e os assuntos referidos foram filmes e canções (2,9%), assuntos ligados ao contexto sócio-histórico e cultural (2,9%), assuntos ligados à didáctica em geral (2,9%) e à didáctica das línguas (1,9%).

É importante ainda salientar a indicação de actividades dramáticas, referidas por 1,9% dos professores desta amostra. Curiosamente, as actividades dramáticas têm vindo a ser sugeridas por vários autores (Byram, 1998), como actividades propícias, ao desenvolvimento de uma competência intercultural .

O facto de alguns professores manifestarem alguma preferência por assuntos ligados ao contexto sócio-histórico e cultural poderá também significar alguma abertura intercultural, na medida em que esta poderá ser uma base importante para reflectir sobre os problemas que nos rodeiam.

De um modo geral, poderemos considerar que os professores de inglês estudados revelam alguma preocupação com o desenvolvimento de uma competência intercultural, pelas temáticas privilegiadas na sua formação contínua, o que vai ao encontro da nossa primeira hipótese geral. Contudo, pensamos que estas temáticas, deveriam talvez ser ainda alvo de maior atenção por parte dos professores, até porque estas são, na maioria dos casos, áreas novas para o professor de inglês.

• ***O tipo de contactos com a língua inglesa e respectivos universos culturais***

Segundo Byram (2001), a falta de oportunidade, de se deslocar ao estrangeiro, não deve ser desmotivadora do ensino da cultura. Hoje, especialmente por via do desenvolvimento tecnológico, temos ao nosso dispor, inúmeras hipóteses de contacto, entre as quais a Internet terá um lugar especial, pela facilidade de acessibilidade que nos proporciona a essas realidades estrangeiras.

Curiosamente no nosso estudo, apenas 1% da totalidade da amostra refere a Internet, como forma de contacto com a língua e cultura estrangeira, apesar das novas tecnologias (62,9%) serem um dos assuntos mais privilegiados, na formação contínua dos professores. Isto poderá significar que se está a caminhar no sentido de uma maior utilização deste meio, tanto mais que só muito recentemente, é que as escolas começam a estar equipadas, para que esses contactos aconteçam com alguma regularidade.

Quadro 2 - *Contactos com a língua e cultura alvo, por ordem decrescente*

Contactos através de ...	Frequência absoluta	Frequência relativa
Treino das 4 Livros	101	96,2%
Viagens	65	61,9%
Convívio c/ ingleses	25	23,8%
Média	22	21%
Filmes e música	15	14,3%
Cursos e congressos	4	3,8%
Internet	1	1%

Mas a Internet não será a única forma de o fazer. O quadro 2 apresenta-nos a frequência e o tipo destes e outros contactos, assinalados pela população em estudo. Os professores inquiridos revelaram-nos, que convivem com a língua e a cultura alvo, essencialmente através da livros (96,2%) e viagens (61,9%). 40% dos professores ainda, indicaram os média (21%), filmes e música (14,3%), cursos e congressos (3,8%). O quadro 2, apresenta-nos estas frequências por ordem decrescente. Note-se, que a percentagem de professores, que têm contactos directos com a língua e cultura inglesa, através de congressos e cursos é muito baixa, se considerarmos, por um lado, que normalmente estes congressos e cursos promovem o contacto directo com palestrantes nativos, mesmo quando estes se realizam em Portugal, pelo que nos perguntamos, se esta percentagem de 3,8% será representativa dos professores que participam nestes congressos e cursos. Por outro lado, hoje como membros da Comunidade Europeia, podemos aceder a um variado programa de cursos de formação contínua noutros países da Europa, através do Programa Comenius e que, segundo este estudo, só terá a participação de cerca de 2% dos professores.

Outra forma de contactar directamente com a cultura inglesa seria, no nosso entender, através da Comunidade Britânica, residente no Porto. Contudo, o nosso estudo evidenciou um conhecimento muito diminuto desta comunidade, pelos professores envolvidos. Poucos são os professores que dizem saber muito acerca desta comunidade (2%) e a maioria reconhece que nada sabe (42%). 21% diz saber pouco e 28% diz saber muito pouco.

Também em relação a visitas de estudo relacionadas com disciplina de inglês, apenas 15% o fizeram no âmbito desta Comunidade Britânica residente no Porto, o que será justificável, se o conhecimento desta comunidade é reduzido, como acabamos de verificar. Os locais referidos, directamente ligados a esta comunidade, foram apenas a Feitoria e as Caves do Vinho do Porto. Estes resultados são bem significativos, de uma certa indiferença pela presença tão próxima, de um exemplo vivo da cultura britânica.

Como se pode verificar há alguma preocupação na escolha de visitas de estudo, que promovam contactos directos com falantes da língua inglesa, ou com a cultura. 33,3% dos professores referiram que já organizaram uma visita de estudo ao Reino Unido, o que nos parece uma boa percentagem, tendo em conta que estas visitas não são gratuitas e que por isso, nem todos lhes podem aceder.

Idas ao teatro, visitas ao aeroporto e ainda à Expolingua, encontram-se, também, entre as visitas indicadas, mas será contudo de realçar que cada uma destas visitas de estudo são referidas, por uma ou duas pessoas.

Estes resultados realçam o distanciamento destes professores de inglês, em relação a um possível aproveitamento do precioso contributo, que um contacto directo com a Comunidade Britânica existente na cidade do Porto, poderá representar; e confirmam, ainda, que os contactos com a língua e cultura inglesa, acontecem essencialmente através do livros, o que poderá ser visto como uma experiência em segunda mão, uma vez que cada livro representa a experiência do seu autor. Esta perspectiva poderá ser agravada pelo facto de se incluírem aqui os manuais de ensino, que na sua maioria serão de autores portugueses. A percentagem elevada nas viagens, vem porém contrapor esta ideia, porque estas deverão constituir experiências em primeira mão, ficando assim difícil tirar conclusões em relação à nossa hipótese lançada. Contudo poderíamos dizer, que de um modo geral, há alguma preocupação com a procura destes contactos directos, revelada pelas viagens e visitas de estudo, que atingiu resultados acima dos 50%, pelo que poderemos talvez assim considerar, que se confirma a nossa primeira hipótese geral.

- ***A valorização de diferentes variações linguísticas e universos sócio culturais***

Pelos resultados deste estudo, verificamos, ainda, uma ligação muito forte aos dois universos dominantes, no caso da língua inglesa, o britânico e o americano (figura 2), o que não deixa de ter justificação, uma vez que estes são os sugeridos pelos os programas de 1995, ainda em vigor no ano em que decorreu este estudo.

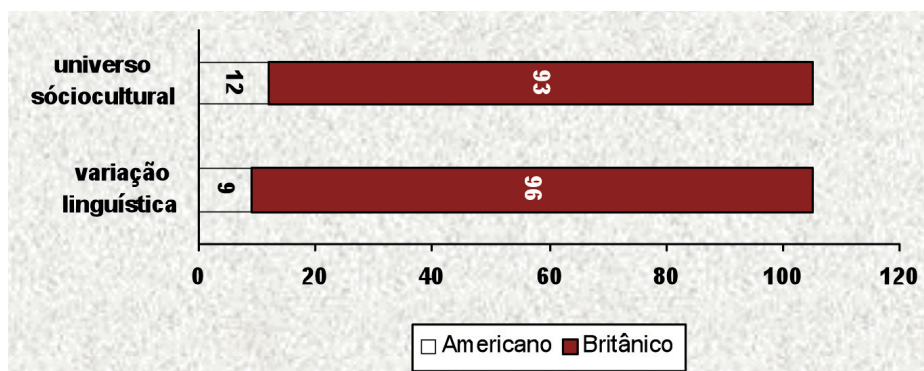


Figura 1 - Primeira opção para variação linguística e universo sócio cultural

A variação linguística privilegiada, é sem qualquer margem de dúvida, a britânica e a situação é muito idêntica em relação ao universo sócio-cultural (figura 2). Como segundas opções, quando existem, existem maioritariamente em relação ao universo Norte-Americano. Os universos australiano e canadiano apresentaram valores muito reduzidos e normalmente combinados com as outras variações dominantes. As combinações que surgiram, foram o americano, australiano e britânico; o americano e o australiano; o americano, o australiano e o canadiano; o australiano e o britânico; o britânico e o português; o americano e o português. É interessante verificar que houve maior abertura dos professores, relativamente ao universo sócio-cultural, do que em relação à variação linguística.

Como justificação para esta preferência primeira pelo inglês britânico, a maioria das pessoas assinalaram mais do que uma opção. A razão mais referida para a escolha britânica, na variação linguística, foi o facto de esta ter sido a variação onde receberam formação. Aliás, será de notar, que todos os inquiridos (100%) desta amostra referiram esta razão. Por isso, também se entende que esta seja a variação assinalada como sendo a mais familiar (49,5%). O facto de esta ser a mais usada nos manuais (razão referida por 42,6% dos professores) e ser sugerida pelos programas (razão referida por 34,3% dos professores) contribuiu também para esta preferência. 28,6% dos professores justificaram esta escolha com o factor importância e apenas 4% indicaram como justificação, o facto de esta ser a mais próxima dos alunos.

Relativamente ao universo sócio-cultural, a preferência britânica é justificada, em primeiro lugar, com o facto de este estar mais presente nos manuais (55,2%). Outras justificações com percentagens muito similares foram: o ser mais familiar, o ser sugerido pelos programas e o ser mais importante. A formação aparece aqui, em penúltimo lugar, o que nos poderá levar a depreender, que este tipo de informação, não terá sido particularmente abundante, na formação recebida.

Resumindo, podemos concluir que as variações mais usadas são a britânica e a americana, e conseqüentemente, os universos sócio-culturais de referência reflectem essa mesma opção, mas sempre com a opção britânica como dominante; o que se deve essencialmente, à formação recebida, aos manuais e aos programas, segundo as justificações apresentadas. Não nos parece, que haja grande abertura dos professores, perante outras variações. A ideia de inglês standard, associado à variação britânica, parece ser uma ideia muito fixa, muito embora em termos de universo sócio-cultural, haja uma manifesta abertura, visível através da referência a outros universos, como o Canadano e o Australiano.

Em relação à primeira hipótese geral colocada no cerne deste estudo, poderíamos dizer que esta, em termos de variação linguística, e mesmo em termos de universo sócio-cultural, se confirmou, uma vez que a grande maioria dos professores assinalou, pelos menos, duas variações e dois universos. Contudo, estes resultados devem ser, no nosso entender relativizados, porque na verdade, quase todos os professores revelaram, que continuam a privilegiar a variação linguística britânica e o universo sócio-cultural respectivo. Isto, se por um lado, tem defesa de alguns autores, como sendo uma variação standard, tem a contestação de muito outros, à luz de uma perspectiva intercultural, considerando-se, que se deverá promover o plurilinguismo e pluriculturalismo (2001b), como competências essenciais, no desenvolvimento de uma competência intercultural.

• ***A percepção do que consideram ser um bom professor de inglês***

No estudo do que se considera ser um bom professor de língua inglesa, vimos emergir dois factores (valor próprio > 1,5), em resultado da análise factorial efectuada com os itens correspondentes, seguida de rotação *varimax*, os quais identificaríamos com dois objectivos de aprendizagem de uma língua: o desenvolvimento de uma competência intercultural e o desenvolvimento de uma competência linguística. Neste âmbito, um bom professor de língua poderá ser aquele que está mais preocupado com o desenvolvimento de uma competência intercultural, ou aquele que está mais preocupado com o desenvolvimento de uma competência linguística. Estes dois factores evidenciados explicam 38,9% da variância total e o quadro 3 revela-nos os itens, que formam cada um dos factores emergentes e a respectiva carga factorial.

Quadro 3 - Contribuições factoriais dos objectivos de um bom professor de língua estrangeira

Itens	Factor 1	Factor 2
Desenvolver a competência comunicativa	0,45	
Promover uma melhor compreensão das outras culturas	0,77	
Promover um melhor conhecimento da realidade cultural do próprio aluno	0,79	
Desenvolver atitudes positivas em relação aos falantes nativos da língua	0,76	
Alargar os conhecimentos dos alunos acerca de diferentes culturas	0,68	
Promover espaços de reflexão acerca de realidades culturais distintas da nossa	0,61	
Promover um melhor conhecimento da realidade cultural do próprio aluno	0,58	
Desenvolver atitudes positivas em relação aos falantes nativos da língua	0,47	
Ensinar e promover a prática dos aspectos formais da língua		0,76
Promover a correcção formal na utilização da língua inglesa		0,79

Para avaliarmos a consistência destas duas dimensões, calculamos o coeficiente Alpha de Cronbach que, tendo em conta o número de itens por dimensão, é satisfatório. Assim a consistência interna da dimensão *Desenvolvimento da competência intercultural* é de 0,81 e da dimensão *Desenvolvimento da competência linguística*, de 0,75. As médias relativas ao desenvolvimento de uma competência intercultural são elevadas. Na escala fornecida de 1-5¹ os valores oscilam entre 3,82 e 4,30. Os valores para o desenvolvimento da competência linguística, embora um pouco mais baixos, são também elevados: 3,86 e 3,69.

Estes resultados permitem-nos pensar que este grupo de professores revela já uma grande abertura, em relação ao entendimento do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, como um caminho para a sensibilização da diversidade cultural, não descurando contudo, o estudo formal da língua.

Ao procurarmos analisar, a relação entre este posicionamento e a idade dos professores, verificamos, que pela análise de variância, não existiram cli-

¹ 1-nada importante ; 2-pouco importante, 3-relativamente importante, 4-bastante importante, 5-muito importante

vagens e o mesmo aconteceu em relação à formação profissional e em relação ao nível de ensino leccionado.

Estes resultados, de certo modo, confirmam a nossa primeira hipótese geral, relativamente ao que se considera ser um bom professor de inglês. O grupo estudado apresenta uma certa homogeneidade de posicionamentos, em relação ao que se considera ser, um bom professor de inglês, colocando num patamar de evidência, o desenvolvimento de uma competência linguística e o desenvolvimento de uma competência intercultural.

• *Conteúdos culturais*

Depois de submetidos a análise factorial seguida de rotação varimax, os dados referentes a conteúdos culturais, no nosso inquérito, evidenciaram três factores (valor próprio >1,5). Estes três factores emergentes explicam 54% da variância e parecem ir ao encontro das três dimensões, que são identificadas, na sequência da literatura revista, com o ensino da cultura: dimensão cognitiva, emocional e pragmática, que respectivamente, poderão estar ligadas aos factores 1, 2 e 3 (ver quadro 4). Concretizando, o factor 1 poderá corresponder a uma dimensão cognitiva, isto é, aos conhecimentos, que de certa forma estão muito ligado aos produtos da cultura, às marcas que identificam um país ou uma região: a história, a geografia, a literatura, os sistemas político, jurídico e educacional, etc. O factor 2 poderá ser interligado com a dimensão emocional, que visa trabalhar os valores, a ética, a moral, através de temas como a posição do homem e da mulher na sociedade, problemas sociais, ambientais, etc. O factor 3 poderá remeter para a dimensão pragmática, o saber fazer e por isso, pode surgir associado a situações do dia-a-dia, às suas regras e aos comportamentos adequados a cada situação.

Quadro 4 - Contribuições factoriais dos conteúdos culturais

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3
História	0,69		
Geografia	0,77		
Espiritualidade, posicionamento religioso	0,64		
Formas de tratamento e convenções sociais	0,59		
Aspectos positivos relativamente à cultura alvo	0,54		
Locais de interesse	0,44		
Literatura	0,51		
Sistema político e jurídico	0,54		
Sistema educacional	0,58		
Posição do homem e da mulher na sociedade		0,80	
O mundo do trabalho		0,71	
Desenvolvimento tecnológico e científico		0,67	
Atitudes contemporâneas relativamente a problemas gerais		0,68	
Problemas sociais, ambientais...		0,85	
Vida familiar e rotina diária			0,77
Cerimónias sociais, c/ ^o casamento, festividades e tradições			0,66
Tempos livres, férias, fins-de-semana			0,83
Mercados, locais de compras			0,59

Na avaliação da consistência interna destas dimensões calcularam-se os coeficientes Alpha de Cronbach, que tendo em conta o número de itens por dimensão, apresenta valores satisfatórios (quadro 12): 0,83 na dimensão cognitiva, 0,87 na dimensão emocional e 0,73 na dimensão pragmática.

Quando correlacionamos estes conteúdos e os objectivos descritos do que se considera ser um bom professor de língua estrangeira, encontramos correlações fortes entre estes três conteúdos e a valorização do desenvolvimento da competência intercultural. A competência linguística aparece-nos correlacionada com os dois primeiros factores relacionados com os conteúdos culturais (quadro 5).

Quadro 5 - *Correlações entre os conteúdos privilegiados e os objetivos do que se considera um bom professor de língua estrangeira.*

Objectivos / conteúdos	Dimensão cognitiva	Dimensão emocional	Dimensão pragmática
Desenvolvimento de uma competência intercultural	0,59**	0,56**	0,37**
Desenvolvimento de uma competência linguística	0,46**	0,33**	0,07

(**) $p < 0,05$

Se atentarmos agora na relação entre a frequência de cada uma destas dimensões e a variável idade verificamos que não existem clivagens significativas e o mesmo aconteceu em relação a variável formação profissional recebida. No entanto, encontramos valores significativos na variável nível de ensino leccionado, que nos levam a concluir que os professores de inglês, do Ensino Secundário, valorizam mais os conteúdos ligados ao desenvolvimento de uma dimensão emocional ($F(1, 104) = 4.01, p < 0.05$), enquanto os professores do Ensino Básico se concentram mais nos conteúdos ligados ao desenvolvimento de uma competência pragmática ($F(1, 104) = 9.15, p < 0.00$).

De um modo geral, podemos concluir que os resultados apresentados em relação aos conteúdos em análise, confirmam o esperado pela nossa primeira hipótese geral. As várias dimensões associadas ao ensino da cultura estão reflectidas nos conteúdos privilegiados pelos professores em estudo. Os resultados, em relação à idade e tipo de profissionalização realizado, denotam mais uma vez, que os professores de inglês estudados, não apresentam diferenças significativas. Contudo, em termos de ciclo de ensino, confirma-se a nossa segunda hipótese respectiva, verificando-se uma maior proeminência, dos conteúdos ligados ao desenvolvimento de uma dimensão emocional no Ensino Secundário; enquanto no Ensino Básico, a ênfase é dada a uma dimensão pragmática. Se atentarmos no facto de uma dimensão emocional poder estar mais ligada a actividades reflexivas, poderíamos considerar, que os professores deste ciclo de ensino, estarão mais implicados no desenvolvimento desta competência intercultural, como prevíamos. Por outro lado, os professores do Ensino Básico terão mais a preocupação com a proficiência na língua, daí estarem mais implicados, no desenvolvimento de uma dimensão pragmática da língua.

• A escolha de actividades

Os resultados em relação às actividades privilegiadas, pelos professores inquiridos, revelou-nos três grupos de actividades: actividades predominantemente ligadas à análise de texto, actividades predominantemente centradas no uso da língua, em situação de comunicação e actividades mais centradas no estudo formal da língua.

Quadro 6 - Contribuições factoriais das actividades

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Actividades de <i>reading</i>	0,63		
Actividades de <i>speaking</i>	0,75		
Discussão de tópicos controversos	0,77		
Consulta de materiais autênticos	0,49		
Literatura	0,59		
Projectos sobre aspectos culturais	0,49		
Jogos comunicativos		0,58	
Interacção c/ falantes nativos		0,74	
Internet		0,68	
E-mail		0,71	
Explicação de regras gramaticais			0,67
Drills mecânicos			0,41
Exercícios de tradução			0,60

Estes três grupos de actividades, correspondem aos três factores (valor próprio >1,5), que emergiram da análise factorial, a que submetemos este grupo de actividades (quadro 6). Esta análise foi também seguida de rotação varimax e estes factores explicam 44% da variância total. Para avaliar a consistência interna destas três dimensões, procedeu-se ao cálculo do coeficiente Alpha de Cronbach, que nos permitiu suportar a sua validade, pelos valores apresentados. Assim, a consistência interna das actividades ligadas à análise de texto é de 0,73, das actividades centradas no uso da língua em situação de comunicação, de 0,61 e das actividades mais centradas no estudo formal da língua, de 0,49.

Os resultados revelam-nos que os professores inquiridos privilegiam, de um modo geral, o tipo de actividades do primeiro grupo criado - activida-

des centradas na análise de texto. As actividades mais frequentes são a leitura (*reading*) e explicação de regras gramaticais, logo seguidas de actividades centradas no desenvolvimento da capacidade de falar (*speaking*) e discussão de tópicos controversos. Exercícios de pronúncia e entoação, jogos comunicativos e consulta de materiais autênticos são também frequentes.

O quadro 7 apresenta as correlações encontradas entre as actividades e os assuntos de formação contínua privilegiados. É curioso notar, a existência de correlações fortes negativas entre as actividades ligadas à literatura e ao uso das novas tecnologias, nomeadamente a Internet, e os assuntos correspondentes na variável formação contínua. Isto poderá querer dizer, que os professores, que menos recorrem a estas actividades, têm procurado compensar esta lacuna, com a formação contínua e o inverso, também vem acontecendo.

Quadro 7 - Correlações entre actividades privilegiadas e os temas da formação contínua escolhidos

Actividades/Formação contínua	Jogos comunicativos	Treino das 4 capacidades comunicativas	Literatura	Novas tecnologias
Jogos comunicativos	-0,31**	0,36**	0,15	-0,03
Literatura	0,14	-0,01	-0,37**	0,04
Internet	0,09	0,05	0,02	0,22*

(**) $p < 0,05$ (*) $p < 0,10$

Entre as novas tecnologias, no âmbito da formação contínua, e actividades com a Internet encontramos uma correlação, embora fraca. Em relação ao treino das 4 capacidades comunicativas, verificamos uma correlação forte, com a actividade jogos comunicativos.

Quadro 8 - Correlações entre os diferentes tipos de actividades privilegiadas e os objectivos do que se considera ser um bom professor de língua estrangeira

Objectivos/actividades	Activ. centradas na análise de texto	Activ. centradas no uso da língua em sit. de com.	Activ. centradas no estudo formal da língua
Desenvolvimento de uma competência intercultural	0,55**	0,18	0,16
Desenvolvimento de uma competência linguística	0,27**	0,20*	0,10

(**) $p < 0,05$ (*) $p < 0,10$

Correlações fortes, foram também encontradas entre as actividades de análise de texto e a valorização de uma competência intercultural e também, em relação à valorização da competência linguística. Entre as actividades mais centradas no uso da língua, em situação de comunicação e a valorização da competência linguística podemos também verificar a existência de uma correlação, que embora fraca, poderá ser denunciadora de uma sobrevalorização desta competência, na interacção entre falantes de línguas e culturas diferentes.

Quadro 9 - Correlações entre as actividades e os conteúdos privilegiados

Actividades / conteúdos	Dimensão cognitiva	Dimensão emocional	Dimensão pragmática
Activ. centradas na análise de texto	0,61**	0,64**	0,12
Activ. centradas no uso da língua em sit. de com.	0,35**	0,14	0,35**
Activ. centradas no estudo formal da língua	0,11	0,00	0,34**

(**) $p < 0,05$

Se atentarmos agora, nas correlações encontradas entre actividades e conteúdos, encontramos os resultados apresentados no quadro 9. Surgiram-nos correlações fortes entre as actividades centradas na análise de texto e os conteúdos ligados a uma dimensão cognitiva e a uma dimensão emocional, o que será facilmente entendido, uma vez que, quer a transmissão de conhecimentos, quer a discussão de temas que permitem trabalhar os valores, têm

normalmente como ponto de partida a análise de textos. A correlação forte existente entre os primeiros conteúdos referidos e as actividades de uso da língua em situação comunicativa será de interpretação menos óbvia, contudo se pensarmos que estas estão ligadas ao uso da Internet e à interacção com falantes nativos, esta correlação será então entendida, pois estes contactos poderão ser, também, geradores de conhecimento. Os conteúdos ligados à dimensão pragmática do ensino da cultura correlacionam-se com as actividades de uso da língua, em situação de comunicação e de estudo formal da mesma, o que se justifica, uma vez que estes conteúdos estão muito ligados à correcção formal, no uso concreto da língua.

Quando estudadas as actividades em relação à idade e tipo de profissionalização recebida, não verificamos, nos valores encontrados, significância. O mesmo já não acontece em relação ao nível de ensino leccionado, que parece produzir clivagem nas actividades privilegiadas. Assim, os professores, a leccionar o Ensino Secundário revelaram maior adesão a actividades centradas na análise de texto e menor adesão em relação às outras actividades em análise, isto é, actividades centradas no uso da língua em situação comunicativa e actividades centradas no estudo formal da língua; que por sua vez, se manifestaram mais predominantes, no grupo dos professores a leccionar Ensino Básico (quadro 10).

Quadro 10 - *As actividades em função do nível de ensino leccionado*

	Ens. Básico		Ens. Sec.		F	Sig.
	média	d-p	média	d-p		
Activ. centradas na análise de texto	18,97	3,30	20,81	3,81	7,03	0,01
Activ. centradas no uso da língua em sit. de com.	11,59	2,61	10,47	2,90	4,31	0,04
Activ. centradas no estudo formal da língua	9,49	1,99	8,36	2,62	6,21	0,01

Como acabamos de ver, ao nível das actividades, os professores do nosso estudo, revelaram o facto de privilegiarem actividades conducentes a uma competência intercultural, aqui representadas por actividades centradas na análise de texto, que por conseguinte obtiveram valores mais elevados, que actividades centradas no estudo formal da língua ou mesmo actividades centradas no uso da língua em situação de comunicação. Estes resultados confirmam a nossa primeira hipótese geral. Em relação às variáveis independentes apenas a variável ciclo de ensino, apresentou as diferenças esperadas.

• **As auto e heteropercepções destes professores em relação aos grupos estudados**

O nosso estudo, também, se centrou numa avaliação das percepções dos professores em causa, relativamente aos dois universos culturais dominantes, no ensino da língua inglesa, o britânico e o americano, e simultaneamente relativamente ao seu próprio grupo, o português. Esta avaliação consistiu na classificação de um conjunto de proposições para cada um destes universos em teste, usando uma escala de 1-5². Os resultados foram posteriormente submetidos a três análises factoriais, uma para cada um dos três grupos etnoculturais em foco, seguida de rotação *varimax*, as quais abonaram num só factor. O quadro 11, apresenta as contribuições factoriais obtidas para cada grupo em análise. Será de salientar que as cotações foram invertidas para as seguintes proposições: *agressivos, intolerantes, materialistas e preconceituosos*. Para avaliação da consistência dos itens, que compõem estas escalas, calcularam-se os coeficientes Alpha de Cronbach, que nos revelaram valores muito satisfatórios: para os portugueses e britânicos, estes valores foram de 0,93 e para os Americanos, de 0,94.

Quadro 11 - Contribuições factoriais das percepções sobre os grupos etnoculturais

Itens	Portugueses	Britânicos	Americanos
Conservadores	0,84	0,70	0,87
Desportistas	0,78	0,74	0,77
Organizados	0,67	0,69	0,67
Pontuais	0,77	0,81	0,87
Agressivos	0,78	0,62	0,86
Intolerantes	0,83	0,76	0,77
Materialistas	0,73	0,80	0,65
Pessimistas	0,71	0,74	0,80
Preconceituosos	0,63	0,76	0,80
Abertos	0,76	0,84	0,83
Cooperantes	0,71	0,63	0,71
Simpáticos	0,88	0,84	0,86

(**) $p < 0,05$

² 1-nunca ; 2-raramente, 3-às vezes, 4-frequentemente , 5-muito frequentemente.

De um modo geral, podemos verificar que as heteropercepções dos professores atingem valores mais elevados nas seguintes classificações: conservadores, organizados e pontuais no que respeita aos britânicos; e abertos, agressivos, desportistas e materialistas, no que respeita aos americanos. Em relação às suas autopercepções, os valores mais altos surgem nos seguintes adjetivos: cooperantes, pessimistas e simpáticos. Estes resultados foram confirmados pelo *t-test*, que apresentou diferenças altamente significativas, para os scores do par Britânicos / Americanos, $t(103) = 2,43$, $p < 0,05$, e do par Britânicos/Portugueses $t(103) = 2,42$, $p < 0,05$. O par Americanos/Portugueses não apresenta diferenças significativas $t(104) = 0,19$, $p > 0,05$. O quadro 12 mostra-nos as médias e desvios-padrões dos pares analisados.

Quadro 12 - Médias e desvios-padrões dos pares analisados e resultados do teste t-student

Pares	média	N	desvio padrão	t	Sig.
Britânicos / Americanos	35,39	104	11,43	2,43	0,017
Britânicos / Portugueses	35,39	104	11,43	2,42	0,017
Britânicos / Portugueses	33,40	105	12,83	0,19	0,85
	33,24	105	10,54		

(**) $p < 0,05$

O grupo, que constituiu a nossa amostra, revelou ter uma imagem mais positiva em relação aos britânicos, do que em relação aos americanos e mesmo em relação ao seu próprio grupo etnocultural, que aliás, é o que apresenta valores mais baixos. Os americanos encontram-se num nível de avaliação médio, entre os britânicos e os portugueses. Esta avaliação mais positiva, em relação aos britânicos, poderá ser resultante, também, de um melhor conhecimento deste grupo, uma vez que, quando questionados, sobre as razões que presidiram à escolha da variação linguística britânica, como primeira variação no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa, os professores referiram a formação recebida.

Se observarmos agora, o quadro referente às percepções dos professores em relação aos grupos etnoculturais, com as variáveis descritas anteriormente, verificamos, que existem clivagens, na percepção dos Britânicos e dos Portugueses, em função da idade (quadro 13). Os professores mais novos revelam

percepções mais positivas em relação aos britânicos e em relação ao seu próprio grupo etnocultural.

Quadro 13 - *As percepções dos professores em relação aos grupos etnoculturais, em função da idade*

	Idades 23-37		Idades 38-65		F	Sig.
	média	d-p	média	d-p		
Britânicos	38,22	17,48	32,67	13,76	5,98	0,02
Americanos	34,39	0,09	32,00	4,98	0,85	0,36
Portugueses	35,63	6,14	31,15	13,12	4,54	0,04

Este estudo também evidenciou clivagens na percepção do próprio grupo etnocultural, por estes professores inquiridos, em função da profissionalização e do nível de ensino leccionado. Os professores com estágio integrado, bem com os professores que leccionam o Ensino Básico, revelaram-nos percepções menos positivas, na avaliação do seu próprio grupo.

Quadro 14 - *As percepções dos professores em relação aos grupos etnoculturais, em função da sua formação profissional*

	estágio integrado		outra		F	Sig.
	média	d-p	média	d-p		
Britânicos	33,19	13,60	37,98	7,38	4,59	0,35
Americanos	32,47	14,73	34,39	10,09	0,57	0,45
Portugueses	31,40	12,84	35,54	6,14	4,05	0,05

Quadro 15 - *As percepções dos professores em relação aos grupos etnoculturais em causa em função do nível de ensino leccionado*

	Ensino Básico		Ensino Secundário		F	Sig.
	média	d-p	média	d-p		
Britânicos	34,96	12,78	35,91	9,64	0,18	0,68
Americanos	32,60	14,45	34,38	10,57	0,50	0,48
Portugueses	31,33	11,57	35,61	8,65	4,45	0,04

Em relação às hipóteses lançadas podemos verificar que as percepções dos professores em estudo, em relação aos grupos culturais em análise, não são igualmente positivas, apesar destes grupos fazerem parte do referencial cultural envolvido, no estudo da língua inglesa. A nossa primeira hipótese geral não foi, portanto, confirmada. Em relação as variáveis em análise, idade, tipo de profissionalização recebida e nível de ensino verificamos que: 1º os professores mais novos apresentaram percepções mais positivas, do que os mais velhos, mas apenas em relação aos grupos britânico e português; 2º os professores com outro tipo de profissionalização, que não o estágio integrado, revelaram percepções mais positivas, mas apenas em relação ao seu próprio grupo, o português. Os outros grupos, não apresentam diferenças significativas; 3º os professores do Ensino Secundário mostraram uma avaliação mais positiva dos portugueses, do que os seus colegas do Ensino Básico.

Conclusão

Numa análise global dos resultados obtidos, poderíamos dizer que estes colocaram em evidência, uma certa uniformidade de posicionamentos, práticas e percepções deste grupo profissional estudado, que revertem na confirmação da nossa primeira hipótese geral: os professores de inglês em estudo, procuram desenvolver a competência intercultural dos seus alunos. Deste modo poderíamos afirmar que este conjunto de professores, que constituiu a nossa amostra, terá já uma visão do estudo da cultura, no processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira, que vai ao encontro das propostas mais recentes sobre este assunto. Esta tendência manifestada, parece contrariar as percepções de alguns autores, como Byram (1989, 1991, 1997), Risager (1994), Neuner (1997), Kramsch (1996), entre outros, que vêem na prática lectiva dos professores de língua estrangeira, uma referência muito limitada à cultura, decorrente das influências das práticas do método audiolingual, que afastaram o ensino da cultura do ensino da língua, centrando-o nos produtos, mais do que nos processos. Assim, estas tendências reveladas apontam-nos uma evolução, que parece estar a acontecer, na percepção dos professores, acerca do processo-ensino aprendizagem, o que será compreensível, uma vez a literatura tem vindo a chamar atenção, para os valores da interculturalidade, na educação em geral (note-se que as percepções dos autores, referidos em cima, têm já têm alguns anos) e no ensino nas línguas, em particular. Por outro lado, os programas curriculares da disciplina de inglês também abrem caminho à

implicação da língua estrangeira, no desenvolvimento da competência intercultural dos alunos.

Mas se os professores analisados encaram já, de forma notória, o estudo da língua como algo que ultrapassa a sua dimensão linguística, e que por isso, deve ser compreendido como a descoberta e aprendizagem sobre outros modos de vida, fica-nos, ainda a dúvida, acerca do modo como essa abertura intercultural é transmitida aos alunos, de modo a produzir os efeitos de atitudes mais positivas, mais apreciadoras da diferença e conseqüentemente menos discriminatórias. Na verdade, não podemos, nem devemos, ver este estudo, como descritivo, do que na realidade, se passa nas salas de aula, porque não foi esse, o nosso propósito. Procuramos aqui, acima de tudo, reflectir sobre as práticas do professor e sobre as suas concepções de aprendizagem na época actual, acreditando que assim, estaremos a abrir as portas à mudança pela qualidade.

Referências

- Departamento da Educação Básica (1995a). *Programa e Organização Curricular da Disciplina de Inglês*. Ensino Básico, 3º ciclo, Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento do Ensino Secundário (1995b). *Programa da Disciplina de Inglês*, Nível de Continuação da Língua Estrangeira II. Lisboa: Ministério da Educação ().
- Departamento do Ensino Secundário (2001a). *Programa de Inglês*, Nível de Continuação. Lisboa: Ministério da Educação.
- (2001b). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- (2001c). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação (www.deb.min-edu.pt).
- Bassnett, S. (1997). *Studying British Cultures*. Londres: Routledge.
- Bennett, M. (1997). «How not to be a fluent fool: Understanding the cultural Dimension of Language». In Fantini, A. (1997), *New ways in teaching culture*. Bloomington: Pantagraph Printing.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, Multilingual Matters.

- Byram, M. (1991). «Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model». In Buttjes, D. e Byram, M. (1991), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp.17-32.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. e Fleming, M. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M., Morgan, C. et al. (1994), *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A. e Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Castro, M.H. (2002). O professor de inglês na era da interculturalidade. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais apresentada a Universidade Aberta.
- Kramsch, C. (1996), «The Cultural Component of Language Teaching». In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (pp. 1-13). (<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/archive/kramsch2.htm>)
- Neto, F. (1993). *Psicologia da migração portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (2003). *Psicologia Intercultural: Nós e outros*, 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social*, vol. I. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neuner, G. (1997). «The role sociocultural competence in foreign language teaching and learning», in (1997), *Sociocultural competence in Language learning and teaching Modern Languages* (pp.47-109). Estrasburgo: Edições do Conselho da Europa.
- Nunan, D. (2001). *The Second Language Curriculum in the New Millennium*. In FIPLV Word News, nº 51, Maio, (<http://www.fiplv.org/news.htm>).
- Paige, R. M. et al. (1999). *Culture Learning in Language Education: A Review of the Literature*. CARLA Working Paper Series 15. Minneapolis, MN: University of Minnesota, The Center for Advanced Research on Language Acquisition (<http://carla.acad.umn.edu/IS-project.html>).
- Tomalin, B. e Stempleski, S. (2000). *Cultural Awareness*, 5ª edição. Oxford: Oxford University Press.
- Valdes, J. M. (1998). *Culture Bound*, 9ª edição. Cambridge: Cambridge University Press.

THE ENGLISH TEACHER IN THE INTERCULTURAL ERA

Helena Castro

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

Félix Neto

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

Abstract: The English teachers, in the era of the intercultural, face the huge challenge of any educator of the XXI century: to promote a better understanding and peaceful interaction within different languages and cultures, which increasingly are becoming closer. This challenge will find a response in an intercultural approach to be used in foreign language teaching, which the study that we want to describe here, tried to made explicit. A group of 105 teachers of the English language in Portuguese schools were involved and their perceptions in relation to the process of teaching and learning a foreign language in the intercultural era, were analysed by means of a quantitative methodology. The results showed that these teachers form an homogeneous group, by valuing the linguistic development of students but also its intercultural competency.

KEY-WORDS: *Intercultural competence, teaching a foreign language, cultural tolerance and openness.*

EMOÇÃO E CULTURA: AS EMOÇÕES DOS JAPONÊSES EM ANÁLISE

Daniela de Carvalho
Universidade Portucalense, Porto, Portugal

Resumo

Este artigo examina a relação entre cultura e emoção analisando as emoções dos Japoneses. Após uma breve revisão do conceito de cultura ao longo dos tempos, faz referência ao crescente aumento de encontros interculturais e ao interesse pragmático por compreender diferenças culturais, particularmente no que respeita às emoções pelo papel que desempenham na comunicação. Seguidamente a atenção é dirigida para a investigação sobre as emoções dos Japoneses, cujos resultados desafiam estereótipos e revelam aspectos comuns a outras culturas e diferenças específicas da cultura japonesa. O artigo conclui argumentando que o estudo das emoções dos Japoneses apoia a tese de que as emoções e as expressões emocionais são universais, mas as regras sociais que as governam são socialmente construídas.

PALAVRAS-CHAVE: *Emoção, cultura, cultura japonesa.*

Introdução

A cultura deslocou-se para o centro dos debates das Ciências Sociais nas últimas décadas e, embora nos anos mais recentes a atenção esteja a ser dirigida para a Genética, a cultura continua a ser essencial para compreender o comportamento humano.

O significado do termo 'cultura' tem mudado na sua trajectória ao longo dos tempos. No século XV, o termo estava associado à agricultura e criação de animais. Posteriormente associou-se às 'boas maneiras' e às artes, tendo por base a ideia de que a cultura estava reservada só alguns povos (os Europeus) identificando-se com 'civilização'. A definição de cultura que derivou do Iluminismo concebe a cultura como processo geral de desenvolvimento social histórico da humanidade no qual a Europa desempenhava o papel central (Bocock, 1995).

A contribuição de Herder (1784-91, in Bocock, 1995) merece destaque. No seu livro *Ideais sobre a Filosofia da História da Humanidade* criticou o Eurocentrismo e a sua subjugação dos quatro cantos do globo. Usou o termo 'cultura' no plural referindo-se aos distintos modos de viver, valores e significados partilhados, o que foi uma inovação para a época.

A evolução do termo levou a ultrapassar a distinção entre 'civilizado' e 'primitivo', e o Darwinismo social deu lugar ao relativismo cultural. No século XX, o termo passou a incluir a cultura popular e a dos media, e a designar valores, modos de viver partilhados por nações, grupos e classes. Nos anos mais recentes teve considerável impacto nas Ciências Sociais a ideia de que é importante não só o que a cultura é, mas também o que a cultura *faz*. Deste modo, 'cultura' passou a ser um conjunto de práticas pelas quais os significados são produzidos e partilhados no seio de um grupo social.

Houve portanto um movimento de análise *do quê* para o *como* e deste modo passou a ser objecto de análise não só o conteúdo do que é a cultura, mas também as práticas culturais. Consequentemente a metodologia passou a incluir a análise de práticas sociais. Desenvolveram-se também novos modos de pensar a cultura que deixa de ser vista como sendo um conjunto estável de significados e práticas reproduzidas socialmente para ser vista como sendo plural, dinâmica, contestada e negociada constantemente (Strauss, 1992).

A constatação de que a variação intercultural influencia o comportamento social levou à exploração de sistemas culturais para analisar comportamentos sociais e descobrir o que têm em comum e de diferente. Trata-se por um lado, de analisar comportamentos ligados a contextos socioculturais (como saudar: apertar a mão, beijar, fazer vénias) e por outro, analisar o que fundamentalmente têm em comum todas as culturas (saudar, cumprimentar).

O desenvolvimento da conceptualização do termo 'cultura' foi acompanhado de estudos interculturais, que deixaram de ser apenas estudados pela Antropologia para serem estudados também por outras Ciências Sociais nomeadamente pela Psicologia. Contudo, é preciso dizer que muita da investigação realizada tem sido criticada por ser, nas palavras de Berry (1978, in Deaux *et al.*, 1993, p.352), '*culture bound and culture blind*', e por ter falhado em analisar a cultura da sociedade em estudo caindo em generalizações de teorias e resultados obtidos com amostras reduzidas de estudantes em situações de laboratório (Gabrenya, 1988).

O crescente contacto entre diferentes culturas no período póscolonial, acompanhado do progressivo aumento da multiculturalidade de todas as sociedades e da globalização, criaram a necessidade de pôr em prática conhecimentos sobre diferenças culturais. Esta necessidade foi muita sentida a todos

os níveis: para fazer negócios, estabelecer negociações diplomáticas ou levar a cabo acções de carácter voluntário.

Expressões como 'gerir diferenças culturais' começaram a fazer parte do vocabulário e das preocupações das organizações. Multiplicaram-se cursos e programas no sentido de desenvolver estratégias para preparar as pessoas para encontros culturais, e desenvolveram-se metodologias e técnicas no sentido de treinar competências interculturais.

Um dos aspectos mais importantes nos encontros culturais é a comunicação e esta está intimamente ligada ao comportamento emocional. As emoções servem funções comunicacionais nas interacções sociais e as expressões faciais evoluíram na história da espécie humana com este propósito (Berry *et al.*, 2002). É, pois, crucial estudar a relação entre cultura e emoção para compreender a comunicação intercultural. Este trabalho procura ser uma contribuição para esta área de estudo examinando as emoções dos Japoneses e analisando o que têm de universal e de particular.

O Japão tem recebido particular atenção por parte de Cientistas Sociais que procuram 'desvendar' os seus segredos. As publicações sobre a sociedade e a cultura japonesas desenvolveram-se nas duas últimas décadas com a emergência do Japão como segunda potência económica mundial, e com o aumento e a dificuldade dos contactos com os Japoneses.

Livros como 'As regras dos Japoneses' (Hasegawa, 1998) são exemplos de *best sellers* traduzidos em vários idiomas a 'iniciar' os estrangeiros na cultura japonesa. Paralelamente a esta literatura popular desenvolveram-se esforços académicos e há mesmo sites com introduções à cultura japonesa, nomeadamente, o site criado pela Universidade de Stanford.

Desenvolveram-se também inúmeros estudos interculturais comparando os Japoneses com outros povos (em especial norte-americanos). O primeiro trabalho de Antropologia foi iniciado por Benedict (1954), mas hoje há estudos em todas as áreas, comparando atitudes em relação ao trabalho, à motivação e a muitas outras variáveis. No estudo das emoções, destacam-se o livro editado por Lebra e Lebra (1974) com o seu estudo sobre cultura e moralidade, De Vos (1960,1973) com a sua análise ao sentimento de culpa e vergonha nos Japoneses, e Ishida (1961) que se debruçou sobre o amor e o ódio na sociedade japonesa.

Conceitos são divulgados como sendo as ferramentas para compreender a sociedade japonesa e para lidar com os Japoneses. Os próprios Japoneses usam estes conceitos e apresentam-se como sendo muito diferentes dos restantes povos sejam eles asiáticos ou ocidentais e há uma corrente pseudocientífica (*Nihonjinron*) que explora as diferenças entre os Japoneses e não Japone-

ses. Por todo este esforço poder-se-ia concluir que os Japoneses são agora mais bem compreendidos. Contudo, problemas de comunicação entre Japoneses e não Japoneses continuam a dificultar os contactos, e estes problemas são atribuídos em parte à dificuldade de decodificar a semiótica das expressões emocionais dos Japoneses. Simplificações e generalizações de conhecimentos superficiais sobrepõem-se a conhecimentos divulgados, e a imagem transmitida é a do estereótipo dos Japoneses de expressões indecifráveis como robots sem emoções, ou então a de actores excessivamente emocionais em filmes e séries televisivas.

Emoção: Universalidade *versus* especificidades culturais

O estudo da relação entre emoção e cultura tem recebido bastante atenção nas últimas três décadas centrando-se na busca de um equilíbrio na concepção das emoções como estados psicológicos culturalmente invariáveis e como construções sociais que variam com a cultura (Berry *et al.*, 2002).

A resposta emocional é acompanhada de manifestações fisiológicas que são exprimidas na face, voz, gestos e comportamentos. Darwin (1872) afirma que as expressões emocionais são inatas e universais, e atribui-lhes uma função adaptativa, defendendo que as emoções não são específicas de uma cultura como a língua. A tese de Darwin foi comprovada por investigação levada a cabo nos anos trinta e quarenta (Izard, 1990).

A questão da universalidade cultural na expressão de emoções foi porém posta em causa pelos trabalhos de Antropólogos, que estudaram diferenças culturais no comportamento emocional e concluíram que as expressões faciais eram específicas de uma cultura (Matsumoto, 1996). Também os Behavioristas, na linha de Watson, mostraram que as emoções universais eram raras e que a maioria delas eram aprendidas, postulando que a disposição individual depende da história do indivíduo e dos seus condicionamentos anteriores (Delay e Pichot, 1971).

Contudo, a questão continuou a gerar controvérsia. Nos anos setenta, Osgood e colaboradores (1977, in Berry *et al.*, 2002) demonstraram que dimensões de significado afectivo são similares a nível intercultural e que conceitos comuns tendem a ter o mesmo significado afectivo em diferentes culturas. Os trabalhos de Ekman e Friesen levaram à conclusão que existem expressões faciais que exprimem emoções universais. Estes investigadores identificaram seis emoções básicas universais, a saber, ira, repugnância, medo, felicidade, tristeza e surpresa. Mais tarde o desdém foi acrescentado a esta lista.

Uma das explicações avançada para a identificação destas emoções nas culturas estudadas foi a do contacto com a cultura ocidental. Esta explicação foi posta de lado com os estudos de Ekman (1980, in Berry *et al.*, 2002) com os *Fore* na Nova Guiné, que nunca tinham tido contacto com Ocidentais e que, mesmo assim, identificaram as emoções.

Na mesma linha de investigação, Ekman e colaboradores (1987, in Berry *et al.*, 2002) realizaram um estudo com populações de dez países entre os quais o Japão, e demonstraram que as expressões emocionais eram reconhecidas independentemente da cultura.

Estudos sobre o reconhecimento da entoação de voz tendem a mostrar os mesmos resultados dos obtidos com expressões faciais. Por exemplo, Van Bezooijen e colaboradores (1983, in Berry *et al.*, 2002) compararam Holandeses, Chineses da Formosa e Japoneses usando uma breve e simples frase em Holandês e verificaram que, apenas com uma excepção, os tons emocionais foram identificados pelos três grupos nacionais.

A universalidade do reconhecimento das emoções parece contudo não incluir todos os aspectos de comunicação não verbal. Estudos feitos (e.g. Axtell, 1998) sobre os significados atribuídos a gestos, postura corporal e espaço íntimo levaram à conclusão que há muitas diferenças interculturais.

Nos anos noventa, a tese da universalidade das expressões emocionais foi aceite embora não sem controvérsia. Russel (in Berry *et al.*, 2002), por exemplo, criticou os resultados de Ekman e a metodologia usada em muitos dos estudos efectuados. Em resposta a este tipo de críticas, Ekman (1994, in Berry *et al.*, 2002) esclareceu que a universalidade não requer perfeito acordo, mas somente um acordo estatisticamente significativo.

A universalidade das emoções não significa que não haja diferenças interculturais na manifestação de emoções, frequência e intensidade com que as emoções são sentidas e exprimidas (Berry, 2002). É então necessário compreender as diferenças culturais. Vários estudos foram realizados no sentido de estudar as emoções dos Japoneses comparando-os com outros povos.

Ekman e Friesen (1978) compararam reacções emocionais espontâneas de sujeitos japoneses e americanos enquanto assistiam a filmes indutores de stress (e.g. cena de amputação). As reacções dos sujeitos foram filmadas sem que estes soubessem e decompostas em unidades e depois analisadas (*Facial Affect Scoring Technique*). Os resultados revelaram que não havia diferença na expressão emocional entre os sujeitos, isto é, os Japoneses expressavam as emoções do mesmo modo que os Americanos.

O estudo feito por Matsumoto e Ekman em 1988 (Matsumoto, 1996) com 56 fotografias com as expressões faciais correspondentes às emoções universais

(*Japanese and Caucasian Facial Expressions*) revelou diferenças quanto à avaliação da intensidade das emoções, mas não na interpretação das mesmas.

Uma variante da experiência com filmes indutores de stress revelou diferenças culturais. Nesta variante a experiência foi conduzida por um experimenter de elevado estatuto. Para reforçar as diferenças de estatuto o experimenter era um homem mais velho, vestido com uma bata branca. Os resultados revelaram que enquanto os Americanos exibiam as mesmas expressões, os Japoneses ou não mostravam expressão ou sorriam. Quer isto dizer que mudaram as suas expressões no sentido de serem socialmente apropriadas, o que está conforme o estereótipo dos Japoneses impassíveis sem emoções.

Matsumoto realizou outro estudo em 1991 (in 1996) com participantes americanos e japoneses sobre as emoções básicas e a sua expressão em condições diferentes: sozinho, com família, amigos, conhecidos, em público, com pessoas de estatuto social mais baixo, com pessoas de estatuto mais alto e com crianças. Os resultados mostraram que Americanos e Japoneses não diferiam no grau em que acreditavam ser apropriado mostrar que estavam zangados, enojados, tristes, com medo e surpreendidos quando estavam sozinhos. Mas, os Americanos consideravam como sendo mais aceitável mostrar repugnância e tristeza com amigos íntimos, família e crianças; enquanto os Japoneses pensavam ser mais apropriado exprimir ira e medo com conhecidos e em público; exprimir ira era visto como sendo mais apropriado com pessoas de estatuto mais baixo e medo com pessoas de estatuto mais alto. Estas diferenças podem ser interpretadas como sendo reflexo de valores culturais.

Concluindo, os resultados de estudos feitos sugerem que as diferenças culturais não são reveladas nas expressões faciais, mas nas situações em que se geram as emoções e nas regras e normas que ditam a gestão das emoções de acordo com as circunstâncias sociais.

Como Pinker (2002) afirma, todos estamos equipados com um programa que nos leva a responder a um afronta aos nossos interesses ou à nossa dignidade, mas aquilo que é considerado uma afronta depende da cultura. Os estímulos e as respostas podem diferir, mas os estados mentais são os mesmos independentemente dos termos usados como o prova a lista de universais compilada por Donald Brown em 1989 (1991, in Pinker, 2002).

Os componentes da emoção

Para compreender o que é universal e o que é específico da cultura japonesa é necessário analisar os componentes da emoção, ou seja, a expressão

emocional, a experiência subjectiva de emoção, a regulação da emoção, as condições e situações que geram emoção e sua avaliação cognitiva, e finalmente, a percepção da emoção nos outros.

A expressão emocional: A face e o sorriso na sociedade japonesa

Partindo do pressuposto de que exprimimos o que sentimos, podemos dizer que as regras culturais ditam o modo como é feita a gestão das emoções numa cultura. No caso do Japão, as emoções devem ser neutralizadas, o que não quer dizer que não existam (ou sejam destruídas) enquanto experiências subjectivas (Matsumoto, 1996).

A emoção é exprimida primeiramente na face, que tem de ser também analisada culturalmente. Talvez a primeira ideia que ocorra quando se fala na face dos Japoneses seja a dos rostos impassíveis e impenetráveis das *geisha*, pintadas como se fossem máscaras.

O ideal estético do rosto impassível está evidente no drama *Noh*, uma forma de teatro que remonta ao século XIV, no qual as máscaras são têm expressão. Na máscara *Noh*, a expressão que muda centra-se nos olhos cavados na máscara. Esta forma de drama procura revelar a natureza efémera da realidade e a comunicação estética entre actor e espectador.

O sorriso também merece comentários, pois no Japão o sorriso é um dever social. Pode ser uma máscara para esconder emoções negativas que se fossem exprimidas poderiam criar mau estar entre as pessoas e gerar conflitos. Pode também ser uma forma de silêncio e ter ainda outros significados. Como Lafcadio Hearn (1894 in Matsumoto, 1996, p.60) comentou, um Japonês pode sorrir nas condições consideradas mais inoportunas para um Ocidental (e.g. morte, pânico, desilusão, etc.).

Os Japoneses aprendem a sorrir como aprendem a fazer vénias. O sorriso tende portanto a não ser espontâneo, mas a ser fruto de uma longa aprendizagem de autodomínio. Quanto ao rir, há uma particularidade cultural que merece referência. As mulheres japonesas tapam a boca quando riem, comportamento este que tem por base uma crença antiga budista, segunda a qual não se deve mostrar os ossos.

A experiência subjectiva das emoções

A maioria dos estudos sobre as experiências subjectivas emocionais dos Japoneses têm incidido sobre os sentimentos de vergonha e de culpa (e.g. Lebra, 1976). Atendendo à importância que a sociedade japonesa atribui às

normas sociais e aos grupos, é natural que estas emoções tenham merecido muita atenção, mas estas não são as únicas emoções sentidas pelos Japoneses.

Matsumoto e colaboradores (1988, in 1996) realizaram estudos interculturais com mais de 30.000 sujeitos em 30 países diferentes e os resultados sugerem que a vida emocional dos Japoneses é complexa e rica pondo em causa o estereótipo dos Japoneses como robots sem emoções. De acordo com os resultados, para cada emoção estudada, os Japoneses tinham tido essa emoção mais recentemente e pensavam mais nela do que os Americanos e Europeus. Isto sugere que as emoções analisadas foram sentidas mais frequentemente pelos Japoneses e que estes lhes atribuíam maior importância do que os não Japoneses, contrariando assim o estereótipo (Matsumoto, 1996).

Matsumoto interpreta estes dados no contexto de relações interpessoais no Japão. A importância das relações interpessoais torna os Japoneses mais atentos aos outros e facilmente prontos a sentir emoções pela implicação que estas têm em futuras relações sociais. Segundo este autor, as culturas e sociedades ocidentais centram-se mais no indivíduo do que nas relações interpessoais e então, pode-se dizer que para os Americanos, as emoções têm significado para o *self* enquanto para os Japoneses as emoções têm significado para as relações entre o *self* e os outros.

Quanto à intensidade e duração das experiências emocionais, mais uma vez os resultados contrariaram os estereótipos. Quando comparada com a amostra americana, os sujeitos da amostra japonesa tendiam a dizer que sentiam as emoções por períodos curtos e com menos intensidade. Contudo, quando comparados com os Europeus, não foram encontradas diferenças.

A regulação das emoções

Os resultados de estudos indicam que os Japoneses sentem emoções e dão-lhes grande importância; portanto, a questão que se põe agora é como é que conseguem não mostrar o que sentem.

Matsumoto e colaboradores (1996) pediram aos sujeitos japoneses das suas experiências para descreverem as suas reacções (verbais e não verbais, fisiológicas observáveis e não observáveis) às emoções sentidas e perguntaram-lhes se controlavam conscientemente as suas emoções. Os sujeitos japoneses relataram significativamente menos actividade interior, menos sensações fisiológicas do que os sujeitos americanos e europeus. Tinham menos conver-

sas sobre as suas emoções, menos expressões faciais, movimentos corporais e mudanças fisiológicas (menos mudanças gastrointestinais, taquicardia e aumento da temperatura corporal).

Apesar disto, os relatos das suas experiências emocionais subjectivas não diferiam muito dos outros dois grupos nacionais. Quando inquiridos sobre o controlo interior exercido sobre as emoções, os sujeitos japoneses afirmaram não controlar as suas reacções emocionais (verbais, não verbais e fisiológicas). Isto foi interpretado por Matsumoto como sendo devido a uma automatização do controlo emocional. Sendo o controlo emocional interiorizado desde tenra idade, não requer esforços conscientes e deliberados por parte dos sujeitos e aparece assim como que automático.

As situações geradoras de emoções e sua avaliação cognitiva

A reacção emocional é baseada na avaliação cognitiva da situação ou acontecimento. O que experimentamos como sendo uma emoção é, em parte, aprendido culturalmente. A experiência de emoção representa o produto interactivo de avaliação cognitiva individual do estímulo que provoca a emoção e as regras culturalmente aprendidas.

Se a emoção é um fenómeno inato biológico com uma expressão universal deve haver universalidade também nas situações que a induzem. Analisando situações e reacções de Japoneses e não Japoneses, encontram-se diferenças importantes. Existem ocasiões em que os Japoneses não reagem a uma piada, e outras em que riem ou sorriem e não parece haver motivo para tal.

Matsumoto e colaboradores (1996) compararam os relatos de uma amostra de Japoneses, Americanos e Europeus sobre as emoções geradoras de ira, medo, felicidade, tristeza, nojo, culpa e vergonha. Para cada emoção os sujeitos diziam o tipo de situação que a provocava e davam informação sobre o contexto social em que os acontecimentos e a emoção ocorriam, e como avaliavam cada situação. As respostas foram categorizadas por semelhanças e diferenças culturais.

Foram encontradas grandes diferenças culturais, particularmente entre os Japoneses e os outros dois grupos. No que provocava alegria, as respostas dos Japoneses iam no sentido do estereótipo dos Japoneses como trabalhadores e não hedonistas, e a autorealização não gerava tanta satisfação. Havia contudo semelhanças no que dizia respeito à satisfação encontrada nas relações interpessoais.

Também se encontraram diferenças quanto a situações geradoras de tris-

teza e pesar. Enquanto 1/5 dos Europeus e Americanos referia a morte de alguém próximo, esta relação era de 1/20 para os Japoneses. Comparativamente aos outros dois grupos, os Japoneses também se sentiam mais tristes com problemas de relações interpessoais e menos tristes com as más notícias do mundo. Em relação a situações geradoras de ira e raiva, estas emoções eram descritas como sendo mais dirigidas a desconhecidos. Estes resultados reflectem a forte diferenciação do *ingroup* em relação ao *outgroup* na sociedade japonesa.

No que respeitava ao medo e à ansiedade, os Japoneses tinham mais medo de situações novas e de magoar os pais ou namorado/a do que os Americanos e Europeus. Mostravam também menos medo em relação a desconhecidos, o que foi interpretado como estando associado à baixa taxa de criminalidade no Japão.

Foram encontradas diferenças na reacção às situações de injustiça, que provocavam mais ira por parte dos Americanos e Europeus do que dos Japoneses. Foram também reveladas diferenças na condição das situações serem ou não familiares, estar sozinho ou acompanhado. Os Japoneses sentiam alegria quando a situação ocorria em lugares familiares, e tristeza, medo e ira em lugares desconhecidos, exprimindo a forte diferenciação entre *ingroup* e *outgroup*. Os Japoneses experimentavam mais emoções em situação de díade e sozinhos, do que os outros dois grupos. Todos eles afirmaram que 3/4 das situações que provocavam ira, tristeza e alegria envolviam pessoas conhecidas.

Relativamente às avaliações cognitivas, as semelhanças encontradas sugerem uma constante cultural. As diferenças mais relevantes foram encontradas nos efeitos negativos na auto-estima por parte dos Japoneses. Diferenças foram encontradas quanto à atribuição de responsabilidade pelas emoções e pelos acontecimentos que as provocavam. Enquanto os Americanos tendiam a atribuir a responsabilidade pela tristeza a outras pessoas, os Japoneses tendiam a atribuí-la a si próprios. A alegria, o medo e a vergonha eram atribuídas ou à sorte ou ao destino, exprimindo diferenças em termos de locus de controlo e preocupação em manter a harmonia e evitar o conflito.

Finalmente foi pedido aos sujeitos para identificarem o comportamento ou acção apropriada como resultado da sua experiência emocional. Só uma diferença cultural foi encontrada - maior número de Japoneses do que Americanos acreditavam que nenhuma acção era necessária como resultado da sua experiência emocional. Aqui encontramos expressa a negociação entre o *self* e o grupo, tão importante para os Japoneses.

A percepção das emoções

A cultura e a sociedade prescrevem regras de percepção de emoções, que são como regras de descodificação. Podemos ser tentados a pensar que, do mesmo modo que os Japoneses não exprimem as emoções, também não as percebem. Ou então, que a habilidade para reconhecer emoções é inversamente relacionada com a expressão das mesmas. Contudo, estudos realizados por Ekman, Friesen, Izard, entre outros, e replicados por Matsumoto, Wallbott e Scherer (Matsumoto, 1996) mostraram que os Japoneses não diferiam muito dos não Japoneses na sua percepção de emoções.

Usando o material recolhido por Ekman e Izard, Matsumoto concluiu que não havia diferenças em emoções como felicidade e surpresa, mas sim nas percepções de medo, ira, nojo e desdém. Nestes casos, os Japoneses estavam bastante abaixo de outros grupos nacionais, sugerindo que a cultura japonesa reprime o reconhecimento destas emoções (Matsumoto, 1986).

Noutro estudo de Matsumoto (1989, in 1996), as diferenças na exactidão do reconhecimento foram examinadas de acordo com o facto de as culturas serem orientadas para o grupo e para o estatuto social, correlacionando os scores obtidos por Ekman e Izard com as dimensões de Hofstede (1980). O grau de reconhecimento estava relacionado com o tipo de cultura. Culturas colectivistas e com grande distância social, como a japonesa, tinham níveis mais baixos de reconhecimento. Diferenças também foram encontradas ao nível da intensidade das emoções. Os Japoneses, tal como outros Asiáticos, atribuíam menos intensidade emocional ao sorriso.

Os resultados do estudo de Argyle (1983) sobre o reconhecimento das emoções, revelaram que os Japoneses identificavam mais facilmente as expressões faciais de Britânicos e Italianos do que dos Japoneses, o que sugere que os Japoneses têm uma certa dificuldade em reconhecer as expressões emocionais dos próprios Japoneses.

No sentido de ultrapassar questões metodológicas (como seja, o estímulo ser um rosto caucasiano), Matsumoto (1986, 1988, in 1996) organizou o mesmo número de fotografias com faces caucasianas e japonesas com as sete emoções básicas. Num desses estudos, Matsumoto examinou a exactidão com que os sujeitos americanos e japoneses reconheciam a emoção. No caso da felicidade e surpresa nenhuma diferença foi encontrada. Em relação à ira, nojo, medo e tristeza, os Japoneses tinham mais dificuldade em reconhecer estas emoções. Mais uma vez foi evidente que os Japoneses têm mais facilidade em reconhecer emoções positivas do que negativas.

Emoções, valores e cultura

A emoção tem uma base neurofisiológica e como tal depende da maturação fisiológica, mas a sua experiência e expressão são estruturadas por sistemas culturais e sociais. Sucintamente, dependem dos valores que orientam os indivíduos no sentido do que é considerado desejável numa determinada sociedade e numa determinada época.

Na sociedade japonesa a primazia é dada às relações sociais. Segundo Lebra (1976), há uma deificação da sociedade, a que a autora inicialmente chamou socioculto e, posteriormente, 'relativismo social' para exprimir o modo como a sociedade no Japão funciona como força motriz.

Os valores tradicionais da cultura japonesa relacionam-se com tudo o que promova as relações sociais como seja, coesão, harmonia, obediência, reciprocidade e cumprimento de obrigações sociais, que ditam o modo como as emoções se podem exprimir. Consequentemente, existe uma preocupação social constante e uma hipersensibilidade às reacções dos outros. As interacções sociais são marcadas por delicadeza e boas maneiras. Daí que a socialização dos Japoneses incida particularmente no controlo de emoções negativas (como o mostrar-se zangado ou aborrecido), que podem prejudicar as relações interpessoais. A expressão de emoções negativas é vista socialmente como sendo inapropriada em especial na presença de pessoas com estatuto social mais alto.

Como já foi dito, estudos sobre a diferença de estatuto social e expressão de emoções na sociedade japonesa mostraram que o controlo emocional varia com o estatuto. A expressão de emoções negativas (franzir as sobrancelhas, apertar os lábios) prende-se com a posição hierárquica. Uma pessoa de posição hierárquica mais alta pode demonstrar o seu desagrado, mas não uma de posição hierárquica mais baixa.

As emoções positivas também estão sujeitas a regras de hierarquia. No Japão as pessoas de posição hierárquica mais baixa podem sorrir para mostrar aceitação de uma ordem provinda de alguém com estatuto superior (quando na verdade podem estar furiosas).

A sociedade japonesa é uma sociedade altamente hierarquizada e a importância das diferenças está reflectida na língua japonesa. Há verbos e expressões honoríficas e humildes dependendo do emissor e do receptor; há palavras para mulheres e para homens, e inúmeros modos de dizer 'eu' dependendo da formalidade da ocasião, do sexo e estatuto do emissor e do receptor.

Duas expressões muito usadas quotidianamente no Japão merecem destaque: *gambate*, que significa persistir, aguentar, ter força interior e controlo

emocional e *shita ga nai*, 'não posso fazer nada', 'é assim e há que aguentar'. Ambas as expressões reflectem a atitude de aceitação ou resignação perante a ordem existente, que é considerada uma virtude.

As técnicas de controlo emocional são usadas nas práticas de socialização em todas as culturas. Os sentimentos ligados à emoção vão sendo associados a estruturas afectivo-cognitivas que mudam com a idade, com a maturação do sistema nervoso e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a aprendizagem das técnicas para regular as emoções (Izard, 1990).

O controlo emocional está ligado à maturidade e, na sociedade japonesa, espera-se que um adulto seja capaz de controlar as suas emoções. Portanto a socialização das crianças e as práticas educacionais das mães japonesas incidem sobre o controlo emocional. Por volta dos três ou quatro anos, as crianças japonesas começam a aprender as regras sociais.

A socialização do comportamento emocional começa com a criação e reforço de relações de dependência. As crianças aprendem desde cedo que fazem parte de uma sociedade interdependente e a contar com a benevolência dos outros. Consequentemente, a punição maior para os Japoneses é o isolamento imposto pelos outros ou por vontade própria, e o suicídio é visto tradicionalmente como um meio de lidar com transgressões e salvar a honra própria e a da família.

A cultura japonesa incentiva a dependência, que se inicia quando a criança nasce e que continua pela vida fora. Doi (1973) analisou o conceito de '*amae*' (sentimentos de proximidade, de dependência, contar com a boa vontade dos outros) para explicar a personalidade dos Japoneses. É significativo que este termo não tenha tradução nas línguas ocidentais, embora existam termos equivalentes, pelo menos na Coreia e na Indonésia.

A vida social centra-se na dependência como estado emocional, à volta do apelo constante à empatia, de *amaeru-amayakasu* (pedir e dar *amae*) que se complementam. Toda a sociedade baseia-se na necessidade de afiliação e as organizações (incluindo empresas) reproduzem a estrutura familiar. A ligação com a mãe omnipresente e o pai sempre ausente são aspectos importantes na socialização das crianças japonesas. As transacções sociais vão no sentido de estar em crédito e débito social, de receber e pagar obrigações (*giri-on*) e de obter protecção em troca de sacrifício pessoal.

A sociedade japonesa baseia-se na interdependência de papéis complementares, de relações de dependência mútuas (chefe-subordinado, líder-liderado, proprietário-inquilino, etc.) e as práticas de socialização promovem a dependência e a aprovação social. A ordem social é interiorizada por hábitos de trabalho e rotinas que envolvem a cooperação com os outros, e é mantida através da pressão do grupo.

A distinção entre o *ingroup* e *outgroup* é muito marcada. *Uchi* (literalmente, casa, lar, in-group) opõe-se ao *soto* ou *yoso* (lá fora, as outras casas, lares). *Uchi* é o centro dos afectos, o locus de identidade. A distinção *uchi-soto*, 'nós' (os que trabalham nesta empresa, os que pertencem ao grupo) versus 'eles', 'os outros', está, como Lebra (1976) sugere, expressa na simples pergunta 'quem é?' (*Dochira desu ka*, que significa literalmente, 'onde é, onde é que trabalha, a que grupo pertence?').

Benedict (1954) caracterizou a cultura japonesa como a cultura da vergonha e ausência do sentimento de culpa. A vergonha é uma emoção que age como sanção social para manter a ordem social e a conformidade. A vergonha implica forte consciência dos outros, é o indivíduo versus grupo; enquanto o sentimento de culpa é individual e por isso é mais desenvolvido nas culturas ocidentais, ditas individualistas.

Segundo Lebra (1976), as emoções dos Japoneses são tão frágeis como cascas de ovo. Esta vulnerabilidade necessita de empatia e a maior virtude na sociedade japonesa é ter consideração e empatia pelos outros (*omoyari*). 'A delicadeza institucionalizada' leva ao uso de padrões duplos e mensagens escondidas como dizer uma coisa e significar outra (*honne-tatemae*, diferença entre os sentimentos verdadeiros e os exprimidos), o que é facilmente interpretado como falta de sinceridade pelos Ocidentais. A sinceridade não é um valor ético no Japão, onde é mais importante mostrar-se reservado e estar atento à comunicação não verbal.

Alguns autores afirmam que as emoções dos Japoneses são o produto da cultura do arroz condicionada pelo Budismo e são portanto muito diferentes dos Ocidentais. Por exemplo, Ishida (1961) argumenta que a teoria freudiana nasceu e desenvolveu-se no Ocidente e não se pode aplicar aos Japoneses. Segundo ele, os Japoneses têm sentimentos suaves e não sentem culpa. Neles a racionalidade e a emotividade andam de mãos dadas. Do mesmo modo, para Takizawa (in Lebra, 1976) a agressividade dos Ocidentais está ligada à fixação anal, mas os Japoneses têm fixação oral.

A menção sobre a falta de agressividade dos Japoneses pode parecer estranha se tivermos em conta factos históricos (e.g. os Japoneses na Manchúria) e filmes como *Os Sete Samurais* do realizador Kurosawa. É possível que depois da Segunda Guerra Mundial sejam desencorajadas posturas de agressividade e dominância na sociedade japonesa, e consequentemente os Japoneses criaram uma imagem de si próprios como dóceis e pacíficos.

O mito de homogeneidade racial e social da sociedade japonesa, por muito que tenha sido posto em causa, ajuda a acatar a socialização. No entanto, como em qualquer sociedade há variações individuais, mas estas ten-

dem a ser mais encorajadas em sociedades ditas individualistas do que nas sociedades colectivistas. Na sociedade japonesa a tolerância à transgressão é baixa e o nível de conformismo é muito alto quando comparado com sociedades ocidentais e o mesmo se pode dizer em relação ao seu comportamento emocional. Mas claro está que as experiências emocionais subjectivas são menos susceptíveis de se conformarem com as regras sociais.

A sociedade japonesa é uma sociedade rígida, mas tem formas socialmente aceites de libertar a tensão emocional. As expressões literárias e representações dramáticas emocionalmente carregadas podem ser vistas como catárticas da tensão derivada da repressão da agressividade e outras emoções negativas.

Conclusão

Os resultados da investigação intercultural têm levado ao reconhecimento de elementos panculturais nas emoções. As diferenças culturais existem nas regras que cada cultura tem para sentir e exprimir emoções e não nas emoções propriamente ditas. As regras estão intimamente ligadas às convenções sociais e aos valores de cada sociedade.

Tendo em conta os valores promovidos pela cultura japonesa, é possível ver o papel desempenhado pela socialização na gestão das emoções dos Japoneses. Sendo a sociedade japonesa uma sociedade colectivista muito hierarquizada, atribui particular importância à coesão social e as interacções sociais inspiram cuidado constante. Assim sendo, a socialização dos Japoneses incide no autocontrolo emocional e na supressão de emoções negativas que, se fossem exprimidas, poderiam perturbar as relações interpessoais. O sucesso da socialização reflecte-se no facto de os Japoneses não conseguirem perceber emoções negativas.

Em suma, este trabalho tem por objectivo analisar a relação entre emoção e cultura na sociedade japonesa e chega às seguintes conclusões: Em primeiro lugar, os Japoneses sentem as emoções universais, o que está de acordo com a ideia de que as emoções são sentidas universalmente e sugere uma base genética. Em segundo lugar, o modo como as emoções são sentidas, que tipo de emoções e ainda a sua expressão comportamental são aprendidos ao longo do processo de socialização, apoiando a tese de que as emoções são construídas socialmente. Finalmente, tudo aponta para que a cultura desempenhe o papel de mediador entre as emoções e a sociedade, pois regula o tipo de emoção, expressão e situação consideradas apropriadas.

Referências

- Argyle, M. (1983). *The Psychology of interpersonal behaviour*. (4ªed) Middlesex: Pelican Books.
- Axtell, R. (1998). *Taboos of body and language around the world*. Nova Yorque: John Willey & Sons, Inc.
- Benedict, R. (1954). *The crysanthemum and the sword*. Tokyo: Charles E. Tuttle.
- Berry, J., Poortinga, M. Segall e Dasen, P. (2002). *Cross-cultural psychology: research and applications* (2ªed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bocock, R. (1995). The cultural formations of modern society. In S. Hall e B. Gieban (Eds) *Formations of Modernity* (pp.229-74). Cambridge: The Open University e Polity Press.
- Darwin, C. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. Nova Yorque: Philosophical Library.
- Deaux, K, Dane, F. e Wrightsman, L. (1993). *Social psychology in the 90's*. Belmont: Brooks Cole Publishing Company.
- Delay, J. e Pichot, P. (1971) *Abrégé de psychologie* (3ªed.). Paris: Masson & Cie _diteurs.
- De Vos, G. (1960) The relation of guilt toward parents to achievement and arranged marriage among the Japanese. *Psychiatry*, 23, 287-301.
- De Vos, G. (1973). *Socialization for achievement: essays on the cultural psychology of the Japanese*. Berkeley: University of California Press.
- Doi, T. (1973). *The anatomy of dependence*. Tóquio e Nova Yorque: Kodansha International.
- Ekman, P. e Friesen, W. (1978). *The facial action coding system (FACS)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Gabrenya, W. (1988) Social science and social psychology: The cross-cultural link. In Bond, M. (Ed.) *The cross-cultural challenge to social psychology* (pp. 48-66) vol.11. *Cross-cultural research and methodology series*, London: Sage.
- Hasegawa, K. (1998). *Nihonjin no hosoku/ Rules of the Japanese*. Tóquio: YAC Planning, Inc.
- Hofstede, G. (1980). *Cultural consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ishida, E. (1961). The culture of love and hate. *Japan Quarterly*, 8, 394-402.
- Izard. C. (1990). Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 487-98.
- Lebra, T. S. e Lebra, W. P. (eds.) (1974). *Japanese culture and behaviour: selected readings*. Honolulu: University Hawaii Press.
- Lebra, T. (1976). *Japanese patterns of behaviour*. Honolulu: Hawaii University Press.

- Matsumoto, D. (1996). *Unmasking japan: myths and realities about the emotions of the japanese*. Stanford: Stanford University Press.
- Pinker, S. (2002). *The blank state: the modern denial of human nature*. Nova York: Viking Penguin.
- Strauss, C. (1992). Models and motives. In R. D'Andrade e C. Strauss (Eds.), *Human motives and cultural models* (pp.1-19). Cambridge: Cambridge University Press.

EMOTION AND CULTURE: JAPANESE EMOTIONS ANALYSED

Daniela de Carvalho

Universidade Portucalense, Porto, Portugal

Abstract: This article examines the relationship between culture and emotion, analysing the emotions of the Japanese. It begins with an overview of the concept of culture over time. It then goes on to acknowledge the increase in cross-cultural encounters and the resulting pragmatic interest that has developed in understanding cultural differences. Within such encounters the role of emotions needs to be analysed due to their role in communication. Then, attention shifts to research on the emotions of the Japanese, the findings of which challenge stereotypes and reveal aspects common to other cultures and differences specific to Japanese culture. The article concludes by arguing that the analysis of Japanese emotions confirms the thesis that whilst emotions are universal, the social rules that govern their experience and expression are socially constructed.

KEY-WORDS: *Emotion, culture, Japanese culture.*

MEMÓRIA A CURTO PRAZO E MEMÓRIA OPERATÓRIA: PROVAS E CORRELAÇÕES COM OUTRAS TAREFAS COGNITIVAS

Amâncio da Costa Pinto

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

Resumo

Este estudo apresenta os resultados obtidos com uma amostra de 116 universitários em três tarefas de amplitude de MCP num planeamento de medidas repetidas. As tarefas usadas e os resultados médios obtidos foram respectivamente para a memória de dígitos ($M = 6.7$), para a memória de palavras ($M = 5,3$), e para a memória de palavras com processamento intercalado de verificação de equações aritméticas simples ($M = 3,3$), uma tarefa inicialmente usada por Turner e Engle (1989). Os índices de correlação entre as três provas foram significativos. A prova de memória operatória obteve correlações positivas significativas com outras provas de memória a longo prazo referentes à evocação livre e seriada de longas listas de palavras, com o teste de substituição de símbolos por dígitos de Smith (1995), mas não com a prova de Sperling (1960) de reprodução global.

PALAVRAS-CHAVE: *Memória a curto prazo, memória operatória, memória operacional, amplitude e cognição.*

Uma das medidas mais comuns da memória a curto prazo (MCP) consiste na recordação imediata de uma série de itens não relacionados, que em adultos normais se situa em torno do número sete (Miller, 1956; Brener, 1940). O conceito de MCP iniciou o seu percurso com a investigação empírica dos finais da década de 1950 com os estudos de Peterson e Peterson (1959), Waugh e Norman (1965) e Sternberg (1966) e culminou com a sua integração num dos modelos gerais de memória mais citados, o modelo multi-componencial de Atkinson e Schiffrin (1968), vide a propósito Izawa (1999). Neste modelo composto por memória sensorial, memória a curto prazo e memória a longo prazo, o registo temporário de informação na MCP era dependente dos processos de controlo, como a repetição, codificação e estratégias de recordação. Neste modelo a memória a curto prazo era considerada como o equivalente ao estado de consciência e na interdependência da MLP.

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

O interesse na determinação dos limites deste registo temporário de memória antecedeu em muito o conceito de MCP e remonta aos estudos pioneiros de Ebbinghaus (1885), Jacobs (1887), Binet e Simon (1905), sendo designada na literatura por limites de memória imediata. Uma das tarefas mais usadas e considerada até uma das mais representativas na determinação dos limites da capacidade da MCP foi a prova de amplitude de memória de números, que consistia na evocação de séries crescentes de dígitos não relacionados apresentados ao ritmo de um dígito por segundo. Além de dígitos, foram usados outros materiais como consoantes e palavras (e.g., Brener, 1940; Puckett e Kausler, 1984; Pinto, 1991), tendo-se verificado que o valor de amplitude dependia, entre outros factores, da extensão das palavras e do tempo de articulação (e.g., Baddeley, Thomson e Buchanan, 1975; Cowan, et al. 1994). Esta observação conhecida por efeito da extensão das palavras é uma das bases empíricas mais fortes do sub-sistema fonológico da memória operatória (MO) proposto por Baddeley (1986).

Baddeley e Hitch (1974) desenvolveram um modelo multi-componencial no âmbito da memória a curto prazo que procurava integrar as funções desta estrutura de memória com as funções de atenção e consciência e que designaram por memória operatória (MO). Considera-se porém que ao nível meramente conceptual o termo MO (na designação inglesa "working memory") foi usado pela primeira vez por Miller, Galanter e Pribram (1960, p. 207) para referir uma estrutura onde os planos de acção eram formados, modificados e executados.

Na sua versão inicial, o modelo de Baddeley e Hitch (1974) configurava um fraccionamento das funções de registo de memória em dois sistemas de apoio funcionando na dependência de um sistema de controlo geral de tipo atencional. Este modelo de MO foi o primeiro a propor uma visão não unitária da MCP e obteve ao longo dos anos um apoio empírico considerável (Baddeley, 1986, 2001), nomeadamente ao nível dos sub-sistemas de apoio, como o ciclo fonológico e o ciclo espaço-visual. Apesar da sua notoriedade, o modelo de MO de Baddeley não é o único modelo multi-componencial proposto na literatura, nem a proposta de uma MCP formado por vários componentes é unanimemente aceite. Veja-se a propósito os argumentos referidos por Engle et al. (1999a, p. 124-5) em apoio de um modelo unitário.

A multiplicação de perspectivas sobre a MO desenvolveu-se a tal ponto que Kimberg, d'Esposito e Farah (1997) não se coibiram de confessar que: "se se perguntasse a 100 psicólogos cognitivos o que é a MO, obter-se-iam 100 respostas diferentes", talvez de modo semelhante ao que aconteceu com a definição de inteligência segundo Eysenck (1986). Perante a diversidade de

perspectivas, o mínimo que se pode dizer é que o conceito de MO está ainda em desenvolvimento e que o interesse crescente que os investigadores lhe dedicaram nas últimas duas décadas terá continuidade no futuro e levará a um melhor refinamento das questões e à obtenção de respostas mais precisas.

Para elucidar os temas sobre os quais poderia existir um consenso básico entre os investigadores na área da MO, Miyake e Shah (1999) solicitaram a vários autores de modelos de MO a resposta a oito questões respeitantes à natureza e funções da MO que genericamente se pode sintetizar nos enunciados seguintes: (1) A indicação dos mecanismos básicos de MO; (2) O controlo e regulação da MO; (3) A defesa da hipótese unitária versus hipótese multi-componencial; (4) A natureza dos limites; (5) O papel da MO nas actividades cognitivas complexas; (6) A relação da MO com a MLP e o conhecimento geral; (7) A relação da MO com a atenção e a consciência; (8) A base biológica da MO.

No capítulo final de síntese, Miyake e Shah (1999, p. 443-450) confessam com alguma surpresa terem obtido uma base de consenso entre os autores dos 10 modelos de MO discutidos no livro em relação aos seis pontos seguintes: (1) A MO não é uma estrutura autónoma e unitária localizada num único local do cérebro e da mente; (2) A MO não tem por finalidade a função de registo ou manutenção de informação em si, mas o objectivo primordial é antes o apoio à actividade cognitiva complexa como a linguagem, o raciocínio, a resolução de problemas e a tomada de decisões; (3) a função principal de MO não é apenas de "memória", mas também a função de direcção e controlo, sendo esta última uma das suas características dominantes; (4) Os limites da capacidade de MO são o resultado de vários factores; (5) O conceito de MO não é exclusivamente unitário, sendo provável a existência de sub-sistemas de apoio em domínios específicos que permitam explicar certos efeitos observados na literatura; (6) O conhecimento registado na MLP tem um papel fundamental no desempenho das tarefas de MO.

Com base neste consenso, Miyake e Shah (1999, p. 450) avançaram para uma definição principal de MO nestes termos: "A MO seria formada por um conjunto de processos ou mecanismos envolvidos no controlo, regulação e manutenção activa da informação inerente a uma tarefa de natureza cognitiva complexa, incluindo tarefas familiares, novas e hábeis, (...)". Uma definição deste tipo, envolvendo mecanismos de registo e de processamento, teria o consenso dos investigadores nesta fase de investigação.

Sendo a MO definida nestes termos, o que significa investigar e determinar os limites da capacidade da MCP e da MO? No caso da MO, será que estes limites se referem à capacidade de registo, à capacidade de atenção e

controlo ou a ambos? Por exemplo, no caso do modelo de Baddeley e Hitch (1974), os limites da capacidade estão associados à direcção geral de controlo, a cada um dos sub-sistemas ou ao contributo de todos os processos para o desempenho de uma tarefa?

Cowan (1995) defendeu que a MCP é uma componente da MO e seria formada pelos itens ou traços da MLP cuja activação fosse superior ao limiar de consciência. A activação diminuiria com o tempo ou a interferência e aumentaria com a focagem da atenção e a repetição. A MCP seria um sistema de registo simples dos itens activos enquanto que a MO incluiria não só o sistema de registo, mas também o sistema de atenção. Neste sentido o desempenho da MCP estaria directamente relacionada com o desempenho da MO, a super-estrutura totalizante.

Quer se considere a MO segundo um modelo unitário ou multi-compo-nencial, verifica-se que o desempenho obtido nas tarefas de MO estão significativamente correlacionadas com o desempenho em actividades cognitivas superiores, de que se destaca a compreensão da leitura (Daneman e Carpenter, 1980), a compreensão da linguagem (King e Just, 1991), o raciocínio (Kyllonen e Christal, 1990) e a inteligência (Engle et al. 1999b; Süb et al. 2002). O estudo da validade preditiva destas correlações sugere que é mais a componente de processamento da MO do que a componente de registo provisório que parece ser fundamental, segundo Engle et al. (1999a, p. 124)

Este estudo tem por objectivo determinar o valor de amplitude de MCP nas tarefas de dígitos e de palavras e o valor de amplitude operacional na tarefa de MO e correlacionar os valores obtidos com diversas provas cognitivas. Estudos anteriormente realizados permitiram obter valores de MCP para dígitos, palavras, consoantes (Pinto 1991, p.112), assim como valores de amplitude de MO numa prova de amplitude de leitura (Gaspar e Pinto, 2001), replicando a tarefa de Daneman e Carpenter (1980). O presente estudo pretendeu obter valores de MCP e de MO com uma amostra maior e com um planeamento de medidas repetidas, procurando ainda determinar o grau de correlação das provas de memória entre si e ainda com outras provas cognitivas a que a maior parte dos participantes da amostra se submeteram durante o período de um ano lectivo. Em síntese, os objectivos deste estudo foram determinar os valores de amplitude em provas de MCP e de MO num prova ainda não usada na literatura científica portuguesa (tanto quanto é do meu conhecimento), determinar o padrão de correlações das diferentes provas entre si e verificar qual o grau de correlação com outras provas cognitivas de memória.

Método

Participantes: Deste estudo fizeram parte 116 estudantes da Universidade do Porto com idades compreendidas entre os 19 e os 21 anos na sua esmagadora maioria, dos quais 100 eram do sexo feminino. A participação ocorreu no âmbito das actividades escolares obrigatórias das aulas práticas que os estudantes frequentaram.

Tarefas e materiais: A amplitude de memória foi obtida por meio de três tarefas: Memória de dígitos, memória de palavras e memória de palavras com verificação intercalada de equações simples.

A tarefa de dígitos incluiu três séries diferentes de dígitos não-relacionados em cada uma das seis extensões seleccionadas que aumentavam de 4 até 9 dígitos num total de 18 séries. Houve dois ensaios de treino com séries de 3 e 4 dígitos. O ritmo de apresentação foi de um dígito por segundo.

A tarefa de palavras envolveu três conjuntos diferentes em cada uma das cinco extensões que iam de 3 a 7 palavras num total de 15 séries. O ritmo de apresentação foi de uma palavra por segundo. As 10 palavras usadas, incluindo as do ensaio de treino, faziam parte da lista seguinte: *capa, cinto, flor, mesa, neve, pai, pato, quadro, rua e sol*. O objectivo que presidiu à selecção destas 10 palavras de uma e duas sílabas foi criar a maior equiparação possível a nível articulatório com a extensão das palavras de dígitos de 0 a 9, de forma a estabelecer a existência ou não de eventuais diferenças de amplitude entre a prova de dígitos e a prova de palavras.

A tarefa de palavras com verificação intercalada de equações é uma tarefa usada pela primeira vez no nosso laboratório, mas habitual neste tipo de estudos sendo usada pela primeira vez por Turner e Engle (1989) e simplificada por Salthouse e Babcock (1991) para estudos diferenciais com idosos. Na implementação desta prova foram apresentadas séries de palavras de 2 a 5 conjuntos num total 12 séries formadas a partir de 42 palavras diferentes, mais 4 para os dois ensaios de treino. Em cada série e a seguir a cada palavra foi exposta uma equação simples que podia estar certa ou errada. Exemplo: *mesa* - $(8+2)-3=7$? - *capa* - $(6-5)+4=6$? - ????. Os estudantes prestavam atenção a cada palavra durante 2 segundos, em seguida à equação durante 6 segundos e durante este período de 6 seg. escreviam na folha de respostas um círculo à volta de "S" ou "N" no caso da equação estar certa ou errada. No final de cada uma das séries, quando viam o sinal "???" iniciavam a evocação das palavras anteriormente vistas por ordem.

As séries de dígitos foram as mesmas utilizadas por Pinto (1991), as séries de palavras foram as usadas por Gaspar e Pinto (2001), assim como muitas das 46 palavras da terceira tarefa. A selecção destas palavras teve em conta o facto de serem todas dissilábicas, uso corrente e terem a maior diversidade no que se refere à letra inicial. Uma listagem destas palavras encontra-se em Apêndice por ordem alfabética. As 46 equações foram constituídas num formato semelhante aos dois exemplos acima expostos e obedeceram às seguintes normas: Foram usados dígitos de 1 a 9 em cada parcela; Na primeira parte da equação, a ordem das operações foi de adição e subtracção em metade dos casos, invertendo-se a ordem na outra metade; As equações estavam certas em 54% dos casos; As equações erradas diferiam apenas uma unidade da resposta certa.

Planeamento e procedimento: A experiência foi realizada com grupos de cerca de 15 participantes, todos instruídos pelo mesmo experimentador. Efectuou-se numa sala de 50 m² e decorreu ao longo de um dia. A tarefa de dígitos foi realizada em primeiro lugar e a de palavras com equações em último. A ordem das séries foi crescente. Os materiais foram apresentados visualmente por meio de um projector ligado a um computador. Em cada tarefa a sequência dos materiais era comandada por meio do programa PowerPoint, cuja apresentação se tornou automática após terem sido lidas as instruções, efectuado os ensaios de treino e esclarecido quaisquer dúvidas. O tempo total de realização das três tarefas situou-se à volta dos 30 minutos.

Resultados

Os valores de amplitude de cada uma das três tarefas foram calculados de acordo com o método numérico proposto por Woodworth e Schlosberg (1954) que inclui as fases seguintes: (1) Seleccionou-se como valor inicial o valor da série que precedeu o primeiro ensaio experimental, 3 no caso de dígitos, 2 no caso de palavras e 1 no caso de palavras com equações, pressupondo-se que este valor mínimo seria desempenhado correctamente por todos os participantes; (2) Contou-se o número de séries correctamente evocadas e dividiu-se o total por 3, tendo em conta que foram realizados 3 ensaios em cada extensão; (3) Por fim adicionou-se o valor da fase (1) com o valor da fase (2).

Os valores obtidos na terceira tarefa de amplitude de palavras intercaladas com equações diferem consoante o método como se considera correcta a

evocação seriada das palavras: Se independente ou não das equações verificadas correctamente. No caso de ser independente o sujeito pode evocar correctamente a série de palavras, mas errar na verificação de uma ou mais equações na série; No caso de ser dependente, a evocação da série de palavras apenas é considerada correcta se obedecer por um lado à série correcta de palavras apresentadas e por outro à verificação correcta de todas as equações na respectiva série, aumentando-se deste modo o rigor na obtenção do desempenho correcto. Como o estudo tem um carácter inicial e exploratório os resultados da terceira tarefa foram calculados segundo os dois métodos, embora o valor considerado mais representativo da amplitude operacional da memória operatória seja o que considera o valor de amplitude em função da verificação correcta de todas as equações em cada série apresentada. A justificação baseia-se no facto de que um erro na verificação da equação pode significar uma ligeireza de raciocínio de forma a ganhar tempo para usar na repetição e memorização da ordem das palavras da série.

Quadro 1 - Valores de amplitude de memória a curto prazo (Dígitos e Palavras) e de memória operatória para palavras intercaladas com equações (Pal+Eq.c) e (Pal+Eq). Número de séries com equações correctamente verificadas (Nº Eq).

	Média	DP	Mín	Máx	IC 95%	n
Dígitos	6.71	1.04	4	9	6.52-6.90	116
Palavras	5.30	0.75	4	7	5.16-5.43	116
Pal.Eq.c	3.27	1.22	1	5	3.05-3.50	116
Pal.Eq	3.52	1.18	1	5	3.30-3.74	116
Nº Eq	9.97	2.25	3	12	9.55-10.38	116

Os resultados obtidos estão expostos no Quadro 1 para os valores de amplitude de dígitos [Dígitos], palavras [Palavras], palavras mais equações com correcção [Pal+Eq.c] e sem correcção [Pal+Eq], além do número de séries com equações correctamente verificadas [Nº Eq] num máximo de 12. No que se refere aos valores de amplitude de memória para as três principais tarefas realizadas, os valores médios são diferentes, sendo mais elevados para dígitos e menores para palavras com equações intercaladas. Para se verificar se estas médias diferem estatisticamente entre si aplicou-se uma Anova para medidas repetidas. O valor obtido foi $F(3, 115) = 631.853$, $p < .001$. Diferindo as médias entre si, aplicou-se de seguida o teste PLSD de Fisher ao nível de 5% tendo-se verificado que todas as médias diferem, excepto entre os dois métodos

de obter o valor de memória operatória (3.27-3.52). Sendo semelhantes, o valor da variável posteriormente usado nas restantes análises passou a ser o de palavras mais equações com correcção [Pal+Eq.c].

Sendo diferente a amplitude de memória quer para dígitos quer para palavras é de supor que o factor articulatório entre dígitos e palavras, previamente equiparado, não tenha um efeito significativo nas diferenças obtidas. Presumivelmente as diferenças observadas terão a ver com a maior facilidade de usar planos de agrupamento ou outras estratégias deste tipo com dígitos do que com palavras à medida que os dígitos são apresentados em cada série.

Quadro 2 - Valores de correlação entre as três provas de memória (Dígitos, Palavras e Pal+Eq.c) e respectivos níveis de significância, assim como entre as provas de memória e o número de séries de equações verificadas correctamente [Nº Eq].

	r	N	Z	p	95% inf	95% sup
Dígitos-Palavras	.615	116	7.620	<.0001	.487	.717
Dígitos-Pal+Eq.c	.488	116	5.664	<.0001	.335	.615
Palavras-Pal+Eq.c	.480	116	5.559	<.0001	.326	.609
Nº Eq-Dígitos	.384	116	4.306	<.0001	.217	.530
Nº Eq-Palavras	.248	116	2.693	.0071	.069	.412
Nº Eq-Pal+Eq.c	.618	116	7.676	<.0001	.491	.719

Os resultados obtidos nas três tarefas foram ainda objecto de uma análise de correlação a fim de se verificar se o desempenho numa prova estava ou não associado ao desempenho nas restantes. Conforme se pode verificar no Quadro 2 o desempenho nas três tarefas de memória estão significativamente correlacionados entre si, indicando que um desempenho elevado numa tarefa está associado a um desempenho também elevado nas restantes tarefas. Comparando os índices de correlação significativos entre as três provas de memória, poder-nos-íamos interrogar se as correlações entre cada duas das três provas se manteria, quando os efeitos relacionais da terceira tarefa fossem removidos. Uma análise de correlação parcial indicou que os valores de correlação se mantinham significativos ao nível de $p < .01$ para as comparações entre as três tarefas de memória: $r_{dp,o} = .497$; $r_{do,p} = .278$; $r_{op,d} = .262$, em que as letras *d*, *p* e *o* designam respectivamente a prova de dígitos, palavras e memória operatória.

O Quadro 2 inclui ainda os valores de correlação entre o desempenho aritmético [Nº Eq] e o desempenho de memória nas três tarefas, verificando-se também um valor significativo nas três comparações. Neste caso, apesar de se tratar de tarefas de natureza diferente, o mecanismo subjacente às provas de memória e prova aritmética de verificação de equações pode ser comum e releva da existência de uma capacidade para processar informação e reter os produtos intermédios até se produzir a resposta final. Será que esta capacidade envolve mais uma competência de raciocínio aritmético ou mais uma competência de capacidade de memória? Um resposta preliminar pode ser obtida com a aplicação da correlação parcial. Assim quando o efeito do número de equações correctas efectuado na prova de MO é removido, o índice de correlação parcial entre as três provas de memória mantém-se significativo ao nível de $p < .01$: quer entre a memória de dígitos e a memória operatória, $r_{do.e} = .344$; entre a memória de palavras e a memória operatória, $r_{po.e} = .429$; quer ainda entre memória de dígitos e palavras, $r_{dp.e} = .581$, em que a letra *e* significa número de equações correctas. No entanto, quando a componente de memória operatória (*o*) é removida, a correlação entre competência aritmética e o desempenho de memória nas provas de dígitos e palavras deixa de ser significativa: $r_{ed.o} = .121$; $r_{ep.o} = -.071$. Esta análise sugere que o mecanismo responsável pela correlação das provas de memória entre si não é a competência aritmética *per se*, mas antes mecanismos pertencentes à prova de memória operatória e que poderão ter a ver com processos conjuntos de atenção e capacidade de apreensão e registo de informação.

Outros Resultados

Além dos resultados acabados de expor, obtidos num único dia do ano escolar, os participantes desta experiência realizaram ainda ao longo do ano outras tarefas de natureza cognitiva segundo o procedimento descrito em Pinto (1991) para efeitos de obtenção de créditos na inscrição para exame. Sendo os mesmos sujeitos, estes não participaram porém em igual número nas provas a seguir descritas e cujos resultados deverão ser vistos com cautela do ponto de vista de selecção de amostras de investigação (e.g., Schafer e Graham, 2002).

Duas destas tarefas realizadas podem ser consideradas no âmbito da memória a curto prazo: (1) A prova de Sperling (1960), com apresentação taquistoscópica de uma matriz de 12 itens alfanuméricos durante 50 ms deven-

do os sujeitos evocar livremente o maior número de itens vistos; (2) O teste de substituição contínua de símbolos por dígitos durante 90 segundos (Smith, 1995). No que se refere à prova de reprodução global de Sperling, os índices de correlação com as três tarefas de memória obtidos com 87 dos 116 participantes foram bastante baixos, situando-se entre .074 e .172 e estatisticamente não-significativos. No que se refere ao teste de substituição de símbolos por dígitos, a correlação com as três tarefas de memória obtidos com 90 dos 116 participantes foram significativos para a tarefa de memória operatória, $r(90) = .363$, $z = 3,547$, $p < .0005$ e para a tarefa de memória de dígitos, $r(90) = .215$, $z = 2,040$, $p < .05$, mas não para a tarefa de memória de palavras, $r(90) = .108$.

A tarefa de memória operatória obteve ainda índices de correlação positivos e significativos com provas de memória a longo prazo, como a evocação livre imediata de uma lista de 15 palavras, $r(103) = .224$, $z = 2,282$, $p < .03$, a evocação seriada imediata de uma lista de 36 palavras, $r(99) = .211$, $z = 2,096$, $p < .04$, a evocação seriada imediata de uma lista de 36 palavras com apoio da mnemónica dos lugares, $r(98) = .231$, $z = 2,291$, $p < .03$, e por último o índice de correlação positiva até se aproximou do resultado de exame, $r(105) = .191$, $z = 1,949$, $p = .0513$.

Discussão

Este estudo tinha por objectivo principal introduzir e analisar a prova de memória operacional, uma tarefa de memória operatória referida com frequência crescente na literatura científica na última década e relacionar os valores obtidos com outras provas típicas de amplitude de memória a curto prazo, como a prova de números e de palavras. Estudos similares com estas tarefas já tinham sido realizados no nosso laboratório (Pinto, 1991; Gaspar e Pinto, 2001) de forma que os resultados que viessem a ser obtidos no presente estudo podiam ser mais facilmente equiparados e relacionados.

No que se refere à prova de MO verificou-se que estudantes universitários provenientes à partida de uma amostra bastante homogénea evocaram por ordem em média apenas 3.27 palavras, após responderem correctamente à verificação de equações aritméticas simples. Por outras palavras, pode-se afirmar que uma amostra de jovens adultos universitários considerados à partida portadores de uma competência cognitiva elevada estão limitados a evocar 3 a 4 palavras em tarefas em que a atenção sobre a memória das palavras e a sua seriação tem que ser dividida com a realização de simples

tarefas de adição e subtração. Estes resultados médios (3.27) não diferem muito dos obtidos por Gaspar e Pinto (2001) numa prova de memória operatória (3.06), em que a operação cognitiva intercalada com as palavras a evocar era a leitura de uma frase durante cerca de 5 seg. composta por 12 ou 13 palavras.

O desempenho geral nestas duas tarefas de MO pode parecer bastante baixo, principalmente se o compararmos com os resultados das provas de amplitude de dígitos e de palavras que se situaram neste estudo respectivamente em 6.7 e 5.3, mas é precisamente a existência destas diferenças que permite conjecturar sobre os mecanismos subjacentes, responsáveis pela manutenção da informação na memória a curto prazo, e também pelo controlo que esta manutenção exige no tempo, quando a atenção é dividida por outras tarefas. Como se referiu na Introdução, os modelos propostos pelos investigadores para descrever os mecanismos responsáveis por esta diferença empírica acentuada de desempenho são diversos e o consenso é limitado. Para além de verificar esta diferença de desempenho, este estudo não permite conjecturar sobre quais ou quantos são os mecanismos subjacentes, nem qual o modelo de MO mais adequado para explicar os resultados.

A análise de correlação efectuada nestes resultados sugere que o desempenho na prova de MO deste estudo tem valor preditivo em relação, não só a outras tarefas de memória a curto prazo mais simples, mas também com tarefas típicas de memória a longo prazo, como a evocação livre ou seriada de longas listas de palavras, com ou sem apoio de técnicas de retenção. De facto quando se está perante uma lista longa de palavras apresentadas serialmente para evocar no final da lista, é preciso registar as palavras à medida que são apresentadas, mas também configurar simultaneamente as estratégias de processamento que permitem potenciar a evocação no final da lista. Isto requer manter e segurar as palavras na memória a curto prazo e estabelecer um processamento de relação, contextualização ou outro que se considere eficaz.

Além deste padrão de correlações que me parece heurísticamente mais relevante há a acrescentar a correlação com o teste de substituição de símbolos por dígitos de Smith (1995). No teste de Smith os sujeitos deverão escrever rapidamente durante 90 seg. o maior número de dígitos que permitem substituir um de nove símbolos numa série extensa, de acordo com uma chave de conversão presente no topo da página. Ter uma capacidade elevada de MO parece ser uma vantagem acrescida no desempenho desta prova na medida em que os sujeitos são capazes de manter activa em memória o maior número de chaves de conversão de dígitos para preenchimento decorrente.

Considerados no seu conjunto e para além do valor teórico deste tipo de estudos, que significado prático poderão ter os valores médios obtidos nas provas de amplitude de dígitos, palavras e de memória operatória? Creio que a realização de provas de memória deste tipo tem uma importância aplicada bastante considerável ao nível da avaliação cognitiva diferencial de crianças e adultos (e.g., Pinto, 1985). Dados obtidos ao longo dos anos no nosso laboratório têm revelado valores médios bastante semelhantes na prova de amplitude de números. Assim a média de 6.7 do presente estudo com palavras apresentadas visualmente é similar à média obtida numa amostra há 4 anos na mesma prova, mas com apresentação auditiva ($M = 6.5$, $DP = 1.0$, $n = 91$). Uma tal constância não parece configurar um efeito de tipo Flynn (e.g., Flynn, 1999), como acontece com as baterias de testes de inteligência, embora o desempenho na prova de memória de números possa ser objecto ocasionalmente de níveis prodigiosos, quando os sujeitos são submetidos a um treino intensivo (e.g., Ericsson et al., 1980).

Além de uma constância de média ao longo do tempo, estas provas de memória a curto prazo revelam diferenças individuais consideráveis, mesmo em amostras consideradas à partida de grande homogeneidade. Neste estudo e no que se refere à prova de amplitude de memória de números, a distribuição percentual de frequências foi a seguinte: 1.5% evocaram quatro dígitos por ordem; 17% evocaram cinco; 39% seis; 27% sete; 14% oito e 1.5% evocaram 9 dígitos. No que se refere à prova de memória operatória, 16% não foram capazes de evocar 2 palavras com operações intercaladas, 23% evocaram duas palavras, 18% evocaram três, 35% evocaram quatro e 8% evocaram cinco. Conhecendo-se o poder correlacional que estas provas de memória revelam com outras actividades cognitivas, não só as analisadas neste estudo, mas também as referidas na revisão introdutória e ainda a facilidade da sua aplicação, creio que nunca é de mais realçar a sua importância a nível prático.

Referências

- Atkinson, R. C., e Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence e J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 2, pp. 89-195). New York: Academic Press.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Baddeley, A. D. (2001). Is working memory still working? *American Psychologist*, 56, 851-864.
- Baddeley, A. D., e Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 8, pp. 47-89). New York: Academic Press.
- Baddeley, A. D., Thomson, N., e Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 575-589.
- Binet, A., e Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Brener, R. (1940). An experimental investigation of memory span. *Journal of Experimental Psychology*, 26, 467-482.
- Cowan, N. (1995). *Attention and memory: An integrated framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Cowan, N., Keller, T. A., Hulme, C., Roodenrys, S., McDougall, S., e Rack, J. (1994). Verbal memory span in children: Speech timing clues to the mechanisms underlying age and word length effects. *Journal of Memory and Language*, 33, 234-250.
- Daneman, M., e Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- Ebbinghaus, H. (1885/1964). *Über das Gedächtnis*. Duncker, Leipzig. (H. Ruger e C. E. Bussenius, trad.). *Memory: A contribution to Experimental Psychology*. New York: Dover Publications.
- Engle, R. W., Kane, M. J., e Tuholski, S. W. (1999a). Individual differences in working memory capacity and what they tell us about controlled attention, general fluid intelligence, and functions of the prefrontal cortex. In A. Miyake e P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 102-134). New York: Cambridge University Press.
- Engle, R. W., Tuholski, S. W., Laughlin, J. E., e Conway, A. R. A. (1999b). Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: A latent-variable approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128, 309-331.
- Ericsson, K. A., Chase, W. G., e Faloon, S. (1980). Acquisition of a memory skill. *Science*, 208, 1181-1182.

- Eysenck, H. J. (1986). The theory of intelligence and the psychophysiology of cognition. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 3, pp. 1-34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flynn, J. R. (1999). Searching for justice: The discovery of IQ gains over time. *American Psychologist*, 54, 5-20.
- Gaspar, N., e Pinto, A. C. (2001). Amplitude de memória a curto prazo e operatória para dígitos e palavras com a adaptação da tarefa de Daneman e Carpenter (1980). *Psicologia, Educação e Cultura*, 5, 217-236.
- Izawa, C. (Ed.). (1999). *On human memory: Evolution, progress, and reflections on the 30th anniversary of the Atkinson-Shiffrin model*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jacobs, J. (1887). Experiments on "prehension". *Mind*, 12, 75-79.
- Kimberg, D. Y., D'Esposito, M., e Farah, M. J. (1997). Cognitive functions in the prefrontal cortex — Working memory and executive control. *Current Directions in Psychological Science*, 6, 184-192.
- King, J., e Just, M. A. (1991). Individual differences in syntactic processing: The role of working memory. *Journal of Memory and Language*, 30, 580-602.
- Kyllonen, P. C., e Christal, R. E. (1990). Reasoning ability is (little more than) working-memory capacity?! *Intelligence*, 14, 389-433.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Miller, G. A., Galanter, E., e Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Miyake, A., e Shah, P. (Eds.). (1999). *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peterson, L. R., e Peterson, M. J. (1959). Short-term retention of individual verbal items. *Journal of Experimental Psychology*, 58, 193-198.
- Pinto, A. C. (1985). *Testes de amplitude de memória imediata: Um estudo sobre os factores cognitivos responsáveis pelas diferenças de amplitude*. Dissertação complementar da tese de doutoramento, Universidade do Porto.
- Pinto, A. C. (1991). *Psicologia experimental: Temas e experiências*. Porto: Edição do Autor.
- Puckett, J. M., e Kausler, D. M. (1984). Individual differences and models of memory span: A role for memory search rate? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 10, 72-82.
- Salthouse, T. A., e Babcock, R. L. (1991). Decomposing adult age differences in working memory. *Developmental Psychology*, 27, 763-776.
- Schafer, J. L., e Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7, 147-177.

- Smith, A. (1995). *Symbol digit modalities test: Manual*. (7ª reimpressão). Los Angeles, Cal.: Western Psychological Services.
- Sperling, G. (1960). The information available in brief visual presentations. *Psychological Monographs: General and Applied*, 74, 1-29.
- Sternberg, S. (1966). High-speed scanning in human memory. *Science*, 153, 652-654.
- Süß, H.-M., Oberauer, K., Wittmann, W. W., Wilhelm, O., e Schulze, R. (2002). Working-memory capacity explains reasoning ability — and a little bit more. *Intelligence*, 30, 261-288.
- Turner, M. L., e Engle, R. W. (1989). Is working memory capacity task dependent? *Journal of Memory and Language*, 28, 127-154.
- Waugh, N. C., e Norman, D. A. (1965). Primary memory. *Psychological Review*, 72, 89-104.
- Woodworth, R. S., e Schlosberg, H. (1954). *Experimental psychology*. London: Methuen.

SHORT-TERM AND WORKING MEMORY SPAN TASKS: CORRELATIONS WITH SOME COGNITIVE TASKS AND TESTS

Amâncio da Costa Pinto

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

Abstract: This study presents the results of three short-term memory tasks, namely digit, word and operational spans obtained on a sample of 116 university young students with repeated measures. Mean results were respectively 6.7 for digits, 5.3 for words and 3.3 for the working memory span task, used initially by Turner & Engle (1989). Although the 9 digit and 9 words selected were equivalent in terms of articulation rates, significant mean differences remained between digit and word span. Correlation coefficients obtained were significant among the three tasks even when partial correlation was applied. The working memory span task was also significantly correlated positively with free and serial recall of long lists of words and also with performance on the symbol digit modalities test (Smith, 1995). No significant correlation was obtained with the total recall in the Sperling (1960) task.

KEY-WORDS: *Short-term memory, working memory, memory span, symbol digit test.*

Apêndice: *As 42 palavras, mais as 4 sublinhadas para os ensaios de treino, usadas na prova de memória operatória:*

anel, arca, asa, balde, bola, brilho, cantor, capa, caule, cinto, cola, copa, cordel, dente, eixo, erva, fino, fonte, gato, gente, ilha, jardim, juro, leilão, litro, loja, mapa, maré, mesa, motor, olho, perna, pilha, postal, quadro, ramo, riso, roupa, saco, seda, seita, terra, testa, tronco, vela, vidro.

Maria do Rosário Sousa e Félix Neto (2003). A educação intercultural através da música: Contributos para a redução do preconceito. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, Lda.

O livro "A educação intercultural através da música: Contributos para a redução do preconceito", pretende abordar questões relacionadas com a educação intercultural valorizando as áreas de expressão artística dando especial relevo à música como factor importante na educação.

Esta obra é resultado de dois autores, uma mais especialista na arte musical e outro na psicologia social.

A música é perspectivada como uma contribuição para o total desenvolvimento da criança, incluindo o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e estético e numa perspectiva intercultural merece um olhar atento, com dimensões de integração e de união entre os povos, já que a mesma é uma linguagem universal.

Ao longo desta obra os autores procuram dar resposta a questões relacionadas com esta dimensão intercultural procurando encontrar caminhos para a integração e diminuição de atitudes preconceituosas na formação integral de crianças em idade escolar.

Encontraremos assim um caminho musical intercultural que poderá contribuir para a redução do insucesso escolar e para a redução do preconceito étnico. Esse mesmo caminho poderá ainda despertar nas crianças a imaginação, a criatividade e a liberdade das suas acções.

A sua realização suscitou mais questões que respostas, entreabriu mais perspectivas de análise do que aquelas que puderam ser esboçadas ao longo das páginas que compõem esta obra. Consequentemente, este trabalho não se conclui com a marca de um ponto de chegada, mas antes como um novo ponto de partida, obviamente mais complexo na forma de perspectivar as relações interculturais num mundo cada vez mais multicultural.

José Henrique Barros de Oliveira

Fotocomposição e impressão:

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: 1º ordem: Tipo normal, centrado; 2º ordem: Tipo normal, indexado à esquerda; 3º ordem: Tipo normal, indexado ao parágrafo; 4º 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

exemplares 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.

ultural