

Psicologia Educação Cultura

Colégio Internato dos Carvalhos

“Desenvolvimento e Educação”



Dezembro de 2004

Semestral

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Desenvolvimento

nº 2

Vol. VIII

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)

Etienne Mullet (École Pratique des Hautes Études, Paris)

Feliciano H. Veiga (Universidade de Lisboa)

Francisco C. Carneiro (Universidade do Porto)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro)

José Tavares (Universidade de Aveiro)

Manuel Ferreira Patrício (Universidade de Évora)

Manuel Viegas Abreu (Universidade de Coimbra)

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

Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)

Paulo Schmitz (Universidade Bona)

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

Rui A. Santiago (Universidade de Aveiro)

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

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@cic.pt

PROPRIEDADE

P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos - Cont. Nº 500224200

Depósito legal: Nº 117618/97

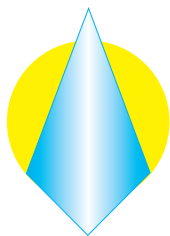
ISSN: 0874-2391

I.C.S.: 121587

Nº 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. VIII, nº 2, Dezembro de 2004

ÍNDICE

Editorial	
<i>João de Freitas Ferreira</i>	309
Aspectos desenvolvimentistas no comportamento pró-social e anti-social da criança: Um olhar crítico para a abordagem de afirmação/negação de Lourenço	
<i>Orlando Lourenço, Liliانا Cruz</i>	317
Invenção de jogos de regras em crianças de 5/6 anos	
<i>Susana Margarida Faria de Oliveira, Luísa Maria de Almeida Morgado</i>	339
Raciocínio pró-social e perspectiva cognitiva?	
<i>Alice Espírito Santo, M. Stella Aguiar</i>	357
Para uma compreensão do significado moral e cognitivo do fenómeno do vitimizador feliz: Um estudo em crianças de 6-7 anos	
<i>Sofia Menéres, Orlando Lourenço</i>	381
Linguagem oral nos anos pré-escolares: Contributo para uma avaliação desenvolvimentista	
<i>Patrícia Pacheco, M. Stella Aguiar</i>	405
Aspectos cognitivos e linguísticos no raciocínio inclusivo de crianças de 5/6 anos	
<i>Joana Castelo Branco, Orlando Lourenço</i>	427
Porque meu bebé não é normal? Breve análise da relação entre desenvolvimento infantil e interacção mãe-criança com necessidades educativas especiais (NEE)	
<i>Ana Cristina Barros da Cunha, Kely Maria de Paula Pereira</i>	447
O desenvolvimento do perdão	
<i>Etienne Mullet, Michèle Girard, Stéphanie Chiaramelo, Michelle Mesnil, Félix Neto</i> ...	459
Desenvolvimento cognitivo e personológico do idoso	
<i>José H. Barros Oliveira</i>	477
Estereótipos de género das profissões: Efeito da idade, sexo e etnia	
<i>Maria Manuela Meireles Coelho da Silva, Félix Neto</i>	509

Influência da personalidade na negociação de conflitos em contexto escolar <i>Maria Olímpia Almeida de Paiva, Abílio Afonso Lourenço</i>	533
Impacto das variáveis psicossociais no rendimento escolar: estudo com alunos do 8º e 9º anos de escolaridade <i>Leandro S. Almeida, Nazaré Loureiro, Clara Vasconcelos</i>	561

EDITORIAL

DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

João de Freitas Ferreira
Director da Revista

Todo o ser humano é adornado à nascença com um leque de capacidades inatas, muitas delas em estado lactente, que deverão ser desenvolvidas ao longo da vida. Umas (as capacidades físicas) estão ligadas directamente ao crescimento físico e com ele se desenvolvem sem esforço, sem premeditação e sem preocupação demasiada. Conforme se desenvolve a parte somática da natureza humana, assim crescem essas capacidades. Outras (as capacidades psíquicas, intelectuais e morais) são de natureza espiritual. Embora os níveis mais básicos de desenvolvimento destas faculdades possam ser atingidos com a experiência da vida, os níveis mais altos só se desenvolvem com grande esforço, dedicação, pertinácia e com a ajuda de mestres experientes que dominem as áreas científicas e as respectivas técnicas apropriadas para o efeito. Os primeiros, aqueles que se ficam pelos patamares mais rudimentares do desenvolvimento psíquico, oferecem fundamentalmente força de trabalho e acabam, muitas vezes, por ser substituídos por máquinas mais potentes e mais eficientes na execução de tarefas arriscadas. Os segundos, aqueles que se esforçam, conseguem superiores domínios de literacia, atingem avançados níveis de desenvolvimento intelectual e dominam vastas áreas do conhecimento. São estes que desenvolvem o saber, promovem o progresso e concebem os grandes projectos.

1. “Desenvolvimento” e “educação” são conceitos recorrentes das ciências humanas e sociais e ocupam áreas importantes na psicologia e nas ciências da educação.

O lexema “desenvolvimento” está conectado com o acto ou o efeito de progredir ou de se passar de um estado a outro, sendo este sempre mais perfeito do que o anterior. Este processo implica, por sua vez, a ideia de “sair do casulo”, de “crescer”, o que, em psicologia, consubstancia o cerne de toda a investigação científica, séria e consistente, enquanto regista o desabrochar

da personalidade e o seu crescimento, assim como acompanha e promove a aquisição de cultura intelectual. A “educação”, por sua vez, é a ciência que estuda o processo (metodologias, medição e avaliação) e regista os avanços e recuos no desenvolvimento das capacidades humanas. Através de uma luta árdua e persistente, a antiga pedagogia conseguiu demarcar um campo com objecto próprio e autónomo de outras áreas afins, estabelecer metodologias rigorosas e racionalmente comprováveis e promover investigação metódica sobre as leis que legitimam o ensino e a educação. Estava criada uma nova área científica, denominada – “Ciências da Educação”.

2. Durante muitos séculos, as Ciências da Educação preocuparam-se, prioritariamente, com o desenvolvimento psíquico e a formação da personalidade das crianças e dos jovens. Os próprios étimos o reflectem: “pedagogia”, do grego *paidagogía*, teoria ou ciência da educação de crianças; “pedagogo”, do grego *paidagogós*, mestre de crianças ou o escravo que levava as crianças à escola. Daqui se depreende que a educação se restringia apenas às crianças e adolescentes. Por exclusão de partes, podemos subentender que a idade adulta se destinaria à aprendizagem de um ofício ou mister, tendo, pois, como objecto a formação profissional e o desenvolvimento das capacidades de gestão. Na terceira idade, já não haveria possibilidades de desenvolvimento; o envelhecimento estava sempre marcado pelo enfraquecimento das faculdades anteriores e, por vezes, até pela perda total das mesmas.

Nos tempos mais recentes, esta repartição da vida humana em três estádios, concebidos e articulados de acordo com a aprendizagem das crianças e com a produtividade das pessoas adultas, ainda se torna mais agressiva, se tivermos em conta a nova mentalidade do mundo ocidental. Vejamos.

A moderna pedagogia condena os idosos ao desprezo e ao ostracismo, quando diz “que o espectáculo da velhice é tão horrível que se torna necessário poupar os alunos à sua visão; que o objectivo do ensino é fazer rir os alunos; e que é aos jovens que cabe a formação dos jovens” (Esther Mucznik, *O elogio da velhice*, in Público, 5 de Set 2003, p.6).

As nossas sociedades, umas vezes, marginalizam os idosos, emparedando-os em lares da terceira idade ou abandonando-os quer nas suas próprias casas quer em casas de familiares quer nos hospitais. Assim, se aperta à sua volta o espartilho da solidão e faz-se-lhes crer que a sua vida já não tem sentido e que o melhor é mesmo procurarem uma clínica onde seja corrente o recurso à eutanásia. Outras vezes, “oferecem um novo estatuto às

peças de idade, o estatuto de 'novos velhos' ou de 'velhos novos', através do qual se criou todo um mercado que vai desde as viagens até às operações plásticas ou ao Viagra, tudo feito para manter a ilusão da juventude eterna. Mas, na realidade, é a própria negação da velhice como algo de fecundo para a sociedade que é afirmado neste novo estatuto" (Esther Mucznik, *ibidem*).

Paralelamente, à volta dos mais novos criou-se o "culto da juventude". A comunicação social, os grandes espaços comerciais, as actividades desportivas, a publicidade, tudo está ao serviço dos jovens e dos adolescentes. Chegou-se ao ponto de padronizar o slogan: "o futuro pertence aos jovens". De início, pretendia-se atingir fins comerciais, mas o que realmente ficou foi o distanciamento entre os jovens e os idosos. Hoje aos jovens não lhes é permitido sequer conviverem com os idosos, muito menos assistirem à sua morte ou participarem no seu funeral, por se tratar de cenas deprimentes. Cortou-se o cordão umbilical entre as duas gerações, o passado deixou de ter sentido e o futuro ficou hipotecado entre um presente carregado de esperanças e um futuro ameaçado pela perda de faculdades e a certeza do "fim".

Os idosos, por sua vez, acomodaram-se à situação e procuram imitar a juventude. É vê-los satisfeitos, quando alguém os saúda com os piropos da ordem: "Estás cada vez mais jovem"! "Onde encontraste o elixir da juventude?" "Os anos não passam por ti". Do mesmo modo, muitos deles sacrificam fortunas para conseguirem uma "plástica" ou um remédio que lhes prolongue a capacidade sexual. Em detrimento da sua própria personalidade e identidade, negam o que lhes é próprio (experiência e sabedoria) e apegam-se, de maneira fugaz, àquilo que já lhes fugiu definitivamente por entre as mãos: a juventude.

3. Todavia, em cada momento da história, embora se tenham registado movimentos de desprezo da velhice, uma coisa é certa: a cadeia de transmissão social nunca foi interrompida e o passado foi sempre o tesouro mais valioso do património da humanidade.

Já o autor sagrado do Deuterónimo, quinto e último livro do Pentateuco, deixara claramente expresso este sentimento, através das seguintes palavras dirigidas aos jovens: "Lembra-te dos dias de outrora,/ considera os anais do passado,/ interroga o teu pai e ele te contará,/ os teus avós e eles te ensinarão" (Deut 32, 1-2). Nestes versos, encontramos um significativo registo daquilo que dava coesão ao agregado familiar de então. O pai, coraçado pela força dos seus pulsos e animado pela sua capacidade de realizar

projectos, saberá fazer o relato exaustivo e rigoroso de tudo o que aconteceu no passado, mas não saberá dar-lhes alma; só os avós, com a experiência, a sabedoria, a memória e a reflexão que se adquirem com os anos, saberão descobrir um segundo registo dos factos, desvalorizando a evolução social e económica que surge à superfície, e fazendo emergir o sentimento, os valores e princípios que lhes estão subjacentes. Só eles saberão acordar a “alma” do passado adormecido. Isto significa que é, sobretudo, aos avós que está reservado o múnus de educar.

O Talmude, antiga colecção de leis, tradições e máximas do povo judaico, completa a visão acima expressa, dizendo: “Quem aprender a lei divina com homens novos é como se comesse uvas verdes e bebesse vinho saído do lagar; porém, os que aprendem com mestres idosos é como se comessem uvas maduras e bebessem vinho velho”. Por aqui se vê que os idosos têm na sociedade a nobre missão de educar e que só eles podem desempenhar esse papel com excelente qualidade. Os idosos não se devem, pois, refugiar num canto, com vergonha de ainda estarem vivos.

Cícero deixou-nos uma obra sobre a “Velhice”, que o honra a ele, à cultura greco-romana e a nós que dele bebemos grande parte dos princípios e dos valores que nos regem. Cícero, ao reflectir sobre este assunto, distingue quatro causas que, no seu tempo, eram matéria mais que suficiente para se considerar a velhice infeliz: “Uma, porque aparta da administração dos negócios; outra, porque debilita o corpo; a terceira, porque impede o desfrutar de quase todos os prazeres; a quarta, porque está próxima da morte” (Da Velhice, 5.15).

O autor rebate cada uma destas falsas razões.

Quanto à primeira, aceita que os idosos já não conseguem executar tarefas que exijam “o vigor da juventude”, mas reconhece que existem ocupações espirituais que os velhos podem executar, “mesmo (estando) enfermos do corpo”. Assim, a velhice pode continuar laboriosa e ainda aprender algumas coisas de interesse. Foi o que ele fez, dedicando-se às letras e aprendendo o grego, em idade avançada.

Eliminada a primeira causa, fica também resolvida a segunda: Cícero não anseia possuir a força da juventude para ser feliz e útil à comunidade (9,27). Àqueles que “são de tal modo fracos que não são capazes de desempenhar qualquer cargo ou função vital” diz-lhes que “de modo nenhum é isto um defeito peculiar à velhice, antes à saúde”, pois o mesmo se passa com os jovens (11,35).

A terceira restrição imposta à velhice está ligada ao facto de “esta estar privada de prazeres”. Cícero descarta este argumento, alegando que “para o

homem nada de mais funesto existia para além dos prazeres corporais"; pois estes "inspiram paixões ardentes que buscam irreflectida e desregradamente ser satisfeitas". Segundo ele, "o prazer oblitera a capacidade de discernir, hostiliza a razão, como que ofusca a clareza de espírito e nada tem a ver com a virtude". Logo o prazer representa "o pior erro da juventude". Ao contrário, o facto de a velhice "estar privada de prazeres" funciona como sendo "o belo presente da idade" (12.39 e 12.42).

A quarta razão prende-se com "a aproximação da morte, a qual não está certamente longe da velhice", mas não pode ser considerada como um mal próprio dessa idade, pois também os jovens morrem e em maior quantidade, chegando muito poucos a uma idade avançada. "A morte é comum a todas as idades" (19,68). Por outro lado, o autor "não considera a morte causa para lamentações já que a ela se segue a imortalidade". Segundo a sua visão, "a alma é celestial". "Ao ser trazida do seu domicílio superior", é colocada temporariamente numa "albergaria" (23.84), naturalmente, "lugar adverso à sua natureza divina e eterna" (21.77), onde "pode pernoitar, mas não habitar". Ao deixar a vida, a alma regressa à sua própria casa, onde será eternamente feliz (23.84). Muitos são os argumentos apresentados pelo autor a favor da imortalidade da alma. E termina com uma confissão de fé: "Quanto a este facto, se erro em crer imortal a alma humana, erro com alegria, e não desejo que este erro, que me delicia enquanto estiver vivo, de mim seja obliterado" (23.85).

Em suma, o pensamento, a memória e a abundância de bens espirituais adquiridos são os frutos sazonados da árvore da vida. Assim compreendida, "a velhice não é apenas doce, como ainda não causa sofrimento, além de ser também jovial" (23.85).

Os séculos posteriores foram marcados pelo personalismo cristão, que sempre soube defender os direitos dos idosos. Ao longo dos séculos, a Igreja foi mentalizando os casais novos, para acolherem os idosos e os integrarem nas suas famílias de pertença, envolvendo-os num ambiente de respeito e de carinho. Por todo o lado, em cidades, vilas e aldeias, fundaram-se misericórdias, asilos e hospitais para colaborarem com as famílias mais débeis no apoio a familiares avançados na idade. Criaram-se ordens e congregações religiosas motivadas para darem apoio aos anciãos marginalizados e lhes garantirem um final de vida digno e confortável. Por serem factos demasiado conhecidos e por falta de espaço, omitimos referências minuciosas à "cultura da ancianidade" nos últimos dois milénios.

Nos tempos que correm, com a globalização e a visão economicista da vida, só se dá valor à força de trabalho e à capacidade de produção. Não

há lugar para pessoas em fim de carreira. “A modernidade que soube dar uma nova esperança de vida aos idosos não tem sido capaz de integrar o contributo específico da velhice. Não tem tempo, não tem paciência, não vê a utilidade” (Esther Mucznik. *Ibidem*). A sociedade moderna desvaloriza as faculdades, a cultura, a sabedoria e a experiência dos idosos e vende-lhes promessas e sonhos de juventude. Não é um processo de integração da velhice, é antes a sua desintegração total.

4. A Velha Europa corre o risco de se transformar num continente envelhecido, “onde cada pessoa empregada sustentará um reformado com mais de 65 anos. Ao ritmo actual, metade dos alemães terão mais de 50 anos em 2030. E nessa data, metade dos italianos terão mais de 54 anos” (Miguel Monjardino). Nas outras comunidades da União Europeia, a situação é igualmente preocupante.

Perante esta realidade, agravada pelo facto de muitos idosos ainda continuarem a morrer em “lares” sem condições mínimas, ou em casa de familiares sem apoio social, a sociedade civil começa a acordar de um sono letárgico. Fala-se já em elaborar um plano de “Envelhecimento e Solidariedade” e de consagrar um dia aos idosos. Esses movimentos são bem-vindos, mas não resolvem o problema. Não basta. É urgente provocar uma mudança de mentalidades, a nível dos idosos, a nível da sociedade civil e nível da comunidade científica. Os idosos devem acreditar que detêm faculdades, conhecimentos e experiências que só se alcançam na terceira idade; a sociedade civil deve compreender que os idosos não são “monos” ou “reliquias” do passado, mas seres em pleno desenvolvimento de faculdades; e a comunidade científica deve orientar a sua investigação de modo a provar a uns e a outros que promover o desenvolvimento dos idosos pode ser um investimento rentável para a sociedade.

Dentro desta área, surgiu recentemente uma disciplina denominada “gerontologia”, do domínio das ciências humanas e sociais, que estuda o envelhecimento. Pretende provar que esta fase da vida não se destina exclusivamente à perda das faculdades anteriormente adquiridas, mas sobretudo ao desenvolvimento de outras faculdades que, ocupam a mente humana, na terceira idade. Logo o desenvolvimento humano e a educação não se esgotam com a adolescência, mas são uma constante da vida. Todavia é ainda uma disciplina em busca de bases sólidas e consistentes.

É neste enquadramento que João Paulo II, em Carta aos Anciãos (1999), dirige a toda a humanidade estas palavras de fé e amor: “Na medida em que, com o aumento médio da vida, cresce a faixa dos anciãos, será sempre

mais urgente promover esta cultura da ancianidade acolhida e valorizada, não marginalizada”.

Na verdade, todos os idosos têm direito ao respeito, ao carinho e a todos os valores morais. Mas esses direitos são-lhes vedados, muitas vezes, porque os técnicos que os atendem nos hospitais, nos lares e na vida social não estão vocacionados para tal ou são quadros sem preparação superior e intermédia ou até são profissionais mal preparados ou desprovidos de conhecimentos de psicologia e de sensibilidade humana. É necessário criar escolas superiores e intermédias para preparem profissionais que saibam devolver aos idosos o sentido da vida, que os levem a descobrir novos campos de actividade e que, nos momentos finais, os façam antecipar o doce prazer da imortalidade. Neste campo, há ainda muito a fazer.

A Revista de Psicologia, Educação e Cultura aceita o desafio e quer colaborar com a comunidade científica. Já dedicou um número temático ao idoso (vol. III, 2, 1999). Neste número – Desenvolvimento e Educação – prevalecem artigos sobre a infância, mas também é abordado o desenvolvimento e a educação ao longo de todo o arco da vida.

ASPECTOS DESENVOLVIMENTISTAS NO COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL E ANTI-SOCIAL DA CRIANÇA: UM OLHAR CRÍTICO PARA A ABORDAGEM DE AFIRMAÇÃO/NEGAÇÃO DE LOURENÇO

Liliana Cruz
Orlando Lourenço

Faculdade de Psicologia e de C.da Educação, Universidade de Lisboa

Resumo

O objectivo central deste estudo foi examinar em que extensão a abordagem Piagetiana proposta recentemente por Lourenço (1993, 2003) para explicar aspectos desenvolvimentistas no comportamento anti-social e pró-social da criança seria ou não desafiada se fossem introduzidos alguns procedimentos metodológicos não utilizados em estudos anteriores de tal abordagem. Esta abordagem - conhecida por hipótese da percepção de custos/construção de ganhos quando aplicada ao comportamento pró-social, e da percepção de ganhos/construção de custos quando aplicada ao comportamento anti-social - tenta compreender a tendência das crianças para, em geral, se tornarem mais pró-sociais e menos anti-sociais com a idade, pela integração de dois micromodelos que Piaget utilizou em momentos diferentes do seu programa de investigação para explicar a passagem do pensamento afirmativo e pré-operatório ao pensamento negativo e operatório

A amostra experimental foi composta por 64 crianças, 32 de 5-6 anos e 32 de 8-9 anos. As crianças foram confrontadas inicialmente com quatro acções hipotéticas, duas do domínio pró-social (i.e., confortar e dar) e duas do domínio anti-social (roubar e empurrar). Perguntou-se depois a cada criança se, no fim de cada história/acção, (a) o seu protagonista (pró-social/anti-social) ficava a perder, a ganhar, ou a perder e a ganhar ao mesmo tempo (avaliação directa de custo/ganho), e (b) esse mesmo protagonista se tinha sentido mal, bem, ou mal e bem ao mesmo tempo (avaliação indirecta de custo/ganho). As crianças foram sempre solicitadas a justificar as suas opções.

Embora alguns resultados deste estudo nos levem a olhar de modo crítico para a abordagem em análise no seu todo, os resultados aqui obtidos fortalecem-na, mais do que a desafiam. Os resultados deste estudo também sugerem que esta abordagem é mais facilmente aplicada ao domínio anti-social do que pró-social. Contudo, são necessários estudos posteriores para validar ou desafiar este último aspecto.

PALAVRAS-CHAVE: *Pró-social, anti-social, desenvolvimento, afirmação Piagetiana, negação Piagetiana.*

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

Este estudo tem por base uma dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, realizada pela primeira autora sob a supervisão do segundo autor. A dissertação integrou-se numa linha de investigação do *Laboratório de Desenvolvimento Humano* coordenado pelo Prof. Orlando Lourenço.

Introdução

O comportamento social na criança tem sido um tema de estudo constante na psicologia do desenvolvimento. O comportamento pró-social e o comportamento anti-social, bem como as concepções da criança relativamente a cada um deles, são os aspectos que têm sido mais estudados (Coie e Dodge, 1998; Eisenberg, 1982; Eisenberg e Fabes, 1998; Lourenço, 1993, 2003).

Sendo um "comportamento efectuado para benefício de outrem sem antecipação de recompensas de origem externa" (Macaulay e Berkowitz, 1970, p. 3), o comportamento pró-social, chamado altruísta, por vezes, refere-se a uma acção que envolve, em geral, custos para o seu autor (Janssens e Deković, 1997) e benefícios para o seu receptor (Hay, 1994). Os comportamentos de partilhar, cooperar, ajudar e confortar são exemplos típicos de actos pró-sociais (Jackson e Tisak, 2001). Quanto às concepções da criança sobre o comportamento pró-social, Eisenberg (1982, 1986) identificou diversos níveis, não estádios, de raciocínio pró-social. Mesmo assim, assume-se que, em geral, cada nível envolve uma complexidade cognitiva mais elaborada que a do nível anterior. Enquanto os últimos níveis de raciocínio pró-social (e.g., tipos de raciocínio interiorizado) são mais típicos de adolescentes e adultos, os primeiros (e.g., tipos de raciocínio hedonístico) são sobretudo típicos de crianças pré-escolares.

O comportamento anti-social é definido, em geral, como um comportamento que "visa provocar danos ou prejudicar outra pessoa ou pessoas" (Parke e Slaby, 1983, p. 550). Empurrar, bater e roubar são exemplos típicos de actos anti-sociais na criança. Alguns autores distinguem dois tipos de agressão: A agressão reactiva, que se refere a um acto hostil, desencadeado, em geral, como resposta a uma ameaça ou provocação; e a agressão proactiva, que ocorre por antecipação de uma resposta por parte de um potencial agressor. Este último tipo de agressão inclui o *bullying*, um comportamento anti-social que tem por objectivo o domínio de outra pessoa, e a agressão instrumental, que visa a posse de um objecto em poder de outrem (Coie e Dodge, 1998; Coie, Dodge, Terry e Wright, 1991; Hartup, 1974; Poulin e Boivin, 2000). Quanto às concepções da criança sobre o comportamento anti-social, são de referir, entre outros, os estudos de Arsenio e Lemerise (2001), autores que referem que as crianças agressivas proactivas tendem a usar a agressão porque, além de mais, se concentram nos ganhos materiais que dela podem advir (ver também Crick e Ladd, 1990; Perry, Perry e Rasmussen, 1986).

Dadas as dificuldades no que respeita à distinção entre comportamento pró-social e altruísmo (Bar-tal, 1976), assim como entre comportamento anti-social e agressão (Parke e Slaby, 1983), as expressões de comportamento

pró-social e altruísmo e de comportamento anti-social e agressão são utilizadas como equivalentes neste estudo, algo que é feito também por outros autores (e.g., Coie e Dodge, 1998; Eisenberg e Fabes, 1998).

Na tentativa de compreenderem o comportamento social de um ponto de vista desenvolvimentista, alguns investigadores têm estudado as ideias da criança associadas aos comportamentos pró-social e anti-social, nomeadamente as que têm a ver com custos e ganhos geralmente envolvidos nesses tipos de comportamento. Este género de estudos faz tanto mais sentido quanto mais se sabe que (a) as nossas concepções sobre determinadas condutas determinam, em parte, essas mesmas condutas (Crick e Ladd, 1990; Eisenberg, 1986); e (b) dados de investigações em psicologia do desenvolvimento têm demonstrado que o comportamento pró-social tende a "aumenta[r] com a idade" (Krebs, 1970, p.290), sobretudo na primeira década de vida, e que o comportamento anti-social, mais especificamente o comportamento fisicamente agressivo, "tende a declinar à medida que a idade da criança aumenta" (Crick e Ladd, 1990, p. 640; ver também Tremblay, 2000).

Lourenço (1990a, 1990b, 1991, 1993, 1994a, 2003, 2004) tem tentado compreender estes aspectos desenvolvimentistas no comportamento pró-social e no comportamento anti-social da criança através de mecanismos psicológicos comuns de cariz Piagetiano. De modo mais específico, este autor tem vindo a propor uma abordagem de percepção de custos (afirmação de tipo Piagetiano)/construção de ganhos (negação de tipo Piagetiano) quando aplicada ao domínio pró-social, e de percepção de ganhos (afirmação)/construção de custos (negação) quando aplicada ao domínio anti-social. Trata-se de uma abordagem que tenta integrar dois micro-modelos que Piaget utilizou, em momentos diferentes da sua obra, para explicar a passagem do pensamento intuitivo, afirmativo ou pré-operatório ao pensamento reversível, negativo ou operatório. Um desses modelos é inspirado na teoria de jogos e é de tipo funcional, na medida em que apela para custos e ganhos (ver Piaget, 1957; e também Morgenstern e Neumann, 1953). O outro modelo baseia-se na teoria da equilíbrio e é de tipo estrutural, na medida em que apela para a prioridade da afirmação sobre a negação antes de a criança atingir o equilíbrio compensatório que caracteriza a lógica operatória (Piaget, 1974, 1975). Segundo o modelo mais funcional da teoria de Piaget (1957), as centrações cognitivas da criança pré-operatória são condutas de baixo custo em termos cognitivos, já que exigem pouca elaboração, mas também de reduzido ganho, já que levam ao erro e à contradição. Segundo o modelo mais estrutural da teoria de Piaget (1975), a criança começa por centrar-se nas características mais positivas, perceptivas e imediatas dos objectos e acções, *afirmação*, e só mais

tarde é que é capaz de construir a *negação*, ou seja, de ir além dos aspectos mais perceptivos e salientes desses mesmos objectos e acções. Nas suas palavras, a construção da *negação* implica um comportamento de equilíbrio “que é, ao mesmo tempo, mais custoso, mas também mais produtivo” (Piaget, 1957, p.58).

Segundo a abordagem da percepção de custos/construção de ganhos de Lourenço (1993), nos actos pró-sociais, as crianças pequenas percebem mais facilmente custos (i.e., percepção de custo/afirmação) do que antecipam ganhos (i.e., construção de ganhos/negação). Ao invés, nos actos anti-sociais, a percepção de ganhos (i.e., afirmação) torna-se cognitivamente mais fácil do que a construção de custos (i.e., negação).

Inicialmente, os estudos de Lourenço (e.g., 1990a, 1993) incidiram sobre as percepções de custo/construções de ganho das crianças relativamente a determinados actos pró-sociais. Nesses estudos, tornou-se evidente que, até aos 5-6 anos, as crianças tendem sobretudo a perceber custo, não construir ganho, nos actos altruístas, dando razões de natureza de tipo material para justificarem as suas percepções de custo.

Mais recentemente, esse autor (Lourenço, 2003) aplicou a sua abordagem Piagetiana de afirmação/negação ao domínio anti-social. Os resultados obtidos parecem ir de encontro às suas ideias iniciais de uma conceptualização Piagetiana de aspectos desenvolvimentistas no comportamento pró-social na criança. De facto, nos estudos recentes de Lourenço (2003), verificou-se que a competência das crianças para construir custo em actos anti-sociais, algo que pode considerar-se uma negação de tipo Piagetiano, aumenta com a idade. Nestes estudos, também se verificou que as crianças tendem a justificar as suas construções de custo em actos anti-sociais através de razões de natureza moral e psicológica.

Nas investigações anteriores de Lourenço, a avaliação da percepção de custo/construção de ganho em actos pró-sociais e a avaliação da percepção de ganho/construção de custo em actos anti-sociais foram realizadas em estudos diferentes e também em crianças diferentes. No presente estudo, estas competências são avaliadas em um só estudo e nas mesmas crianças. Será possível verificar, então, até que ponto tais competências vão ou não a par nos actos pró-sociais e anti-sociais.

Nos estudos anteriores de Lourenço, essas competências foram avaliadas através de juízos de comparação (e.g., *Qual dos meninos [altruísta ou egoísta], ganha mais no fim da história, e porquê?*). Neste estudo, tais competências foram avaliadas em termos de juízos sociais que não envolviam comparações (e.g., *Este menino [pró-social, anti-social], no fim da história, fica a*

ganhar ou a perder, e porquê?). A ideia foi conceder à criança uma maior liberdade de resposta e exigir-lhe um raciocínio mais elaborado, na medida em que não se lhe pede que opte por um ou outro dos personagens. O recurso a juízos sociais independentes, se assim podemos dizer, pode revelar-se importante no sentido de reforçar ou enfraquecer a abordagem em análise.

Outro aspecto presente nos estudos de Lourenço (e.g., 1990a, 1993) diz respeito ao facto de apenas serem apresentadas à criança duas hipóteses de resposta (e.g., *Este menino fica a ganhar ou a perder?*). Neste estudo, ao invés, foram apresentadas à criança três hipóteses de resposta (e.g., *Este menino fica a ganhar, a perder ou a ganhar e a perder ao mesmo tempo?*), o que permite à criança optar por uma alternativa em que custos e ganhos sejam invocados ao mesmo tempo.

Por último, foi introduzida outra novidade metodológica que consistiu em determinar se a criança compreendia os conceitos de "ganhar" e "perder", antes de ser avaliada a sua competência de perceber/construir custos/ganhos. Este procedimento, não utilizado nos estudos prévios de Lourenço, permite encarar como mais válidas as respostas de custo/ganho dadas pelas crianças perante os actos anti-sociais e pró-sociais em que foram indagadas.

No seu conjunto, a introdução das quatro novidades metodológicas acabadas de referir possibilita um olhar crítico para a abordagem de custos/ganhos e de afirmação/negação, nomeadamente o seu poder heurístico para a compreensão de aspectos desenvolvimentistas nos comportamentos pró-social e anti-social da criança, bem como das suas concepções e avaliações cognitivas relativamente a esses mesmos comportamentos.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 64 crianças, distribuídas por dois níveis etários: 32 crianças de 5-6 anos ($M = 5.6$) e 32 crianças de 9-10 anos ($M = 9.6$). Em cada nível etário, existia igual número de meninas e meninos. A escolha destes dois níveis etários prendeu-se com o facto de já terem sido realizados estudos com crianças com idades próximas destas, o que permite a comparação dos resultados deste estudo com os dos estudos anteriores (e.g., Lourenço, 1990a, 1990b, 1993, 2003). Além disto, estes dois níveis etários representam níveis de idade a que correspondem estatutos operatórios diferentes: pré-operatório (crianças de 5-6 anos, em geral) e operatório (crianças de 9-10 anos,

em geral) (ver Piaget, 1983). As crianças foram recrutadas em escolas da área da grande Lisboa e provinham maioritariamente de famílias de classe média.

Material e procedimento

Os dados foram recolhidos através de uma entrevista semi-estruturada de tipo Piagetiano. As crianças foram entrevistadas individualmente, num gabinete da escola, tendo cada entrevista durado à volta de 20 minutos.

A cada criança foram apresentadas quatro histórias/acções hipotéticas, duas relativas ao domínio pró-social (i.e., confortar e dar) e as outras duas relativas ao domínio anti-social (i.e., roubar e empurrar). As histórias do domínio pró-social remetiam para os comportamentos de confortar e dar.

De modo a tornar as histórias mais concretas e compreensíveis para a criança, todas elas foram ilustradas pictoricamente. Os cartões foram os mesmos que os utilizados em estudos anteriores de Lourenço (e.g., 1993, 2003). Por exemplo, na história de roubar, o primeiro cartão representa uma criança a pendurar o seu casaco, com um chocolate no bolso, num cabide da escola. O segundo cartão mostra uma outra criança a roubar o chocolate do bolso do casaco do colega, que estava pendurado. O terceiro cartão mostra a criança que roubou o chocolate afastar-se com o chocolate na mão e a criança que ficou sem o chocolate a olhar para o bolso vazio do seu casaco.

Depois de estabelecido um contacto inicial com a criança, enfatizou-se o facto de não existirem respostas certas nem erradas e que apenas nos interessava conhecer a forma como as crianças pensam sobre certas questões. Para cada história, e depois de se ter controlado a compreensão dos conceitos de ganhar e de perder por parte da criança, algo que não levantou nenhum problema para nenhuma criança, foi-lhe pedido que respondesse às seguintes questões:

- (1) *No final da história, achas que este menino [o protagonista da história] fica a ganhar, fica a perder ou fica a ganhar e a perder ao mesmo tempo? Porquê?* (Avaliação directa de custos/ganhos).
- (2) *No final da história, achas que este menino se sente bem, mal, ou bem e mal ao mesmo tempo? Porquê?* (Avaliação indirecta de custos/ganhos).

A primeira questão pretendia fazer uma avaliação directa de custos/ganhos, uma vez que se perguntava directamente à criança se o protago-

nista ganhava, isto é, se havia percepção de ganhos no domínio anti-social ou construção de ganhos no domínio pró-social; se o protagonista perdia, ou seja, se havia percepção de custos no domínio pró-social ou construção de custos no domínio anti-social; ou se havia respostas de compromisso entre custos e ganhos. Sempre que a criança optava por uma resposta de compromisso, respostas que quase não existiram ao nível dos 5-6 anos, mas que foram bastante frequentes ao nível dos 9-10 anos, pedia-se à criança que, mesmo assim, optasse por uma das duas alternativas invocadas. Isto foi feito no sentido tornar possíveis certas análises estatísticas (e.g., testes binomiais), bem como comparações com estudos anteriores que não utilizaram a categoria de respostas de compromisso

A segunda questão pretendia fazer uma *avaliação indirecta de custos/ganhos*, na medida em que se admitiu que a resposta, *sente-se bem*, equivalia à construção de ganho no domínio pró-social ou à percepção de ganho no domínio anti-social; que a resposta, *sente-se mal*, equivalia à percepção de custo no domínio pró-social ou à construção de custo no domínio anti-social; e que a resposta, *sente bem e mal ao mesmo tempo*, equivalia a uma resposta de compromisso. Neste caso, utilizou-se o formato de escolha forçada idêntico ao usado na avaliação directa de custos/ganhos

Neste estudo, assumimos que a avaliação directa é uma medida mais cognitiva, uma vez que apela explicitamente para a percepção/construção de custos/ganhos, enquanto que a avaliação indirecta é uma medida mais emocional, na medida em que a criança é levada a atribuir emoções ao protagonista da história.

Codificação das variáveis

As respostas dadas pelas crianças às questões 1 e 2 foram codificadas através de um sistema de classificação composto por 3 categorias mutuamente exclusivas. Este sistema de codificação foi baseado em estudos anteriores de Lourenço (1993, 2003) e envolve, por isso, considerações de cunho Piagetiano (ver Piaget, 1974).

Havia respostas de *percepção de custos* no domínio pró-social e respostas de *percepção de ganhos* no domínio anti-social. Eram consideradas respostas deste tipo aquelas em que a criança antecipava custos/ganhos, respectivamente, para o protagonista do acto pró-social/anti-social em causa (e.g., *o menino ficou a perder porque não foi à festa de anos; o menino ficou a ganhar porque ficou com o chocolate*). Em termos Piagetianos, estas são respostas de *afirmação*. As respostas de afirmação apelam para um nível relativamente elementar de complexidade cognitiva, na medida que a criança se

centra nos aspectos mais perceptivos e salientes (e.g., *a menina que não vai à festa de anos para ficar a fazer companhia à amiga fica a perder porque perde uma festa de anos*).

Havia respostas de *compromisso entre custos e ganhos*. Eram consideradas respostas deste tipo aquelas em que a criança optava por uma alternativa em que, simultaneamente, se referia a custos e ganhos para o protagonista em causa (e.g., *o menino ganha o chocolate, mas perde um amigo*). Em termos Piagetianos, as respostas de compromisso referem-se a um nível mais avançado de complexidade cognitiva do que as respostas de afirmação, na medida em que a criança oscila entre duas possibilidades de resposta, uma mais afirmativa e outra mais negativa (e.g., *o menino ganha porque ficou com o baloiço e perde porque perdeu um amigo*).

Por último, havia respostas de *construção de ganhos* no domínio pró-social e respostas de *construção de custos* no domínio anti-social. Eram consideradas respostas deste tipo aquelas em que a criança antecipava ganhos/custos, respectivamente, para o protagonista do acto pró-social/anti-social em causa (e.g., *o menino ficou a ganhar porque fez uma boa acção; o menino focou a perder porque perde um amigo, o que é muito mais importante que um chocolate*). Em termos Piagetianos, estas são respostas de negação e são as que apelam para um nível mais elevado de complexidade cognitiva, na medida em que a criança já é capaz de orientar os seus juízos pela operação e construção (e.g., *a menina que dá o seu pão ganha porque ela já conseguiu a confiança da amiga*).

Com base em sistemas de codificação anteriores (Lourenço, 2001, 2003), as justificações dadas pelas crianças foram classificadas em quatro categorias mutuamente exclusivas: Orientadas para aspectos *materiais*, para aspectos *psicológicos*, para aspectos *morais* e *outras* justificações.

As respostas foram classificadas como orientadas materialmente se as crianças apenas referissem os resultados materiais da acção do protagonista da história. Foram classificadas como orientadas psicologicamente se fosse referido que o protagonista tinha ganho, por exemplo, autoconfiança, a amizade ou a confiança do companheiro. Foram classificadas como orientadas moralmente se as crianças mencionassem ganhos devido ao facto de o protagonista ter agido de acordo com normas morais ou pró-sociais. Na categoria de *outras* justificações foram integradas as justificações tautológicas ou sem relação directa com a história em causa.

Além de categorizadas pela segunda autora deste estudo, as justificações foram também categorizadas por um segundo juiz independente. O índice de concordância entre os dois juizes foi de 97,8%. Nos casos em

que não houve acordo, os juizes discutiram o caso até chegarem a um consenso final.

Resultados

Percepção de custos/construção de ganhos no domínio pró-social

A Tabela 1 apresenta a frequência de respostas de percepção de custos (afirmação)/construção de ganhos (negação) em cada um dos actos pró-sociais, em função da idade e do tipo de avaliação.

Tabela 1: *Frequência e percentagem de respostas de percepção de custos/construção de ganhos em actos pró-sociais, em função da idade e tipo de avaliação*

		Domínio pró-social			
		Dar		Confortar	
Idade	Tipo de avaliação	Afirmação (Custos)	Negação (Ganhos)	Afirmação (Custos)	Negação (Ganhos)
5-6 Anos	Directa	18 (56,3)	14 (43,7)	19 (59,4)	13 (40,6)
	Indirecta	16 (50)	16 (50)	14 (43,7)	18 (56,3)
9-10 Anos	Directa	12 (37,5)	20 (62,5)	10 (31,3)	22 (68,8)
	Indirecta	7 (21,9)	25 (78,1)	10 (31,3)	22 (68,8)

N = 32 em cada nível etário. Os números entre parênteses referem-se a percentagens.

A análise dos dados da Tabela 1 mostra que, independentemente do tipo de acto pró-social, na situação de avaliação directa, as crianças de 5-6 anos deram maior número de respostas de afirmação/percepção de custos (37, número total de respostas), do que de negação/construção de ganhos (27, número total). Relativamente à avaliação indirecta, as crianças de 5-6 anos deram igual número de respostas de afirmação e de negação na história de dar, e ligeiramente mais respostas de negação do que de afirmação na história do confortar. Testes binomiais mostram, contudo, que a ocorrência de cada um destes tipos de resposta nunca foi estatisticamente significativa ($p > 0.05$).

Ao invés, no grupo etário dos 9-10 anos, em qualquer um dos actos pró-sociais, o número de respostas de construção de ganhos foi significativamente mais frequente do que o número de respostas de percepção de custos ($p <$

0.01, dar; $p < 0.05$, confortar; valores binomiais, avaliação directa e indirecta aglutinadas). Testes de Fisher, para analisar as diferenças entre os grupos de idade em termos das suas respostas de percepção de custo/construção de ganho, revelam que tais diferenças são significativas na história de dar, avaliação indirecta, $\chi^2(1, 64) = 5.49$, $p < 0.05$, e na história de confortar, avaliação directa, $\chi^2(1, 64) = 5.1$, $p < 0.05$.

Em resumo, no que à percepção de custos/construção de ganhos no domínio pró-social diz respeito, é bastante notório o efeito da idade, tendo-se verificado a existência de uma tendência generalizada para as crianças mais novas serem mais afirmativas e orientadas para a percepção de custos e as crianças mais velhas serem mais negativas e orientadas para a construção de ganhos.

Percepção de ganhos/construção de custos no domínio anti-social

A Tabela 2 apresenta a frequência de respostas de percepção de ganhos (afirmação)/construção de ganhos (negação) em cada um dos actos anti-sociais, em função da idade e do tipo de avaliação.

Tabela 2: Frequência e percentagem de respostas de percepção de ganhos/construção de custos em actos anti-sociais, em função da idade e tipo de avaliação

		Domínio anti-social			
		Roubar		Empurrar	
Idade	Tipo de avaliação	Afirmação (Custos)	Negação (Ganhos)	Afirmação (Custos)	Negação (Ganhos)
5-6 Anos	Directa	29 (90,6)	3 (9,4)	28 (87,5)	4 (12,5)
	Indirecta	30 (93,8)	2 (6,2)	26 (81,2)	6 (18,8)
9-10 Anos	Directa	12 (37,5)	20 (62,5)	11 (34,4)	21 (65,6)
	Indirecta	13 (40,6)	19 (59,4)	14 (43,7)	18 (56,8)

$N = 32$ em cada nível etário. Os números entre parênteses referem-se a percentagens.

A análise dos dados da Tabela 2 mostra que, independentemente do tipo de acto anti-social e da forma de avaliação, as crianças mais novas deram sempre mais respostas de afirmação/percepção de ganhos (113, número total) do que de negação/construção de custos (15, número total). Ao invés, nas crianças mais velhas, as respostas de negação/construção de

custos (78, número total) foram mais frequentes do que as de afirmação/percepção de ganhos (50, número total). Testes *binomiais* revelam que, em qualquer uma das quatro comparações possíveis, as respostas de percepção de ganhos/afirmação foram sempre significativamente mais elevadas ($p < 0.01$) nas crianças mais novas; e as respostas de construção de custos/negação aproximaram-se sempre de valores marginalmente significativos nas crianças mais velhas. Testes de *Fisher*, para analisar as diferenças entre os grupos de idade em termos das respostas de percepção de ganhos/afirmação e de construção de custos/negação, revelam que tais diferenças são altamente significativas em todas as quatro comparações possíveis, $\chi^2(1, 64) = 19.61, p < 0.001$ (roubar, avaliação directa); $\chi^2(1, 64) = 20.48, p < 0.001$ (roubar, avaliação indirecta); $\chi^2(1, 64) = 18.97, p < 0.001$ (empurrar, avaliação directa); e $\chi^2(1, 64) = 9.60, p < 0.01$ (empurrar, avaliação indirecta).

Em resumo, no que à percepção de ganhos/construção de custos no domínio anti-social diz respeito, é muito evidente o efeito de idade, tendo-se verificado a existência de diferenças altamente significativas em ambos os actos e tipos de avaliação. As crianças mais novas foram sempre mais afirmativas e orientadas para a percepção de ganhos; as crianças mais velhas foram sempre mais negativas e orientadas para a construção de custos.

Uma vez que, no nosso estudo, as respostas orientadas para a afirmação/negação foram avaliadas de forma directa e indirecta, julgámos por bem analisar o grau de consistência entre tais respostas nessas duas formas de avaliação e em ambos os tipos de actos. Testes de *McNemar* revelaram não existirem diferenças significativas entre os dois tipos de avaliação em qualquer uma das histórias apresentadas às crianças ($p > 0.05$). Este resultado revela que as crianças tenderam a dar respostas do mesmo tipo (de afirmação ou de negação) em ambas as avaliações, o que sugere que as duas formas de avaliação avaliam mais ou menos o mesmo tipo de competência sócio-cognitiva.

Dado que, no domínio pró-social, dar e confortar lembram a moralidade do *cuidado* tal como é definida por Gilligan (1982), e no domínio anti-social, empurrar e roubar lembram a moralidade da *justiça* tal como é definida por Kohlberg (1984), pareceu-nos oportuno analisar as respostas dos sujeitos em função do sexo. Testes de *Fisher* mostraram que, à excepção da história de confortar, história onde os meninos deram significativamente mais respostas de construção de ganho que as meninas, $\chi^2(1, 64) = 5.1, p < 0.05$, em nenhum outro caso houve diferenças significativas ligadas ao sexo dos participantes.

Respostas dicotómicas de compromisso

Como afirmámos na Introdução, nesta investigação, ao invés do que aconteceu em estudos anteriores de Lourenço, as crianças foram confrontadas com três opções de resposta (i.e., o protagonista da história *perde, ganha, ou ganha e perde ao mesmo tempo*). Interessa, por isso, ver em que extensão é que as crianças optaram pelas chamadas respostas de compromisso.

A Tabela 3 apresenta a frequência de todas as respostas dicotómicas e de compromisso em função da idade. As respostas dicotómicas aparecem ainda divididas em respostas de afirmação (i.e., percepção de custos nos actos pró-sociais e de ganhos nos actos anti-sociais) e de negação (i.e., construção de ganho nos actos pró-sociais e de custos nos actos anti-sociais). Na tabela 3, estão aglutinadas as respostas relativas às quatro histórias e aos dois tipos de avaliação.

Tabela 3: Frequência de respostas dicotómicas e de compromisso em função da idade

Idade	Categoria da resposta		
	Dicotómicas		Compromisso
	Afirmação	Negação	
5-6 Anos	175	78	3
9-10 Anos	71	98	87

Nota: Cada célula pode variar entre $0-256 = 32 \times 2$ (formas de avaliação) $\times 2$ (actos pró-sociais) $\times 2$ (actos anti-sociais).

A análise dos dados da Tabela 3 revela a existência dos seguintes padrões. Tanto no grupo dos 5-6 anos, como no grupo dos 9-10 anos, as respostas dicotómicas foram as mais frequentes (253 e 169, respectivamente; número total de respostas). A categoria das respostas de compromisso foi praticamente inexistente no nível dos 5-6 anos (3 respostas ao todo), mas bastante frequente no nível dos 9-10 anos (87 respostas no total). No seu todo, estes resultados vão ao encontro dos obtidos por Lourenço (e.g., 1990a, 1993, 2003), uma vez que a tomada em conta das respostas de compromisso não altera o triunfo das respostas de afirmação nas crianças mais novas e o triunfo das de negação nas crianças mais velhas. De referir, contudo, que se aceitarmos que as respostas de compromisso são cognitivamente menos avançadas que as respostas de negação, o que os nossos resultados sugerem é que algumas respostas orientadas para a negação em estudos anteriores de Lourenço (1993, 2003) poderiam ser consideradas respostas de compromisso.

Por sua vez, este dado sugere que a passagem das respostas de tipo afirmativo para negativo pode ser mais lenta e complexa do que os estudos de Lourenço sugeriam.

Justificações

A Tabela 4 apresenta a frequência das justificações com invocação de custo/ganho material, psicológico e moral em função da idade e do domínio.

Tabela 4: *Frequência e percentagem das justificações com invocação de custo/ganho material, psicológico e moral em cada idade e domínio*

Tipo de custo/ganho	5-6 anos		9-10 anos	
	Domínio pró-social			
	Dar	Confortar	Dar	Confortar
Material	17 (53.2)	18 (56.3)	12 (37.5)	10 (31.2)
Psicológico	3 (9.4)	13 (40.6)	16 (50)	20 (62.6)
Moral	10 (31.2)	0	4 (12.5)	2 (6.2)
Outras	2 (6.2)	1 (3.1)	0	0
	Domínio anti-social			
	Dar	Confortar	Dar	Confortar
Material	28 (87.6)	27 (84.4)	12 (37.5)	11 (34.4)
Psicológico	1 (3.1)	1 (3.1)	15 (46.9)	16 (50)
Moral	2 (6.2)	3 (9.4)	5 (15.6)	5 (15.6)
Outras	1 (3.1)	1 (3.1)	0	0

N=32 em cada nível etário. Os números entre parênteses referem-se a percentagens.

A análise dos dados da Tabela 4 revela a existência dos seguintes aspectos: Primeiro, tanto no domínio pró-social como no anti-social, foram as crianças mais novas as que deram mais justificações com invocação de custo/ganho material (54,6% e 86%, respectivamente, percentagens globais). Tes-

tes do significado da ocorrência de uma proporção ($P = _$, $Q = _$) mostram que a ocorrência de justificações orientadas materialmente foi significativamente elevada nas crianças mais novas, mas não nas mais velhas, em ambos os actos do domínio anti-social ($z = + 8.15$, $p < 0.01$, roubar; $z = + 7.76$, $p < 0.01$, empurrar) e do domínio pró-social ($z = + 3.68$, $p < 0.01$, dar; $z = + 4.07$, $p < 0.01$, confortar).

Segundo, foram as crianças mais velhas as que apresentaram mais justificações com invocação de custo/ganho psicológico. Testes do significado da ocorrência de uma proporção ($P = _$, $Q = _$) revelam que, nestas crianças, esse tipo de justificações foi significativamente elevado em ambos os actos pró-sociais ($z = + 3.28$, $p < 0.01$, dar; $z = + 4.86$, $p < 0.01$, confortar) e anti-sociais ($z = + 2.76$, $p < 0.01$, roubar; $z = + 3.28$, $p < 0.01$, empurrar).

Terceiro, embora não muito frequentes, as justificações com invocação de custo/ganho moral tenderam a ocorrer de modo semelhante tanto nas crianças mais novas como nas crianças mais velhas. Em geral, contudo, a sua ocorrência foi significativamente baixa.

Por último, fosse qual fosse o nível etário, a categoria de outras justificações foi praticamente inexistente.

Em resumo, tanto no domínio pró-social, como no anti-social, as justificações das crianças são relativamente consistentes com as suas respostas iniciais. Se as crianças mais novas deram essencialmente justificações de tipo material, as mais velhas deram sobretudo justificações de tipo psicológico.

Discussão

O principal objectivo desta investigação foi desafiar/fortalecer a abordagem proposta por Lourenço (e.g., 1990a, 1993, 2003) para ajudar a compreender aspectos desenvolvimentistas no comportamento pró-social e anti-social da criança.

Neste estudo, a ideia foi desafiar/fortalecer essa abordagem pela introdução de quatro novidades metodológicas relativamente aos seus estudos anteriores.

Os nossos resultados demonstraram a existência de determinados padrões de resposta que interessa recapitular. Tal como se esperava, no domínio anti-social, apareceu uma diferença significativa entre as crianças de 5-6 anos e as de 9-10 anos. Enquanto estas tenderam a ver os actos anti-sociais em termos de negação e construção de custos, aquelas tenderam a vê-los em termos de afirmação e percepção de ganhos.

No domínio pró-social, e também como se esperava, as crianças de 9-10 anos deram, em ambos os tipos de avaliação (i.e., directa e indirecta), significativamente mais respostas de negação que de afirmação. Nas crianças de 5-6 anos, ao contrário, as respostas de afirmação foram mais frequentes que as de negação, embora esta diferença não seja significativa e tenha aparecido apenas na situação de avaliação directa. Na história de confortar, avaliação indirecta, estas crianças deram mesmo mais respostas de negação do que de afirmação, embora esta diferença não seja também significativa.

Os resultados verificados nas respostas de afirmação/negação levam-nos a pensar que a metodologia aqui utilizada não coloca problemas à abordagem de afirmação/negação de Lourenço quando ela se refere ao domínio anti-social, mas que lhe coloca algumas questões quando ela se refere ao domínio pró-social. O facto de, no domínio pró-social, mas não anti-social, ter aparecido, nas crianças de 5-6 anos, um número de respostas de negação superior ao esperado, leva-nos a pensar que a competência da criança para construir a negação em actos pró-sociais (i.e., construir ganho), pode ser anterior à sua competência para construir a negação em actos anti-sociais (i.e., construir custo). Apenas investigações futuras poderão mostrar se este é ou não um resultado robusto e consistente.

Como referimos na Metodologia, no presente estudo, assumimos que a avaliação directa de custo/ganho era uma medida mais cognitiva, e a indirecta, uma mais emocional. A análise das respostas das crianças mais novas relativamente ao domínio pró-social mostrou que, se na avaliação directa (e mais cognitiva) elas tenderam a perceber mais custos nos actos altruístas, na indirecta (e mais emocional) elas tenderam a construir mais ganhos. Provavelmente, essas crianças assumiram que as personagens dos cenários pró-sociais tinham uma relação de amizade e, portanto, que a personagem pró-social se sentia bem quando era generosa (i.e., construção de ganho, avaliação indirecta), podendo esta construção de ganho dar lugar a uma resposta de percepção de custo em caso de avaliação directa.

Como esperávamos, tanto no domínio pró-social, como no domínio anti-social, o padrão verificado nas respostas de afirmação/negação surgiu também nas justificações das crianças. Enquanto as crianças de 5-6 anos invocaram sobretudo argumentos de natureza material (e.g., *ganha o chocolate*), as de 9-10 anos invocaram sobretudo argumentos de natureza psicológica (e.g., *perde um amigo*). Este dado é consistente com estudos anteriores desta abordagem (e.g., Lourenço, 1993; 2003).

Os resultados deste estudo não permitirão afirmar que, em comparação com o uso de júzoes de comparação, questionar uma criança através de júzoes

sociais independentes fornece uma medida mais segura do seu raciocínio social. Contudo, a indagação clínica das crianças deste estudo faz-nos pensar que esta forma de inquirir a criança a conduz a mais elaboração e reflexão. Em vez de simplesmente indicar uma alternativa entre duas (ou mais) apresentadas, como ocorre nos juízos de comparação, nos juízos sociais independentes, a criança tem, digamos assim, de ser ela a gerar uma forma de resposta ou juízo. Uma conclusão mais definitiva sobre esta questão seria possível, por exemplo, através de um estudo que utilizasse essas duas formas de questionamento nas mesmas crianças. O ideal seria mesmo utilizar crianças em diferentes níveis de desenvolvimento.

Uma das novidades metodológicas deste estudo consistiu no facto de ter sido dada à criança a possibilidade de optar por uma resposta de compromisso. No que às respostas de compromisso se refere, os resultados deste estudo apontam para a existência de um claro padrão desenvolvimentista, já que o número dessas respostas foi praticamente inexistente nas crianças de 5-6 anos e relativamente elevado nas de 9-10 anos (ver Tabela 3). Este dado é fácil de compreender. Como mostra a literatura desenvolvimentista (Flavell, 1977; Piaget, 1983), as respostas de tipo dicotómico são cognitivamente mais simples (e anteriores) às de compromisso.

Porque foram praticamente inexistentes as respostas de compromisso nas crianças mais novas, a utilização neste estudo de três alternativas de resposta repõe quase integralmente o padrão obtido para essas crianças em estudos anteriores onde havia apenas duas alternativas de resposta (e.g., Lourenço, 1990, 1993). Contudo, no que respeita às crianças mais velhas, o padrão obtido em tais estudos difere marcadamente do verificado aqui porque nesse grupo etário houve um número substancial de respostas de compromisso. A esta luz, poder-se-á pensar que, em tais estudos, algumas das respostas que foram codificadas como de negação poderiam ser respostas de compromisso ou de oscilação entre afirmação e negação. Se este fosse o caso, esses estudos poderiam ter sobrestimado a competência das crianças para construir custos/ganhos. Mas o facto de, nas crianças de 9-10 anos, ter havido um aumento progressivo das respostas de afirmação (71), para as de compromisso (87) e, por último para as de negação (98), confere algum apoio à ideia de Lourenço (1990a, 2003) da existência de três níveis de desenvolvimento nas concepções das crianças de custo/ganho nos actos anti-sociais e pró-sociais. Num primeiro nível, estaria o triunfo da percepção de custo/ganho (i.e., afirmação) nos actos pró-sociais e anti-sociais, respectivamente; num segundo nível, as crianças oscilariam entre a percepção e a construção de custo/ganho (i.e., entre afirmação e negação); e num terceiro nível situar-se-ia a constru-

ção de custo/ganho nos actos anti-sociais e pró-sociais, respectivamente (i.e., negação).

Ainda no que se refere às novidades metodológicas deste estudo, o facto de, praticamente todas as crianças terem sido capazes de compreender os conceitos de custo e ganho antes de emitirem as suas respostas de percepção ou construção de custo/ganho nos cenários sociais com que foram confrontadas, vem mostrar que a não avaliação de tais conceitos em estudos anteriores dentro da abordagem em análise não converteu em problemáticos os resultados então obtidos.

Uma vez que no presente estudo havia situações pró-sociais que parecem relativamente próximas do que Gilligan (1982) tem denominado por ética do cuidado, ética que, a seu ver, predomina nas mulheres e não nos homens, seria de esperar que, embora não tivéssemos emitido qualquer hipótese relativamente a este problema, as meninas construíssem em tais situações mais ganhos que os meninos. De um modo geral, não se verificaram diferenças ligadas ao sexo. Curiosamente, no único caso em que isto não ocorreu (confortar), foram os meninos, não as meninas, que apresentaram mais respostas de construção de ganho, algo que vai no sentido contrário da tese de Gilligan (1982). Também em outros trabalhos foram encontradas poucas diferenças entre sexos relativamente às avaliações sobre os actos pró-sociais e anti-sociais na infância (Hay e Ross, 1982; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler e Chapman, 1983).

Tomados em conjunto, se neste estudo há alguns resultados que colocam questões à abordagem de afirmação/negação de Lourenço, a maioria deles fala em seu favor. Primeiro, no domínio anti-social, houve uma tendência significativa para, com a idade, as crianças darem mais respostas de construção de custos/negação e menos de percepção de ganhos (afirmação). Segundo, no domínio pró-social, as crianças mais velhas deram também significativamente mais respostas de negação (e construção de ganho) que de afirmação (e percepção de custo). Quanto às crianças mais novas (embora não as mais novas) apresentaram o triunfo das respostas de afirmação. Fortalecem-na na medida em que os resultados desta investigação fornecem bastante apoio a elas, mais do que desafiam parte, e desafiam, (a) no domínio pró-social, na situação de avaliação directa, as crianças de 5-6 anos deram mais respostas de afirmação, enquanto que as crianças de 9-10 anos deram mais respostas de negação; (b) no domínio anti-social, as crianças de 5-6 anos deram sempre mais respostas de afirmação do que as crianças de 9-10 anos; e (c) as justificações para as respostas de afirmação

foram essencialmente de natureza material e para as respostas de negação foram essencialmente de natureza moral e psicológica.

Os resultados deste estudo desafiam a abordagem de Lourenço na medida em que: (a) no domínio pró-social, na situação de avaliação indirecta, apesar da não existência de diferenças significativas, as crianças de 5-6 anos, ao contrário do que se esperava, não deram mais respostas de afirmação do que de negação. Na história de confortar, verificou-se mesmo uma ligeira tendência para as crianças de 5-6 anos darem mais respostas de negação; na história de dar, as respostas de afirmação e de negação foram igualmente frequentes; e (b) houve nas crianças de 9-10 anos um número elevado de respostas de compromisso. Como já referimos, nos anteriores estudos de Lourenço, as respostas de compromisso poderão ter sido codificadas como respostas de negação.

À semelhança do verificado em outras investigações (e.g., Lourenço, 1993, 2003), o presente estudo sugere que a competência da criança para construir custos e ganhos no domínio pró-social e anti-social aumenta com a idade. Por outro lado, diversos estudos (Bar-tal, 1982; Hoffman, 1987) têm demonstrado a importância do treino na promoção do raciocínio sócio-moral nas crianças. Neste sentido, o recurso, em contexto educativo, à discussão de dilemas pró-sociais e anti-sociais reais ou hipotéticos, pode ser uma estratégia de conflito sócio-cognitivo adequada para desenvolver na criança capacidades de raciocínio sócio-moral. Esta é uma área interessante de investigação e de aplicação, tanto mais que diversos estudos sugerem que as crianças mais pró-sociais tendem a ter relações e interações positivas com os seus pares (e.g., Eisenberg e Fabes, 1998) e têm uma menor probabilidade de serem anti-sociais em adultos (e.g., Hamalainen e Pulkiinen, 1995).

Ao apelar para dimensões funcionais e estruturais relativamente simples, a abordagem Piagetiana de afirmação/negação representa um esforço assinalável de clarificação, simplificação e unificação.

Estamos conscientes de que a abordagem Piagetiana de afirmação/negação de Lourenço poderá ser demasiado racional e que, por si só, não explicaria toda a complexidade de tais tipos de comportamento. Bastaria lembrar que se em tais comportamentos entram aspectos cognitivos, entram também, além de custos e ganhos, aspectos sociais e emocionais (Coie e Dodge, 1998; Eisenberg e Fabes, 1998). Tal abordagem que não foi seriamente desafiada pela presente investigação, é apenas um olhar possível para uma área tão vasta como a do comportamento social.

Referências

- Arsenio, W., e Lemerise, E. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development, 10*, 59-73.
- Bar-tal, D. (1982). Sequential development of helping behavior: A cognitive-learning approach. *Developmental Review, 2*, 101-124.
- Coie, J., e Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.) e N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 779-862). New York: John Wiley.
- Coie, J., Dodge, K., Terry, R., e Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development, 62*, 812-826.
- Crick, N., e Ladd, G. (1990). Children's perceptions of the outcomes of social exchanges: Do the ends justify being mean? *Developmental Psychology, 26*, 612-620.
- Eisenberg, N. (1982). (Ed.). *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic cognition, emotion and behavior*, Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Eisenberg, N., e Fabes, R. (1998). Pro-social development. In W. Damon (Series Ed.) e N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 701-778). New York: John Wiley.
- Flavell, J. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hamalainen, M. e Pulkinen, L. (1995). Aggressive and non-prosocial behavior as precursors of criminality. *Studies on Crime and Crime Prevention, 4*, 6-21.
- Hartup, W. (1974). Aggression in childhood: Developmental perspectives. *American Psychologist, 29*, 336-341.
- Hay, D. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 29-71.
- Hay, D. e Ross, H. (1982). The social nature of early conflict. *Child Development, 53*, 105-113.
- Hoffman, M. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgement. In N. Eisenberg e J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- Holton, G. (1998). *A cultura científica e os seus inimigos*. Lisboa: Gradiva.
- Jackson, M., e Tisak, M. (2001). Is prosocial behaviour a good thing? developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting. *British Journal of Developmental Psychology, 19*, 349-367.

- Janssens, J., e Deković, M. (1997). Children rearing, prosocial moral reasoning and prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 20(3), 509-527.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development: Moral stage, their nature and validation*. New York: Harper & Row.
- Krebs, D. (1970). Altruism: An examination of the concept and a review of the literature. *Psychological Bulletin*, 73, 258-302.
- Lourenço, O. (1990a). From cost-perception to gain-construction. Toward a Piagetian approach of the development of altruism in children. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 119-132.
- Lourenço, O. (1990b). Para uma explicação Piagetiana do desenvolvimento do altruísmo na criança: Mais alguma evidência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 107-114.
- Lourenço, O. (1991). Porque são tão pouco altruístas as crianças pré-escolares? *Análise Psicológica*, 9, 89-97.
- Lourenço, O. (1993). Toward a Piagetian explanation of children's development of prosocial behaviour: The force of negational thinking. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 91-106.
- Lourenço, O. (1994a). What develops in children's development of altruism? *Infancia Y Aprendizaje*, 67-68, 185-197.
- Lourenço, O. (1994b). *Além de Piaget? Sim, mas devagar!...* Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, O. (1997). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, O. (2003). Children's appraisals of antisocial acts: A Piagetian perspective. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 19-31.
- Macaulay, J., e Berkowitz, L. (1970) (Eds). *Altruism and helping behavior*. New York: Academic Press.
- Morgenstern, O., e Neumann, J. (1953). *The theory of games and economic behavior*. Princeton: Princeton University Press.
- Nunner-Winkler, G., e Sodian, B. (1988). Childrens' understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Parke, R., e Slaby, R. (1983). The development of aggression. In P. Mussen (Series Ed.), e E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Socialization, personality, and social development* (pp. 547-641). New York: Wiley.
- Piaget, J. (1957). *Logique et équilibre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1974). *Recherches sur la contradiction. Vol 2. Les relations entre affirmations et négations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (Series Ed.), *Handbook of*

child psychology, Vol. 1. Theoretical models of human development (pp. 103-128). New York: Wiley.

- Poulin, F., e Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology*, 36, 233-240.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C. e Chapman, M. (1983). Children's pró-social dispositions and behavior. In P. Mussen (Series Ed.) e E.M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Vol.4. Socialization, personality and social development* (pp. 469-545). New York: John Wiley.
- Thelen, E., e Smith, L. (1998). Dynamic systems theories. In W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology. Vol.1. Theoretical models of human development* (pp. 563-634). New York: John Wiley.
- Tremblay, R. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What we have learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.

DEVELOPMENTAL ASPECTS IN CHILDREN'S ANTISOCIAL AND PROSOCIAL BEHAVIOUR. A CRITICAL LOOK AT LOURENÇO'S AFFIRMATION/NEGATION APPROACH

Liliana Cruz, Orlando Lourenço

Faculdade de Psicologia e de C.da Educação, Universidade de Lisboa

Abstract: The central purpose of this study was to examine to what extent a relatively recent Piagetian approach proposed by Lourenço's (1993, 2003) to account for developmental aspects in children's antisocial and prosocial behaviour would be strengthened or challenged if some methodological procedures not followed in his previous studies were introduced. Lourenço's approach--which is known as gain-construction/cost-perception hypothesis when applied to prosocial behaviour, and cost-construction/gain-perception hypothesis when applied to antisocial behaviour--tries to understand children's tendency to become more prosocial and less antisocial with increasing age, by integrating two micro-models Piaget used, in different moments, to explain the child's transition from affirmative or preoperational thought to negative or operational thinking.

The experimental sample consisted of 64 children, equally divided into two age-groups: 5-6-year-olds, and 9-10-year-olds. Children were first confronted with four hypothetical actions, two pertaining to the prosocial domain (i.e., comforting and giving), and two, to the anti-social domain (i.e., stealing and pushing). Children were then asked to indicate whether, at the end of the story/transgression, (a) there would be a gain, a lost, or a gain and a lost at the same time, for the prosocial/antisocial character (direct cost/gain evaluation), and (b) this character would feel good, bad, or good and bad at the same time (indirect cost/gain evaluation). Children were always asked to justify their options.

Although some results of the current study make us look critically at Lourenço's approach, taken together its results support, rather than challenge, the approach at hand. Findings of the present study also suggest that this approach is more easily applied to the anti-social than the prosocial domain. However, further research will be necessary to confirm or disconfirm this last aspect.

KEY-WORDS: *Prosocial, antisocial, development, cost, gain, Piagetian affirmation, Piagetian negation.*

INVENÇÃO DE JOGOS DE REGRAS EM CRIANÇAS DE 5/6 ANOS¹

Susana Margarida Faria de Oliveira
Agrupamento de Escolas de José Saraiva, Leiria

Luísa Maria de Almeida Morgado
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Resumo

Neste estudo sublinha-se a importância da utilização do jogo, em geral, e, especificamente do jogo de regras, como recurso imprescindível na concretização das finalidades educativas e no desenvolvimento cognitivo das crianças. Com o objectivo de analisar a relação entre desenvolvimento operatório e a capacidade de invenção de jogos de regras, foi realizado um estudo com cinquenta crianças (5A; 5M/7A; 4M): vinte e cinco frequentavam o último ano de Jardim de Infância e as restantes o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. As principais conclusões indicam que as crianças com maior desenvolvimento psicogenético inventaram mais jogos, os quais implicavam, na sua resolução, a aplicação de procedimentos, de tipo lógico-matemático, mais complexos.

PALAVRAS-CHAVE: *Piaget, Psicopedagogia, Jogo, Conflito Sócio-Cognitivo.*

Contexto teórico

A importância atribuída ao jogo na aprendizagem da criança é uma perspectiva que se tem desenvolvido ao longo dos séculos. De facto, desde a Antiguidade que aquele tem constituído um tema de estudo que, recorrentemente, interessa aos investigadores. No entanto, é com a eclosão do movimento científico-experimental, no século XVIII, que o jogo assume um estatuto diferente devido, essencialmente, à influência de algumas correntes filosóficas e pedagógicas, nomeadamente, às posições de Locke e de Rousseau; o primeiro ao defender a tese de que todo o conhecimento tem a

Morada (address): Luísa Morgado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Rua do Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, Portugal.

¹ Este artigo é o resumo de uma dissertação de mestrado em Psicologia, intitulada "Jogos de Regras: Realização e Invenção. Análise de erros e estratégias em crianças de 5/6 anos", realizada pela primeira autora sob a orientação científica da segunda. Esta dissertação foi apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em 2004

sua origem nos sentidos, levou o segundo a reforçar o papel do jogo considerando-o como um importante recurso para proporcionar novas aprendizagens ao sujeito.

A Escola Activa, que surge na segunda metade do século XIX, vem, igualmente, sublinhar a importância do jogo ao valorizar a experiência pessoal do aluno como fundamento da sua educação intelectual, social e moral. Na verdade, os seus pressupostos teóricos assentam em dois princípios fundamentais: o primeiro reside na afirmação de que o elemento básico da educação intelectual da criança é constituído pela sua actividade pessoal, fazendo-a pensar em vez de pensar por ela (Ferrière, 1969); o segundo refere-se à importância da concessão de liberdade à actividade infantil, com vista ao desenvolvimento da autonomia moral, social e intelectual, conduzindo à criação de um adulto adaptado, criativo e altruísta. Deste modo, a Escola Activa privilegia a experimentação, a qual assegura ao aluno um papel interventivo, reforçando e fundamentando a utilização de novas estratégias e de técnicas pedagógicas. É, ainda, destacado por ela “que a cooperação social, o trabalho de grupo, a inter-ajuda e a manipulação directa dos materiais são os processos ideais para favorecer um ensino que leve à construção de novos conhecimentos” (Morgado, 1988, p. 88).

A partir do posicionamento geral dos autores da Escola Activa, de entre os quais é justo destacar E. Claparède, “Piaget vem apresentar uma visão crítica da chamada escola tradicional a qual apela para uma transmissão de conhecimentos por via oral, considerando a criança como portadora de um espírito passivo e vazio onde se deveriam ir progressivamente imprimindo os conhecimentos que o professor achasse por bem transmitir-lhe” (Morgado, 1988, p. 87). Na verdade, desde muito cedo, Piaget (1928) revelou interesse pelas questões psico-pedagógicas, procurando contribuir para a análise da relação entre o desenvolvimento cognitivo, encarado como formação e construção de conhecimentos, e a prática pedagógica que lhe está associada. Dado o relevo que atribui à acção do sujeito, bem fundamentado nos seus estudos empíricos, Piaget confere suporte teórico à pedagogia da Escola Activa na medida em que esta tem em conta a actividade mental da criança, considerada, aliás, pelo autor, como um dos factores principais do seu desenvolvimento cognitivo. Como afirma Piaget, “a tarefa da educação é formar o raciocínio”, ou seja, levar o aluno a aprender a aprender (Piaget, 1972, p. 50). O autor sublinha, igual-

mente, a importância dos métodos activos no desenvolvimento psicológico da criança, bem como o valor da aprendizagem operatória, uma vez que ambos, se caracterizam basicamente por conduzir o aluno à descoberta de soluções para os problemas com que é confrontado, em função do seu nível psicogenético e dos seus interesses, conferindo especial relevo à sua pesquisa espontânea.

É pois, neste contexto, que o jogo assume um papel fundamental, sendo “por isso que os métodos activos de educação dos pequenos exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente a fim de que, ao jogarem, consigam assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permaneceriam exteriores à inteligência infantil.” (Piaget, 1970, p. 226). A própria concepção do conhecimento, como resultante da interacção entre o sujeito e o meio, constitui a principal razão para se intervir pelo jogo. O objectivo desta intervenção, junto das crianças, é possibilitar as trocas que desafiam o raciocínio de um sujeito que é construtor do seu próprio saber (Brenelli, 1996). No conjunto dos jogos destacam-se, pela sua boa adaptação à faixa etária do início da escolaridade obrigatória, os denominados jogos de regras, os quais podem ser caracterizados, fundamentalmente, por uma actividade que propõe ao sujeito uma situação-problema (objectivo do jogo), um resultado em função desse objectivo e um conjunto de regras. A sua execução, normalmente em grupo, impele o jogador a encontrar ou a produzir estratégias, tendo em vista um resultado favorável, inserindo-o num contexto de oposição ao adversário. Na verdade, ao ser desafiado o raciocínio das crianças pelo jogo, desencadeiam-se os mecanismos de regulação compensatória que intervêm no processo de equilibração, responsável pelas estruturas mentais que possibilitam o conhecimento e a aprendizagem. Nesta mesma linha (Brenelli, 1996) considera-se que, por meio dos jogos, se pode, de facto, intervir nos processos cognitivos, uma vez que estes permitem aos sujeitos criar estratégias, trabalhar processos heurísticos, lidar com contradições, proceder à leitura de observáveis e construir coordenações, antecipações e retroacções, favorecendo a tomada de consciência e a abstracção reflexiva. Em suma, aqueles, enquanto situações de comunicação e de conflito intra e inter-individual, constituem-se como um excelente instrumento de intervenção pedagógica e, por isso, são reconhecidos, por diversos autores, como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo (Brenelli, 1996; Furth & Wachs, 1974; Kamii & DeClark, 1986; Kamii & DeVries, 1991).

Estudo Empírico

Hipóteses

O estudo empírico que, em seguida propomos à consideração do leitor, integra-se dentro da problemática da invenção de jogos de regras por crianças de 5-7 anos. Trata-se pois de pedir ao sujeito que elabore uma situação nova criando-a a partir de um conjunto de materiais fornecidos pelo experimentador

Ao realizar este estudo, são duas as finalidades que temos em vista.

- I. A primeira consiste em analisar a relação entre os níveis de desenvolvimento psicogenético das crianças e a sua capacidade para inventar jogos.
- II. A segunda pretende estudar a relação entre aqueles mesmos níveis e a estrutura lógica subjacente aos jogos inventados.

Metodologia de Investigação

Amostra

O estudo foi desenvolvido em dois estabelecimentos de ensino oficiais da cidade de Leiria, de 20 de Janeiro a 13 de Maio de 2003, com um total de cinquenta sujeitos com idades compreendidas entre os 5A; 5M e os 7 A; 4M. Vinte e cinco crianças frequentavam o último ano do Jardim de Infância (Grupo I) e vinte e cinco o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (Grupo II). 50% dos sujeitos eram do sexo masculino e 50% do sexo feminino.

Procedimento

Numa primeira fase foram passadas três provas piagetianas a todos os sujeitos da amostra - Conservação das Quantidades Descontínuas (Quantidades numéricas) (Piaget & Szeminska, 1941); Conservação das Quantidades Contínuas (Líquidos) (Piaget & Szeminska, 1941) e Coordenação de Perspectivas (Piaget & Inhelder, 1947). Cada criança foi observada individualmente, numa sala do próprio jardim de infância ou escola, e sujeita a uma prova de cada vez. Todas as sessões foram gravadas integralmente.

Noutra sessão, alguns dias mais tarde, foi solicitado, pelo experimentador aos sujeitos, que inventassem jogos utilizando materiais posto á sua disposição.

Material apresentado em primeiro lugar:

I - Dois dados (com um número de pintas até 6); 48 fichas de plástico de duas cores (24 vermelhas e 24 azuis) e um tabuleiro de cartão com 8 casas iguais. Com este material propõe-se que as crianças inventem um jogo, propondo as regras e a finalidade do mesmo. Sublinha-se a necessidade de utilização de todo o material à disposição.

Material apresentado em segundo lugar :

II – Dois baralhos de cartas de jogar (com os quatro naipes, a que se retiraram as figuras e cortaram, em cada carta, os respectivos cantos); 98 fichas de plástico de duas cores (49 vermelhas e 49 azuis) e um tabuleiro com dez casas. Com este material propõe-se, agora, que as crianças inventem um novo jogo, descobrindo e propondo novas regras. Reforça-se, de novo, a necessidade de utilização de todo o material que se encontra sobre a mesa.

A escolha deste tipo de material pelo experimentador encontra, por um lado, a sua fundamentação no facto de ser bastante familiar às crianças desta faixa etária e, por outro lado, na utilização das operações lógico-matemáticas que o mesmo, ao ser utilizado, pode implicar. Assim, ao propor aos sujeitos que inventassem jogos a partir de dados, cartas e fichas, pretendíamos que o material os remetesse para o uso de estratégias de enumeração, correspondência, adição e subtracção uma vez que um grande número de autores defende que estas proporcionam o desenvolvimento do raciocínio numérico, espacial, linguístico, e do próprio pensamento lógico.²

Resultados

Depois de todas as crianças terem sido submetidas às provas piagetianas, procedeu-se à análise das condutas apresentadas, tendo obtido a caracterização, em termos psicogenéticos, que se pode observar no quadro 1:

² Kamii (1984), propõe uma série de jogos de regras que permitem à criança estabelecer relações e quantificar objectos, fundamentando a importância da sua utilização pela possibilidade de permitir a construção da estrutura numérica. De igual modo, Kamii e DeVries (1991), ao defenderem que a criança aprende por meio destes, apresentam um programa baseado em jogos de regras analisados de acordo com os princípios piagetianos, que favorecem o pensamento em geral.

Quadro 1 - Distribuição dos níveis psicogenéticos

Sujeitos	Grupo I (Pré-Primária)			Grupo II (1º ano do 1º Ciclo)		
	C. Q. D.	C. Q. C.	C. E.	C. Q. D.	C. Q. C.	C. E.
1	NC	NC	II	INT	NC	II
2	NC	NC	II	INT	INT	II
3	NC	NC	II	C	C	II
4	NC	NC	I	INT	INT	I
5	NC	NC	II	INT	INT	II
6	NC	NC	II	INT	INT	III
7	INT	NC	II	NC	INT	II
8	INT	INT	II	C	C	II
9	NC	NC	II	INT	INT	II
10	INT	NC	I	NC	NC	II
11	NC	NC	I	C	C	II
12	C	INT	II	C	C	I
13	NC	NC	II	INT	C	III
14	INT	NC	II	INT	INT	II
15	INT	NC	II	NC	NC	III
16	NC	NC	III	INT	INT	II
17	INT	INT	II	C	C	II
18	C	INT	II	C	C	I
19	INT	INT	II	INT	NC	II
20	NC	NC	II	INT	NC	II
21	INT	INT	I	INT	INT	II
22	C	C	III	C	C	II
23	C	C	II	INT	NC	I
24	NC	NC	II	C	INT	II
25	INT	INT	III	NC	NC	II
Total	48 % NC	64 % NC	16 % I	16 % NC	28 % NC	16 % I
	36 % INT	28 % INT	76 % II	52 % INT	40 % INT	68 % II
	16 % C	8 % C	8 % III	32 % C	32 % C	16 % III

Legenda: NC – Não-Conservador; INT – Intermediário; C – Conservador; I – Incapacidade de Descenração; II – Indiferenciação completa ou parcial de perspectivas; III – Coordenação de Perspectivas; C. Q. D. – Conservação Quantidades Descontínuas; C. Q. C. – Conservação Quantidades Contínuas; C. E. – Coordenação Espacial

Como podemos observar, no Grupo I, a maior percentagem de sujeitos situa-se no nível Não-Conservador, quer na Prova da Conservação de Quantidades Descontínuas (48%), quer na Prova de Conservação de Quantidades Contínuas (64%); na Prova da Descentração de Perspectivas, normalmente conhecida por prova das 3 Montanhas, os sujeitos situam-se, maioritariamente, no nível Nível II (76%).

Em relação ao Grupo II, podemos notar que, quer na Prova da Conservação das Quantidades Descontínuas (52%), quer na Prova da Conservação das Quantidades Contínuas (40%), a maior percentagem de sujeitos situa-se no nível Intermediário. Finalmente, na última prova, os sujeitos situam-se, maioritariamente, no Nível II (68%).

Categorização dos tipos de jogos inventados pelos alunos

Ao observarmos a totalidade dos jogos inventados com o primeiro tipo de material posto à disposição dos alunos, os dados, considerámos a existência de cinco categorias de jogos, de acordo com as operações lógico-matemáticas necessárias para os conceber e resolver.

I. A - Sem estrutura lógico-matemática.

Neste caso, o aluno propõe uma tarefa em que não são tidas em consideração quaisquer tipos de estruturas lógico-matemáticas.

É o caso do sujeito nº 1 (5A; 10m), Grupo I, (Não-Conservador), que afirma: "Um tem um dado que é um tubarão que anda no mar e outro tem um dado que é um tesouro. O que tiver o tesouro tem que escondê-lo e o outro não pode ver. O que tem o tubarão tem que o descobrir".

I. B -Enumeração das pintas com utilização de um só dado.

Neste caso o aluno não utiliza todo o material posto á sua disposição e embora recorra á contagem só o faz para a determinação final do vencedor.

Eis o que afirma o sujeito nº 22 (6A; 10m), Grupo II, (Conservador): "Um jogador lança um dado e o outro tem que adivinhar as pintas que estão viradas para baixo (referindo-se ao lado oculto do dado). Se acertar ganha uma ficha que põe no tabuleiro; se perder não põe nenhuma. Depois ganha o que tiver mais fichas".

I. C –Enumeração ,com utilização de um só dado, mas com correspondência entre dois conjuntos.

Neste caso, o sujeito utiliza a contagem para determinar o número de pintas do dado e, posteriormente, como no exemplo anterior ,a correspondência para determinar o vencedor.

Como exemplo, observemos o que nos diz o sujeito nº 1 (6A; 4m), Grupo II, (Intermediário): “Cada jogador lança um dado e tem que contar as pintas dos lados de cima e dos lados (referindo-se às pintas das faces superior e laterais). Depois coloca no tabuleiro as fichas igual às pintas. Ganha quem tiver mais fichas no fim”.

I. D – Enumeração com utilização dos dois dados, implicando operações de adição, ou subtracção, e correspondência entre dois conjuntos.

Neste caso ,o sujeito utiliza os dois dados, fazendo a contagem ou efectuando a adição por cálculo mental para determinar o número total de pintas, seguindo-se a correspondência entre dois conjuntos; outras crianças podem ainda usar os dois dados, fazendo a contagem para determinar o número de pintas de cada um para encontrar ,em seguida, a diferença entre elas e efectuar a correspondência.

Observemos os exemplos para as duas categorias descritas. Em primeiro lugar o caso do sujeito nº 22 (5A; 11m), Grupo I, (Conservador): “Um jogador lança os dados e depois conta as pintas dos dois. Vai buscar fichas do mesmo número e põe-nas no tabuleiro: uma aqui (1ª casa), outra aqui (2ª casa), outra aqui (3ª) e outra aqui (4ª casa). Depois volta à 1ª casa e faz a mesma coisa até acabar as fichas que ganhou. Depois é o outro. No fim dos dois jogarem, contam-se as fichas e o vencedor coloca uma ficha na 1ª casa. Joga-se 6 vezes, sempre assim, e ganha depois quem tiver mais fichas”. Observemos agora o que é exposto pelo sujeito nº 19 (6A; 0m), Grupo I,(Intermediário), que afirma: “Cada jogador lança dois dados. Se o número de pintas for igual põe no tabuleiro a mesma coisa de fichas dum dado. Se o número de pintas não for igual, põe no tabuleiro as fichas que são a diferença entre este e este. Por exemplo, aqui estão seis e aqui estão dois, põe quatro. Depois ganha quem tiver mais fichas”.

I. E - Enumeração com utilização dos dois dados, implicando operações de adição e subtracção, com correspondência entre dois conjuntos.

Neste caso, o sujeito utiliza os dois dados, fazendo a contagem ou efectuando a adição por cálculo mental para determinar o número total de pintas. Em seguida realiza uma operação de subtração e de correspondência entre os dois conjuntos.

Eis o que afirma o sujeito nº 11 (6A; 5m), Grupo II, (Conservador): “Antes do jogador lançar os dados tem que adivinhar e dizer as pintas que vão sair nos dados, dizer um número. Depois põe no tabuleiro as fichas que são a diferença entre o número que pensou e o que saiu. Ganha no fim quem tiver mais (fichas)”.

Com o segundo tipo de material, as cartas, foram, igualmente, encontradas cinco categorias, ou tipo de jogos, propostos pelas crianças:

II .A - Sem estrutura lógico-matemática.

Neste caso, o sujeito propõe uma tarefa em que não são tidas em consideração qualquer tipo de operações lógico-matemáticas.

Eis o que afirma o sujeito nº 2 (6A; 1m), Grupo I, (Não-Conservador), que propõe: “Cada um põe uma carta em cada casa do tabuleiro (o que corresponde a cinco cartas por jogador), voltadas para baixo. Depois põe-se uma ficha nesta, outra nesta (...). Depois viram-se as cartas e põem-se as fichas outra vez em cima delas”.

II .B – Enumeração.

Neste caso, o sujeito realiza a contagem para determinar o número de pintas das cartas e, conseqüentemente, o vencedor.

Observemos o que diz o sujeito nº 16 (6A; 0m), Grupo I, (Não-Conservador): “Cada jogador fica com um baralho e com as fichas de uma cor. Depois, divide o baralho ao meio e uma parte fica na mão e a outra parte fica em cima do tabuleiro. Depois contam-se as pintas das cartas que ficaram na nossa mão e ganha quem contar mais pintas. O jogador que perder entrega as suas fichas ao que ganhou”.

II .C – Enumeração e correspondência entre dois conjuntos.

Neste caso, o sujeito utiliza a contagem para determinar o número de pintas da carta, fazendo a respectiva correspondência entre os dois conjuntos, e indicar o vencedor.

Observemos o exemplo do sujeito nº 23 (6A; 4m), Grupo II, (Intermediário): “Cada jogador vira uma carta ao calhas e põe no tabuleiro a mesma quantidade de fichas. No fim ganha quem tiver mais fichas”.

II .D - Enumeração, adição ou subtracção e correspondência entre dois conjuntos.

Nesse caso, o sujeito utiliza a contagem ou a adição por cálculo mental para determinar o número total de pintas, e em seguida, efectua a correspondência entre dois conjuntos .Por vezes, outras crianças utilizaram a contagem para determinar o número de pintas de cada carta e assim chegar á sua diferença realizando, em seguida ,a correspondência entre dois conjuntos.

Em relação ao primeiro caso, observemos o exemplo do sujeito nº 12 (6A; 4m), Grupo II, (Conservador): “Cada jogador, de cada vez, vira duas cartas e põe -nas nas duas primeiras casas do tabuleiro. Depois conta as pintas e coloca, na casa do meio, a mesma quantidade de fichas. Depois, a seguir, vira mais duas cartas e põe-nas nestas casas (correspondentes às quarta e quinta casas) e volta a pôr, na casa do meio, a mesma coisa de fichas. No fim ganha quem tiver mais (fichas)”.

Relativamente ao segundo caso, temos o exemplo do sujeito nº 8 (6A; 0m), Grupo I, (Intermediário), que propõe: “Um jogador tira uma carta do seu baralho. Depois conta as pintas da carta e põe, nesta casa (1ª casa do tabuleiro), metade das pintas com as fichas. Se sair carta ímpar, por exemplo cinco, põe três fichas, se sair uma carta com uma pinta, põe-se uma ficha ou pode virar outra carta. No fim ganha quem somar mais fichas”.

II .E - Enumeração, subtracção, adição e correspondência entre dois conjuntos.

Nesta caso, o sujeito realiza a contagem, ou a adição por cálculo mental para determinar o número de pintas, e em seguida, serve-se da operação de subtracção para estabelecer a correspondência entre dois conjuntos.

Observemos os exemplo do sujeito nº 10 (6A; 6m), Grupo II,(Não-Conservador): “ Um jogador vira duas cartas e o outro vira uma. Se o primeiro jogador tiver mais pintas que o segundo, o primeiro jogador tem que virar uma segunda carta. Se a soma destas duas cartas for menor que a soma das cartas do segundo

jogador, ganha, e põe no tabuleiro a mesma coisa de fichas das pintas das duas cartas. Depois é o outro que começa. No fim, quem tiver mais fichas, ganha”.

Análise da relação entre o nível psicogenético dos sujeitos e a categoria dos jogos inventados

Terminada a categorização dos jogos inventados efectuamos, agora, uma análise dos resultados quantitativos apresentados pelo conjunto dos nossos sujeitos.⁽³⁾

Começemos por nos debruçar sobre a relação entre o nível psicogenético e o número de jogos inventados por cada aluno do grupo I (Pré-Primária). Observemos o Quadro 2:

Quadro 2 - Distribuição dos Jogos Inventados - Grupo I

Níveis Psicogenéticos	N ^o Sujeitos	Jogos Inventados Dados	Jogos Inventados Cartas	Total de Jogos Inventados
NC (C.Q.D.)	11	4 (36,4%)	4 (36,4%)	8 (36,4%)
INT (C.Q.D.)	9	5 (55,6%)	4 (44,4%)	9 (50%)
C (C.Q.D.)	4	3 (75%)	3 (75%)	6 (75%)

Como podemos constatar, são os sujeitos de nível Conservador que propuseram mais jogos. Assim, e no que se refere ao total de invenções, podemos observar uma percentagem de 36,4% entre os sujeitos de nível Não-Conservador (8), 50% entre os Intermediários (9) e 75% entre os sujeitos Conservadores (6).

Relativamente à categoria dos jogos inventados, obtivemos os resultados indicados no quadro que se segue:

Quadro 3 - Distribuição das Categorias dos Jogos Inventados - Grupo I

Níveis Psicogenéticos	N ^o Suj.	Jogo dos Dados					Jogo das Cartas					Total dos Jogos				
		Categorias					Categorias					Categorias				
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
NC (C.Q.D.)	11	2	0	1	1	0	1	2	1	0	0	3	2	2	1	0
INT (C.Q.D.)	9	0	1	2	2	0	0	0	2	2	0	0	1	4	4	0
C (C.Q.D.)	4	0	1	1	1	0	0	0	2	1	0	0	1	3	2	0

³ Nesta 2ª parte não participaram 2 sujeitos, um proveniente do grupo I e outro do grupo II.

Como podemos verificar, os jogos mais simples foram concebidos, na sua maioria - 62,5% - por jogadores de nível Não-Conservador (5). Deste total, 37,5% inventaram jogos da categoria A (3), os quais não implicam qualquer tipo de operação lógico-matemática; 25% da categoria B (2), ou seja, jogos que se basearam, exclusivamente, em enumerações; 25% (2) apresentaram jogos que pressupõem a relação entre enumeração e correspondência (C) e, por fim, um sujeito que inventou um tipo de jogo mais complexo, exigindo, para além da enumeração e correspondência entre dois conjuntos, uma adição (D).

No que diz respeito aos jogadores de nível Intermediário verificamos que a maior parte destes - 88,9% (8) - propôs jogos mais complexos que exigiram dois tipos de operações lógico-matemáticas como a enumeração e a correspondência (C) - 44,4% (4) -, ou que, para além destas, necessitavam, ainda, adições e/ou subtracções (D) - 44,4% (4); apenas um aluno inventou um jogo para cuja resolução só era necessário utilizar a contagem (B).

Por último, verificamos que cerca de 83,3% dos sujeitos Conservadores conceberam jogos cujas operações lógico-matemáticas se relacionam com enumerações e correspondências entre dois conjuntos (C/3) e com adições e/ou subtracções (D/2). Registou-se, apenas, um sujeito de entre os Conservadores que concebeu um jogo que se baseou, exclusivamente, na enumeração (B). De observar, ainda, que neste grupo de sujeitos não se regista nenhum jogo da categoria A.

Relativamente ao Grupo II, e realizado o mesmo tipo de análise, observamos os seguintes resultados:

Quadro 4 - Distribuição dos Jogos Inventados - Grupo II

Níveis Psicogenéticos	N.º Sujeitos	Jogos Inventados Dados	Jogos Inventados Cartas	Total de Jogos Inventados
NC (C.Q.D.)	4	0 (0%)	2 (50%)	2 (25%)
INT (C.Q.D.)	13	5 (38,5%)	10 (76,9)	15 (57,7%)
C (C.Q.D.)	7	7 (100%)	7 (100%)	14 (100%)

No que se refere ao total de jogos inventados, podemos observar uma percentagem de 25% para os sujeitos de nível Não-Conservador (2), 57,7% para os Intermediários (15) e 100% para os sujeitos Conservadores (14).

No que se refere às categorias de jogos inventados pelos sujeitos obtivemos os resultados que, no quadro seguinte, se indicam:

Quadro 5 - Distribuição das Categorias dos Jogos Inventados - Grupo II

Níveis Psicogenéticos	Nº Suj.	Jogo dos Dados					Jogo das Cartas					Total dos Jogos				
		Categorias					Categorias					Categorias				
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
NC (C.Q.D.)	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
INT (C.Q.D.)	13	0	4	1	0	0	0	0	8	2	0	0	4	9	2	0
C (C.Q.D.)	7	0	4	2	0	1	0	0	5	2	0	0	4	7	2	1

Relativamente ao Grupo II, podemos observar, em primeiro lugar, que todos os jogos inventados envolveram operações lógico-matemáticas.

No que se refere às crianças de nível Não-Conservador, constatamos que 25% (2) inventaram novos jogos de cartas que se distribuem, respectivamente, pelas categorias D e E, isto é, jogos de categorias mais complexas que, para além da enumeração e da correspondência entre dois conjuntos, envolvem adições, no primeiro caso, e estas e subtracções, no segundo. Contudo, nenhuma delas conseguiu conceber qualquer jogo com os dados.

No que diz respeito às crianças Intermediárias, podemos verificar que a sua maioria – 56,7% (15)- inventou jogos. Destes, 60% (9) baseiam-se em operações lógico-matemáticas relacionadas com a enumeração e correspondência entre dois conjuntos de elementos (C); 13,3% (2) em operações de adição ou subtracção (D) e, finalmente, 26,7% (4) de jogos de uma categoria que implica, apenas, a enumeração (B). De referir, ainda, que a estrutura lógico-matemática dos jogos inventados, pelas crianças Intermediárias, é mais complexa nos jogo de cartas do que nos de dados (Categoria B+C=5; Categoria C+D=10).

Por último, e relativamente às crianças de nível Conservador, verificamos que cerca de 92,9% (13) realizaram esta tarefa⁴, distribuindo-se a sua capacidade inventiva, equitativamente, pelos dois tipos de material (dados e cartas). Deste total, 50% (7) conceberam jogos cujas operações lógico-matemáticas se relacionam com enumerações e correspondências entre dois conjuntos e ainda, para além destas, adições e/ou subtracções em 14,3% dos sujeitos(2); regista-se, ainda, um que inventou um jogo que implica enumerações e correspondência entre dois conjuntos, bem como adições e subtracções. Finalmente, assinala-se que 28,5% (4) de jogos inventados baseiam-se, exclusivamente, na enumeração.

⁴ Registamos um total de 14 jogos em 13 crianças Conservadoras. O sujeito nº12 do Grupo II inventou dois jogos.

Análise comparativa inter-grupos

Antes mesmo de analisarmos, comparativamente, os resultados obtidos pelas crianças do Grupo I e II, relativamente à quantidade de jogos inventados e à sua estrutura lógico-matemática, salientemos, em primeiro lugar, o desempenho geral das mesmas.

Podemos, então, apurar que os sujeitos de nível Conservador são os que demonstraram maior capacidade para inventar novos jogos. As crianças de nível Intermediário revelaram-se, na sua maioria, igualmente capazes de o fazer. São as crianças de nível Não-Conservador que demonstraram uma menor capacidade para esta tarefa, sendo que só 6 conseguiram criar um jogo novo.

Comparando, agora, os dois grupos, relativamente ao número de jogos inventados, podemos concluir que o desempenho das crianças de nível Não-Conservador, do Grupo I, é melhor que o das crianças Não-Conservadoras do Grupo II, isto é, entre as crianças da Pré-Primária, o número de crianças que inventa jogos é maior que entre as do Ensino Básico. O mesmo não se verifica com os sujeitos de nível Intermediário onde a percentagem de jogos inventados pelas do Grupo II é maior.

Quando comparamos os resultados obtidos pelos Grupos I e II, relativamente à estrutura lógico-matemática dos jogos, podemos observar que é apenas no Grupo I que foram inventados jogos da categoria A, sendo neste caso todos propostos por crianças de nível Não-Conservador. Podemos, ainda, constatar que é na categoria C (com os dados como material disponível) que se regista uma maior diferença entre a percentagem de jogos criados pelo Grupo I e II: o Grupo I inventa 37,5% (9) de jogos desta categoria e o Grupo II 66,7% (16). Nas categorias "B", "D" e "E" o desempenho dos dois grupos é semelhante.

Considerações Finais

A presente investigação pretendeu conhecer a relação entre os diferentes níveis de desenvolvimento psicogenético de dois grupos de crianças de níveis escolares diferentes e a capacidade para inventar jogos, tendo, igualmente, em atenção a estrutura lógico-matemática subjacente aos mesmos. A análise dos resultados revela, como seria de esperar, que foram as crianças de nível Conservador que inventaram um maior número de jogos; pelo contrário, foram as crianças de nível Não-Conservador que revelaram maiores dificuldades nesta tarefa. Podemos, ainda, verificar que é no Grupo II que os sujeitos

dos níveis Intermediário e Conservador constróem mais jogos. Entre as crianças de nível Não –Conservador são as do Grupo I que os propõem em maior número embora tal resultado deva ser considerado com precaução devido ao pequeno conjunto de sujeitos da amostra.

Relativamente à estrutura lógico-matemática dos mesmos, a análise de resultados revela, como já dissemos ,que foi apenas no Grupo I que se inventaram jogos que não envolveram operações lógico-matemáticas, os quais foram, exclusivamente, criados por crianças de nível Não-Conservador. No que diz respeito às outras categorias consideradas verificamos que, de uma forma geral, foram as crianças Conservadoras que propuseram jogos mais complexos. Tal não é de estranhar pois trata-se de pedir ao sujeito que ,elabore uma situação nova para a qual estabelece mentalmente uma estratégia de solução, através da sua tomada de consciência, embora desconheça a resposta, o que naturalmente implica o uso de uma capacidade reflexiva só construída em níveis mais avançados do desenvolvimento cognitivo.

A influência escolar é, neste caso, pouco notada, uma vez que este tipo de tarefas não se realiza, habitualmente, na escola. Esta é a explicação que propomos para que as nossas crianças apresentem uma evolução, na complexidade dos jogos propostos, de acordo com a construção do seu desenvolvimento psicogenético, independentemente do nível escolar em que se encontram. Com efeito, e como já referimos atrás, esta actividade, não condicionada pela emergência de uma solução correcta que sistematicamente é exigida na escola, permitiu que as diferenças entre os dois grupos analisados fossem pouco significativas. Neste sentido, encontra-se de acordo com muitas outras investigações desta área de saber que normalmente sugerem a influência negligenciável da Escola na invenção de jogos de regras ,nesta faixa etária ,contrariamente ao que acontece com a realização dos mesmos.

Em suma, esta investigação, embora não passando de um estudo exploratório a necessitar de ser complementada por outros em que a amostra seja mais representativa, parece, pois, indicar a existência de uma relação de dependência entre o nível operatório dos sujeitos e a sua capacidade para propor jogos novos.

Referências

- Brenelli, R. P. (1996). *O Jogo como espaço para pensar: A construção de noções lógicas e aritméticas*. Campinas: Papirus.
- Ferrière, A. (1969). *L'école active*. Paris: Delachaux et Niestlé. (1ª edição em 1948).
- Furth, H. & Wachs, H. (1974). *Thinkins goes to school*. New York: Oxford University Press.
- Kamii, C. (1984). *A criança e o número*. Campinas: Papirus.
- Kamii, C. & DeClark, G. (1986). *Reinventando a aritmética. Implicações da Teoria de Piaget*. Campinas: Papirus.
- Kamii, C. & DeVries, R. (1991). *Jogos em grupo na educação infantil. Implicações da Teoria de Piaget*. S. Paulo: Trajetória Cultural.
- Morgado, L. M. A. (1988). *Aprendizagem Operatória da Conservação das Quantidades Numéricas*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Piaget, J. (1970). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro/São Paulo: Forense. (1ª edição em 1969).
- Piaget, J. (1972). *Oú va l'éducation?* Paris: Editions Gonthier. (1ª edição em 1948)
- Piaget, J. Inhelder, B. (1947). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. Szeminska, A. (1941). *La genése du nombre chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

RULE GAMES INVENTION FOR CHILDRENS AT 5/6 YEARS OLD

Susana Margarida Faria de Oliveira

Agrupamento de Escolas de José Saraiva

Luísa Maria de Almeida Morgado

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

Abstract: The use of games in general and more specifically rule games, should be pointed out as an indispensable resource for educational purposes. Games provide an essential and decisive contribution to the cognitive development of children. An empirical study will then be presented on rule games carried out on fifty subjects who, at the beginning of the research, were aged between 5 years 5 months and 7 years 4 months. The children in question were attending two state schools in Leiria during the academic year of 2002/2003. Twenty-five of these children were in the final year of Kindergarten and are referred to in this study as Group I. The remaining twenty-five were pupils were attending the first year of primary school and are referred to as Group II. In this study, an analysis is carried out on the relationship between the operatory development of the children (non-conservation, intermediate and conservation) and their capability to invent new games and also the analysis of the logico-mathematical structure of them.

KEY-WORDS: *Piaget, psycho-pedagogy, group-games, socio-cognitive conflict.*

RACIOCÍNIO PRÓ-SOCIAL E PERSPECTIVA COGNITIVA?¹

Alice Espírito Santo

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

M. Stella Aguiar

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

Resumo

No domínio da cognição social, a tomada de perspectiva cognitiva tem interessado a investigação recente e tem sido positivamente relacionada com a capacidade de comunicação, de relação interpessoal e de resolução de problemas pró-sociais. O presente estudo pretende agora determinar se o pensamento pró-social promove o desenvolvimento da competência de tomada de perspectiva cognitiva. Em duas sessões, de pré- e pós-teste, avaliamos a competência de tomada de perspectiva cognitiva de 40 crianças de 6/7 anos, do 1º ano do Ensino Básico, através da Prova da Macieira, adaptada de Flavell (1968). Os sujeitos foram divididos em dois grupos, de controlo e experimental, e o grupo experimental foi submetido a duas sessões de treino do raciocínio pró-social, onde os sujeitos eram confrontados com a resolução dos dilemas repartir e ajudar, propostos e adaptados de Lourenço (1991), e onde se induzia a experiência de conflito cognitivo entre o ponto de vista próprio e os pontos de vista contraditórios de vários modelos sociais. Verificámos que 60% das crianças do grupo experimental melhoraram o seu nível de desempenho do pré- ao pós-teste, o que só ocorreu com 5% do grupo de controlo e confirma o efeito positivo da indução do pensamento pró-social na tomada de perspectiva cognitiva.

PALAVRAS-CHAVE: *Tomada de perspectiva cognitiva, pensamento pró-social, treino pró-social.*

A competência da criança para compreender como os outros pensam, sentem e se comportam é crucial para a qualidade das relações sociais que vai estabelecendo (Dunn, 1991).

A investigação no domínio da cognição social procura, não só descrever como se desenvolve o conhecimento acerca do mundo social, mas responder também à necessidade prática de promoção de competências relacionais (Higgins, 1981; Shantz, 1981) e alguns estudos sugerem que a competência de tomada de perspectiva cognitiva facilita a interacção do sujeito com os

Morada (address): Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1600 Lisboa, Portugal. E-mail: aliespiritosanto@hotmail.com.

¹ Agradecimentos: Agradecemos a colaboração da directora da escola, dos professores e das crianças que nos permitiram realizar este estudo. Agradecemos também à Dr.ª Sónia Barroso a sua colaboração para o tratamento estatístico dos resultados e ao Fernando Espírito Santo a realização do material gráfico que utilizámos.

seus parceiros sociais (Beaudichon e Bideaud, 1979; Flavell, 1968; Vanderplas-Holper, 1983).

O presente estudo inscreve-se nesta temática, mas pretende avaliar a eficácia de um procedimento de indução do raciocínio pró-social no desenvolvimento da tomada de perspectiva cognitiva.

Na definição de Flavell (1968, p.1), a tomada de perspectiva cognitiva ou “*role-taking*” é “a competência e disposição generalizada para *tomar o papel* de outra pessoa no sentido cognitivo, isto é, para avaliar as suas capacidades e tendências de resposta numa dada situação”. Metaforicamente, a tomada de perspectiva tem sido descrita como a capacidade de “ver o mundo através dos olhos do outro” ou de “nos colocarmos na sua pele” (Higgins, 1981, p. 119) quando emitimos juízos ou planificamos comportamentos.

Ainda segundo Flavell (1992), a tomada de perspectiva supõe a coordenação de *descritivos mentais* da realidade física ou social que, pela sua natureza, induzem a distinção de várias modalidades de tomada de perspectiva: *perceptiva*, se o sujeito infere a percepção do outro; *afectiva*, se infere os seus sentimentos e emoções; e *cognitiva*, se infere os pensamentos, motivos, intenções e comportamentos de outrem (Eisenberg, 1986; Flavell 1992; Higgins, 1981). Selman (1980) considera também a tomada de perspectiva *social* ou *interpessoal*, ou seja, a inferência e coordenação de outros pontos de vista em situações de relação social que não envolvem questões normativas ou ligadas ao dever.

A emergência tardia e a complexidade desta conduta levam Flavell (1992) e os investigadores que se inspiram na teoria de Piaget a considerar que o desenvolvimento cognitivo é condição necessária, embora não suficiente, do desenvolvimento da tomada de perspectiva (Beaudichon e Bideaud, 1979; Krebs e Gilmore, 1982).

Nos anos pré-escolares, a criança permanece cognitivamente *egocêntrica* e não concebe outras perspectivas perceptivas, afetivas e comportamentais para além da sua, mas, por volta dos 7/8 anos, começa a compreender que a sua interpretação ou ponto de vista coexiste com outras interpretações ou pontos de vista possíveis, adquirindo assim a capacidade de *descentração*, inerente e indissociável da competência de tomada de perspectiva (Piaget, 1926). Ainda segundo Piaget, a passagem do egocentrismo à descentração é favorecida pela experiência de *conflito cognitivo* ou de confronto, interpessoal e intra-psíquico, entre pontos de vista ou dimensões contrastantes face ao mesmo problema físico ou social. Assim, do ponto de vista estrutural, a interacção social nem sempre favorece o desenvolvimento da tomada de perspectiva, pois só haverá mudança se o confronto com outras perspectivas levar o sujeito

a alterar o seu esquema cognitivo inicial para se acomodar e integrar os pontos de vista contrastantes (Shantz, 1981).

Paralelamente, os teóricos da aprendizagem social chamam a atenção para os componentes funcionais da conduta, também associados ao desenvolvimento da tomada de perspectiva, e mostram como a maioria dos comportamentos humanos são aprendidos através da observação de outros que servem como modelos e do reforço social (Bandura, 1977; Bandura e Walters, 1963; Eisler e Frederikson, 1980; Heiss, 1981). Por um lado, a observação da conduta alheia numa certa situação - observação de modelos fisicamente presentes (e.g., pais, professores, pares, etc.), representações pictóricas e/ou descrições verbais (e.g., personagens da televisão, cinema, *softwares*, banda desenhada ou literatura) - leva o observador a construir uma representação simbólica do desempenho modelado que serve de diretriz para a sua própria acção. Por outro lado, as características sociais do modelo aumentam a probabilidade de ser imitado, sendo os modelos com elevado prestígio, poder, competência social ou similitude com o observador particularmente imitados. Por outro lado ainda, as consequências do padrão de comportamento modelado também são factor de aprendizagem social, pois a observação do reforço (*reforço vicariante*), positivo ou negativo, que o modelo recebe leva o sujeito a antecipar os reforços que ele próprio poderá obter com comportamento semelhante, o que influencia a reprodução ou inibição dessa conduta. Alguns estudos, que nos interessam especificamente, mostram que: (a) a exposição a modelos de conduta pró-social como, por exemplo, modelos generosos, favorece a aprendizagem deste tipo de comportamentos, enquanto a exposição a modelos avarentos induz condutas egoístas (Eisenberg, 1986); e que (b) modelos simbólicos que dramatizam conflitos morais influenciam o desenvolvimento do juízo moral, pois veiculam a noção de conduta socialmente desejável ou repreensível e as respectivas consequências sociais (Bandura, 1991).

Mas a aprendizagem social é também conceptualizada como um processo dinâmico de construção do conhecimento, uma vez que a conduta do modelo raramente é reproduzida. O observador abstrai os atributos comuns a várias acções modeladas e/ou a vários modelos sociais, organiza princípios de conduta com características estruturais semelhantes e constrói um padrão idiossincrático de comportamento que pode mesmo transcender os conteúdos observados. O conhecimento acerca das pessoas, do que fazem e como fazem permite então coordenar a perspectiva própria com a de outrem e emitir juízos ou mobilizar condutas social e relacionalmente mais adequados (Bandura, 1977; Higgins, 1981).

Relativamente à tomada de perspectiva cognitiva que nos interessa, a conjugação das descrições estruturais e funcionais sugere que esta competência leva o sujeito a apreender os atributos e antecipar o comportamento do parceiro social, ou seja, inferir os seus pensamentos, sentimentos, motivações e respostas, e a ajustar o comportamento próprio com o outro ou com a situação, adaptando o seu papel social ao papel do interlocutor e/ou ao contexto de interacção. Para o conseguir, o sujeito utiliza e integra dois tipos de informação: as *expectativas de papel preexistente* ou o conhecimento das reacções prováveis do outro que foi inferindo da observação da conduta de diferentes pessoas em diferentes contextos; e a sua *percepção de papel actual* ou a observação que faz das reacções do interlocutor na situação presente (Beaudichon e Bideaud, 1979; Flavell, 1968; Vandenplas-Holper, 1983). Neste estudo, procuramos também combinar as duas abordagens, estrutural e funcional, de compreensão do desenvolvimento da tomada de perspectiva cognitiva, testando o efeito de uma situação experimental de modelação social indutora de conflito e reorganização cognitivos.

No âmbito da pesquisa básica, a tomada de perspectiva cognitiva tem sido relacionada com o raciocínio moral, o juízo que se refere ao domínio normativo, o raciocínio prescritivo do que é certo ou errado, bom ou mau, dos deveres e direitos de justiça (Bandura, 1991; Keller e Edelman, 1991; Krebs e Gilmore, 1982; Selman, 1995; Walker, 1980). Mas, embora a tomada de perspectiva assuma particular importância na resolução de conflitos morais, Kohlberg (1987) considera que o desenvolvimento desta competência é apenas uma condição necessária e não suficiente do desenvolvimento moral.

Alguns estudos sugerem ainda que a tomada de perspectiva cognitiva se relaciona positivamente com o raciocínio altruísta ou pró-social, o raciocínio que vai além do normativo, da moralidade do dever (relativa aos deveres negativos), pois aborda os deveres positivos, a moralidade do bem e os comportamentos voluntários que beneficiam o outro (Iannotti, 1978; Lourenço, 2002; Mendelshon e Straker, 1999). Eisenberg (1986) argumenta contudo que nem todos os estudos confirmam esta relação, pois embora níveis elevados de raciocínio pró-social exijam capacidade de tomada de perspectiva cognitiva, esta competência nem sempre induz pensamentos e/ou comportamentos altruístas quando o sujeito observa outros em necessidade. Seja como seja, a maioria dos estudos abordam o impacto de variáveis cognitivas ou sócio-cognitivas no desenvolvimento moral e/ou pró-social, sendo sensível um padrão de *décalage* entre o desenvolvimento moral, que tende a ser posterior ao desenvolvimento da tomada de perspectiva que, por sua vez, tende a seguir o desenvolvimento cognitivo.

A investigação do desenvolvimento do raciocínio moral positivo ou pró-social confronta habitualmente sujeitos de vários níveis etários à resolução de dilemas, situações hipotéticas ou da vida real que induzem a reflexão sobre diferentes modalidades de comportamento: repartir, ajudar, dar e confortar. São situações-problema onde as proibições, normas de autoridade e obrigações formais são mínimas, mas em que os pensamentos, sentimentos, motivações e necessidades de uma pessoa entram em conflito com os de outra. A opção pelo melhor modo de pensar e agir moral nestas situações requer portanto um exercício de descentração ou de coordenação de pontos de vista diversos (Lourenço, 1991, 2002; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, e Chapman, 1983).

Na investigação sobre o desenvolvimento do raciocínio moral positivo destacam-se os trabalhos de Eisenberg (1986) e de Lourenço (1990, 1991, 1993, 1994, 1997, 1998, 2002). Eisenberg descreve cinco níveis de organização hierárquica, o raciocínio pró-social orientado por preocupações *pragmáticas e hedonistas* (nível 1), pelas *necessidades do outro* (nível 2), pela *aprovação interpessoal* ou o *estereótipo* (nível 3), por *preocupações empáticas* (nível 4) e por *valores abstractos e/ou interiorizados* (nível 5). Lourenço propõe a abordagem da *percepção de custos/ construção de ganhos*, que inspirou directamente o procedimento de treino que utilizámos neste estudo.

Na conceptualização de Lourenço, o facto da criança pré-escolar revelar pouco altruísmo pode ser justificado pela integração de dois micro-modelos invocados por Piaget (1926), em momentos sucessivos, para explicar a passagem do pensamento pré-operatório ao pensamento operatório concreto. Por um lado, a *teoria dos jogos* envolve a avaliação de custos e ganhos numa situação de conflito de interesses e, por outro lado, a *teoria da equilíbrio* postula o primado estrutural da afirmação sobre a negação antes da criança atingir o equilíbrio compensatório inerente à aquisição da lógica operatória. Segundo Lourenço, as crianças altruístas, geralmente mais velhas, são capazes de pensar os actos pró-sociais em termos de ganhos, aspecto inferencial, operativo e negativo, enquanto as crianças egoístas, geralmente mais novas, tendem a pensar os actos pró-sociais em termos de custos, aspecto directo, saliente, figurativo e afirmativo.

Este corpo de estudos confronta crianças de 4/5, 8/9 e 10/11 anos à resolução de dilemas pró-sociais relativos às condutas de repartir, ajudar, dar e confortar, questionando-as sobre os possíveis ganhos de um personagem, egoísta ou altruísta, consoante a escolha do sujeito. As respostas obtidas são classificadas em função da natureza dos ganhos referidos: *material*, se a criança invoca uma recompensa tangível e material; *psicológica*, se invoca recompensas psicológicas como, por exemplo, a amizade ou a confiança do

personagem em necessidade; e *moral*, se invoca recompensas morais, ou seja, se refere que o personagem se sentiu bem porque respeitou uma norma moral ou pró-social. Os resultados mostram que a capacidade para construir ganhos nas quatro modalidades de conduta altruísta tende a ser mais frequente com a idade, capacidade que se relaciona positivamente com o comportamento pró-social efectivamente mobilizado pelo sujeito. Assim, aos 4/5 anos, as crianças fazem mais opções egoístas, pois percebem os actos pró-sociais apenas em termos de custos, geralmente materiais, para o personagem altruísta; as crianças um pouco mais velhas (desde os 8/9 anos) apresentam respostas oscilantes, de ganhos ou de custos, geralmente materiais; mas, aos 10/11 anos, já antecipam mais os ganhos, pois atribuem vantagens psicológicas ou morais ao comportamento pró-social do personagem altruísta (Lourenço, 1994).

Vimos que a maioria dos estudos descrevem o efeito da tomada de perspectiva cognitiva no desenvolvimento moral e/ou pró-social. Contra o que tem sido habitualmente investigado, o estudo empírico que realizámos procura a relação inversa, ou seja, o efeito do raciocínio pró-social no desenvolvimento da competência de tomada de perspectiva cognitiva. Mais precisamente, o presente estudo pretende verificar se o desenvolvimento da competência de tomada de perspectiva cognitiva é favorecido por uma situação experimental que confronta um grupo de crianças de 6/7 anos com a resolução de dilemas relativos a duas modalidades de raciocínio pró-social e induz uma experiência de conflito cognitivo entre o ponto de vista próprio e os pontos de vista contraditórios de diferentes modelos sociais.

Metodologia

Sujeitos

Participaram neste estudo 40 crianças, 20 rapazes e 20 raparigas, de idades compreendidas entre os 6 anos e 5 meses e os 7 anos e 8 meses (Média: 6 anos e 7 meses), que frequentavam o 1º ano do Ensino Básico de uma escola pública da área de Lisboa e pertenciam a famílias de nível sócio-económico médio baixo. Escolheram-se portanto níveis etários em que a maioria dos sujeitos permanecem centrados na sua perspectiva própria (Flavell, 1968).

Materiais e Procedimento

Os sujeitos foram observados individualmente, numa sala da escola cedida para o efeito. As entrevistas eram realizadas pela primeira autora que, nas

sessões de pré-teste e pós-teste, contava com a presença de um colaborador, e as sessões foram gravadas e posteriormente transcritas (Cf. igualmente Santo, 2004).

Todos os sujeitos foram submetidos a duas sessões, de pré-teste e pós-teste, distanciadas de duas semanas, em que se avaliava a competência de tomada de perspectiva cognitiva através da Prova da Macieira, adaptada de uma situação experimental proposta por Flavell (1968, p.71). Como a maioria das crianças (38/40) se situaram no nível I de tomada de perspectiva, à exceção de duas de nível II, a amostra foi dividida em dois grupos, de controlo e experimental, com 10 rapazes e 10 raparigas cada um. Nas duas semanas que decorreram entre o pré- e o pós-teste, o grupo de controlo não sofreu qualquer intervenção, mas os sujeitos do grupo experimental foram submetidos a duas sessões de treino do raciocínio pró-social (uma sessão por semana) e confrontados com a resolução, espontânea e modelada, de dois dilemas de comportamento pró-social relativos às condutas de repartir (1^o sessão de treino) e ajudar (2^o sessão de treino), propostos e adaptados de Lourenço (1991).

Em cada sessão de treino, num primeiro momento, pedia-se ao sujeito para resolver a versão original de um dos referidos dilemas pró-sociais, o que permitia avaliar as suas *respostas espontâneas*. A título de exemplo, recordamos o dilema relativo à conduta de repartir (1^o sessão de treino). Consoante o sexo do sujeito, o experimentador apresentava a versão feminina ou masculina da história que se segue ilustrada por três cartões, um que representa um potencial receptor e um potencial doador e dois cartões que representam respectivamente as duas possibilidades de resposta, egoísta ou altruísta, sendo a ordem de apresentação alternada entre os sujeitos.

“Esta(e) é a(o) Paula/Pedro. É um(a) menina(o) da tua idade que anda na escola. Um dia, tinha fome, queria lanchar, mas não tinha lanche, nem dinheiro para o comprar. Então pediu à(o) Sara/Sérgio que repartisse o seu bolo com ela(e). Mas a(o) Sara/Sérgio tinha muita fome e só tinha esse bolo para o lanche. Se o repartisse com a(o) Paula/Pedro, só poderia comer metade e ficaria com fome”.

Após a apresentação do dilema, o experimentador indagava a criança: (Q1) “O que te parece que a(o) Sara/Sérgio vai fazer? Vai repartir? (opção altruísta). Ou não vai repartir? (opção egoísta). Porquê?”; (Q2) “Onde é que achas que a(o) Sara/Sérgio se sente mais feliz? Se repartir? Se não repartir? Porquê?”; e (Q3) “Onde achas que a(o) Sara/Sérgio ganha mais? Quando reparte? Quando não reparte? Porquê?”.

Num segundo momento, o sujeito era confrontado com uma adaptação do dilema original destinada a avaliar as suas *respostas modeladas*. O experimenter apresentava um novo cartão com duas figuras estilizadas que ilustram respectivamente o comportamento altruísta e egoísta e, recuperando os cartões originais que ilustram as duas possibilidades de resposta, recordava a opção de comportamento que a criança tinha atribuído ao potencial doador e colocava o respectivo cartão ao lado da figura estilizada correspondente: “Tu disseste que a(o) Paula/Pedro vai ... (repartir ou não repartir). Então vamos coloca-la(o) aqui ao pé deste boneco que ... (reparte ou não reparte).” Em seguida, o experimenter apresentava, sucessivamente e sempre na mesma ordem, seis novos cartões que ilustram o dilema, mas cujas figuras do potencial doador representam diferentes modelos sociais - médico, ladrão, adulto anónimo, bombeiro, polícia e professora² - acompanhados da seguinte indagação: (Q1) “E se for este médico (ou ladrão, etc.). O que é que te parece que ela(e) vai fazer? Vai repartir? Ou não vai repartir? Porquê?” A criança era então incentivada a colocar o respectivo cartão ao lado da figura estilizada que representava o comportamento altruísta ou egoísta que atribuíra ao personagem-modelo. Após a criança ter posicionado todos os cartões e justificado as respostas, o experimenter questionava-a: (Q2) “Quem é que tu achas que se sente mais feliz, os que repartiram ou os que não repartiram? Porquê?”; (Q3) “Quem é que achas que ganha mais? Os que repartiram ou os que não repartiram? Porquê?”. Na segunda sessão de treino repetia-se o procedimento, embora a indagação se referisse ao dilema relativo à conduta ajudar (Lourenço, 1991).

Codificação das Respostas

As respostas obtidas nas sessões de pré- e pós-teste foram classificadas por dois juizes independentes segundo os níveis de competência definidos no protocolo de aplicação da Prova da Macieira (Cf. Santo, 2004), obtendo-se 88% de acordo entre juizes.

As respostas obtidas nas sessões de treino foram classificadas de acordo com a abordagem da percepção de custos e construção de ganhos proposta por Lourenço (1991). No que respeita as *respostas espontâneas*, a questão 1 de ca-

² Para seleccionar os modelos sociais indagaram-se 60 crianças de 6/7 anos sobre personagens que “ajudam/não ajudam as pessoas”. Verificámos que as figuras do médico, bombeiro e professora são habitualmente associadas a modelos de ajuda, o ladrão a um modelo anti-social e que o polícia permanece um modelo ambíguo, pois é associado, com frequência equivalente, a modelos de ajuda e não ajuda. A este grupo juntámos ainda um modelo neutro, de idade muito diferente das crianças inquiridas, ou seja, um adulto anónimo.

da dilema avalia o conteúdo do raciocínio pró-social e as questões 2 e 3 a percepção de custos/construção de ganhos pela criança, respectivamente de modo indirecto e directo. A escolha do personagem altruísta na questão 1 (e.g., “vai repartir porque o outro tem fome”) e, particularmente a opção altruísta nas questões 2 e 3 correspondem a respostas de construção de ganhos, indirectas (e.g., “quando reparte porque gosta da amiga”) e directas (e.g., “quando reparte porque assim arranja mais amigos e fica mais feliz”). A escolha do personagem egoísta na questão 1 (e.g., “não reparte, senão fica cheia de fome”) e, particularmente a opção egoísta nas questões 2 e 3 consideram-se respostas de percepção de custos, indirectas (e.g. “quando não reparte porque tem muita fome e quer comer o bolo todo”) e directas (e.g., “quando não reparte porque ganha o bolo todo”). Na avaliação das *respostas modeladas* utilizou-se o mesmo procedimento de codificação, mas na questão 1 registou-se ainda o conteúdo do raciocínio pró-social atribuído aos diferentes modelos sociais (e.g., “reparte porque os médicos são amigos” ou “não reparte porque é um ladrão e gosta mais de roubar e de não dar a ninguém”).

As justificações das respostas, espontâneas e modeladas, às questões 1, 2 e 3 de cada dilema foram codificadas segundo o sistema de categorias apresentado no Apêndice A, obtendo-se 92% de acordo entre dois juizes independentes. O sistema de classificação inclui: (a) quatro categorias globais de resposta, que descrevem motivos de natureza *material*, *psicológica*, *moral* e *outras* que levam a criança a perceber custos ou antecipar ganhos pró-sociais nas situações propostas (Lourenço, 1991); (b) e subcategorias de resposta que descrevem a orientação *egocêntrica* ou socialmente *descentrada* das justificações de natureza material ou psicológica (Piaget, 1926) e a orientação para *estereótipos* ou *normativa* das justificações de natureza moral (Eisenberg, 1986).

Resultados

Começaremos por comparar os resultados obtidos no pré- e pós-teste e analisaremos em seguida os resultados relativos às duas sessões de treino do raciocínio pró-social.

Tomada de perspectiva cognitiva: Pré-teste e pós-teste

Os resultados apresentados no Apêndice B mostram que, no pré-teste, 95% das crianças de 6/7 anos fornecem respostas de nível I, dominadas por

um único ponto de vista, e que as respostas de nível IB (65-55%) são mais frequentes que IA (30-40%). No pós-teste verificam-se acentuadas diferenças entre as duas condições experimentais, pois 60% das crianças do grupo experimental aumentam o nível de desempenho do pré-teste, o que só ocorre com 5% dos sujeitos do grupo de controlo. A comparação dos resultados do pré- e pós-teste só mostra diferenças estatisticamente significativas no grupo experimental [$p = .003$, $p < .05$, Teste de Wilcoxon] e a comparação entre as duas condições do pós-teste mostra também resultados significativamente superiores no grupo experimental relativamente ao grupo de controlo [$p = .006$, $p < .05$, Teste de Wilcoxon].

Verifica-se portanto um efeito positivo do procedimento de treino do pensamento pró-social que utilizámos na promoção da competência de tomada de perspectiva cognitiva.

Pensamento pró-social: 1ª e 2ª sessões de treino

Para facilitar a comparação dos resultados, analisaremos sucessivamente as respostas do grupo experimental relativas ao conteúdo de raciocínio pró-social (Q1), à indagação indirecta e directa da percepção de custos/construção de ganhos (Q2 e Q3) e, finalmente, as justificações das respostas invocadas pelos sujeitos. Para cada um dos dilemas relativos às condutas de repartir (1ª sessão de treino) e ajudar (2ª sessão de treino), procederemos então à comparação das *respostas espontâneas* (1º momento de cada sessão de treino) e das *respostas modeladas* (2º momento de cada sessão de treino) dos sujeitos.

Conteúdo de raciocínio pró-social. Os resultados mostram, em primeiro lugar, que a opção altruísta é sistematicamente dominante, excepto para o modelo do ladrão que induz 100% de atribuições egoístas. Testes Binomiais revelam que, na 1ª (repartir) e 2ª sessões (ajudar), a ocorrência da opção altruísta é estatisticamente significativa nas respostas espontâneas [$p = .000$, 1ª sessão e $p = .003$, 2ª sessão, $p < .05$] e modeladas relativas ao médico [$p = .000$, 1ª sessão e $p = .012$, 2ª sessão, $p < .05$], ao adulto anónimo [$p = .003$, 1ª sessão e $p = .000$, 2ª sessão, $p < .05$], ao bombeiro [$p = .003$, $p < .05$, 1ª e 2ª sessões], ao polícia [$p = .000$, 1ª sessão e $p = .003$, 2ª sessão, $p < .05$] e à professora [$p = .003$, 1ª sessão e $p = .041$, 2ª sessão, $p < .05$]. Em segundo lugar, a distribuição de respostas espontâneas e modeladas na 1ª sessão (repartir) é idêntica para o médico e o polícia (90% de opções altruístas e 10% de opções egoístas) e a diferença entre as duas modalidades de resposta não é estatisticamente significativa para o adulto anónimo, o bombei-

ro e a professora; na 2ª sessão (ajudar), as escolhas são mais altruístas para o adulto anónimo e mais egoístas para o médico e a professora, mas as diferenças também não são estatisticamente significativas. Em terceiro lugar, a comparação das respostas inter-dilemas (1ª e 2ª sessões) também não é estatisticamente significativa, embora nas repostas modeladas ao dilema ajudar (2ª sessão) apareçam mais escolhas egoístas para o médico, a professora e o polícia.

Para avaliar se o conteúdo de raciocínio pró-social justifica a evolução da competência de tomada de perspectiva cognitiva observada no pós-teste, calculou-se um score individual que corresponde ao somatório total de opções altruístas do sujeito nas duas modalidades de resposta, espontânea e modelada, às questões 1 (Q1) dos dilemas repartir (1ª sessão) e ajudar (2ª sessão). Este score baseia-se numa escala de 15 pontos [0 = nenhuma resposta altruísta nas 14 questões; 14 = opção altruísta nas 14 questões] e prevê três níveis de opção altruísta [0-5 = baixo; 6-9 = médio; 10-14 = alto], cuja distribuição no grupo experimental de crianças que subiram e não subiram de nível de tomada de perspectiva cognitiva do pré- ao pós-teste (Prova da Macieira) é apresentada no Quadro 1. O cálculo do coeficiente de correlação de Spearman entre os scores de respostas altruístas e os níveis de resposta obtidos no pós-teste mostra contudo que a associação não é estatisticamente significativa [$r_s = .303$].

Quadro 1 - Distribuição dos Sujeitos que Subiram e Não Subiram de Nível de Tomada de Perspectiva Cognitiva do Pré- ao Pós-teste com Scores de Conteúdo de Raciocínio Pró-social Baixo, Médio e Alto

Opção altruísta em Q1	Tomada de perspectiva cognitiva no pós-teste	
	Subiram nível (n=12)	Não subiram nível (n=8)
Score baixo (0-5)	1 (8.33)	1 (12.5)
Score médio (6-9)	2 (16.66)	0 (0)
Score alto (10-14)	9 (75)	7 (87.5)

Nota: os números entre parênteses referem percentagens.

No que ao conteúdo de raciocínio pró-social se refere, e exceptuando o modelo do ladrão que induz 100% de opções egoístas, verifica-se portanto que, embora os modelos do médico, professora e polícia induzam

mais respostas egoístas no dilema ajudar, as diferenças inter-dilemas e as diferenças entre as duas modalidades de resposta não são estatisticamente significativas. Contudo, embora a opção altruísta seja dominante, não está associada à subida de nível de tomada de perspectiva cognitiva do pré- ao pós-teste.

Percepção de custos e construção de ganhos. Os resultados mostram, em primeiro lugar, que nas respostas espontâneas, domina a construção de ganhos sobre a percepção de custos, tanto na avaliação indirecta relativa aos dois dilemas (Q2, 1^ª e 2^ª sessões), como na avaliação directa da situação de repartir (Q3, 1^ª sessão), o que não acontece na avaliação directa da situação de ajudar (Q3, 2^ª sessão) em que a ocorrência dos dois tipos de resposta é sensivelmente idêntica. Testes Binomiais revelam que a frequência da construção de ganhos é estatisticamente significativa nas três primeiras condições experimentais [Q2, 1^ª sessão, $p = .003$, Q2, 2^ª sessão, $p = .041$ e Q3, 1^ª sessão, $p = .012$, $p < .05$] e não significativa na avaliação directa da conduta ajudar. Nas respostas modeladas, a opção pela construção de ganhos é significativamente superior à percepção de custos nas duas modalidades de avaliação e nos dois dilemas [Q2, 1^ª sessão, $p = .003$, Q2, 2^ª sessão, $p = .041$, Q3, 1^ª sessão, $p = .012$ e Q3, 2^ª sessão, $p = .041$, $p < .05$]. Em segundo lugar, embora a construção de ganhos seja mais frequente na situação de repartir (1^ª sessão), a diferença inter-dilemas e a distribuição de respostas espontâneas e modeladas não são estatisticamente significativas.

Para avaliar se a capacidade de construção de ganhos justifica a evolução da tomada de perspectiva cognitiva observada no pós-teste, calculou-se um novo score individual que corresponde ao somatório total de opções de construção de ganhos do sujeito nas duas modalidades de resposta, espontânea e modelada, às questões 2 e 3 (Q2 e Q3) dos dilemas repartir (1^ª sessão) e ajudar (2^ª sessão). Este score baseia-se agora numa escala de 9 pontos [0 = nenhuma resposta altruísta nas 8 questões; 8 = opção altruísta nas 8 questões] e prevê três níveis de opção pela construção de ganhos [0-2 = baixo; 3-5 = médio; 6-8 = alto], cuja distribuição no grupo experimental de crianças que subiram e não subiram de nível de tomada de perspectiva cognitiva do pré- ao pós-teste (Prova da Macieira) é apresentada no Quadro 2. Embora o quadro de percentagens o indique claramente, o cálculo do coeficiente de correlação de Spearman entre os scores de respostas de construção de ganhos e os níveis de resposta obtidos no pós-teste confirma que a associação não é estatisticamente significativa [$r_s = .267$].

Quadro 2 - Distribuição dos Sujeitos que Subiram e Não Subiram de Nível de Tomada de Perspectiva Cognitiva do Pré- ao Pós-teste com Scores de Construção de Ganhos Baixo, Médio e Alto

Construção de ganhos em Q2 + Q3	Tomada de perspectiva cognitiva no pós-teste	
	Subiram nível (n=12)	Não subiram nível (n=8)
Score baixo (0-2)	3 (25)	2 (25)
Score médio (3-5)	0 (0)	0 (0)
Score alto (6-8)	9 (75)	6 (75)

Nota: os números entre parênteses referem percentagens.

No que à percepção de custos/construção de ganhos se refere verifica-se portanto que, exceptuando as respostas espontâneas à avaliação directa do dilema ajudar onde a diferença não é estatisticamente significativa, a capacidade de construção de ganhos domina sempre a percepção de custos, embora não esteja associada à subida de nível de tomada de perspectiva cognitiva do pré- ao pós-teste.

Categorias de justificação das respostas. A análise descritiva dos resultados mostra que a maioria dos argumentos são de natureza psicológica (49%) e orientados para a descentração (33% versus 16% de referências egocêntricas). Contudo, as justificações psicológicas (27-22% na 1ª e 2ª sessões, respectivamente) e, particularmente a descentração associada a este tipo de argumentos, são mais frequentes no dilema repartir (26%-15% orientadas para a descentração na 1ª e 2ª sessões, respectivamente; e 21% de justificações psicológicas/descentradas versus 7% psicológicas/egocêntricas) e nas respostas modeladas aos dois dilemas (24% versus 9% para as respostas espontâneas). A ocorrência de argumentos materiais e morais é sensivelmente idêntica (26-23%, respectivamente), mas as justificações materiais são geralmente orientadas para o egocentrismo (16% versus 7% para a descentração), tendência particularmente acentuada no dilema ajudar (19-13% orientadas para o egocentrismo na 2ª e 1ª sessões, respectivamente; e 10% de justificações materiais/egocêntricas versus 2% materiais/descentradas) e nas respostas modeladas aos dois dilemas (10% versus 3% para as respostas espontâneas). As justificações morais também são mais frequentes no dilema ajudar (16-10% na 2ª e 1ª sessões, respectivamente) e, como seria de esperar, a referência ao

estereótipo domina as respostas modeladas aos dois dilemas (22% versus 2% para as respostas espontâneas), referência que não leva contudo este grupo de crianças de 6/7 anos a invocarem argumentos mais universais, orientados para normas ou princípios morais (2% das respostas espontâneas e modeladas).

Quadro 3 - Distribuição das Categorias de Justificação das Respostas dos Sujeitos que Subiram e Não Subiram de Nível de Tomada de Perspectiva Cognitiva do Pré- ao Pós-teste (Prova da Macieira)

Categorias de justificação das respostas	Tomada de perspectiva cognitiva no pós-teste	
	Subiram nível	Não subiram nível
Material/Egocentrismo	51 (18.68)	22 (11.45)
Material/ Descentração	18 (6.59)	16 (8.33)
Psicológica/Egocentrismo	50 (18.31)	24 (12.5)
Psicológica/ Descentração	68 (24.90)	87 (45.31)
Moral/ Estereótipo	75 (27.47)	36 (18.75)
Moral/ Normas	7 (2.56)	4 (2.08)
Outras	4 (1.46)	3 (1.56)

Nota: Os números entre parênteses referem percentagens, calculadas sobre o número total de unidades de resposta, respectivamente do grupo de crianças que subiram de nível (n=273) e do grupo de crianças que não subiram de nível no pós-teste (n=192)

A comparação, proposta pelo Quadro 3, da ocorrência global das categorias de justificação das respostas (espontâneas e modeladas, a Q1 + Q2 + Q3 e nas duas sessões de treino) invocadas pelos grupos de crianças que subiram e não subiram de nível de tomada de perspectiva cognitiva do pré- ao pós-teste sugere que nos dois grupos de sujeitos, mas particularmente nas crianças que subiram de nível na Prova da Macieira, os argumentos morais orientados para o estereótipo (28% e 19% respectivamente) são muito mais frequentes do que nos estudos de Lourenço (1990, 1991, 1994, 2002). Este tipo de argumentos são mais frequentes do que os de natureza material entre as crianças que melhoraram o nível do pré-teste e apenas ligeiramente menos

frequentes entre as que não alteraram o nível de tomada de perspectiva. Contudo, são as crianças que não subiram o nível de resposta no pós-teste, e não as que melhoraram a sua capacidade de tomada de perspectiva cognitiva, que invocam menos razões materiais (20% e 25%, respectivamente), mais razões psicológicas (58% e 43%, respectivamente) e mais justificações orientadas para a descentração (54% e 32%, respectivamente).

A análise descritiva das categorias de justificação invocadas pelos grupo experimental revela portanto que: (a) dominam os argumentos psicológicos e orientados para a descentração, particularmente para as respostas modeladas ao dilema repartir; (b) a ocorrência de razões materiais, mais orientadas para o egocentrismo, e de razões morais, mais orientadas para o estereótipo, é sensivelmente idêntica, mas particularmente acentuada nas respostas modeladas ao dilema de ajudar; (c) os sujeitos que subiram de nível do pré- ao pós-teste invocam mais argumentos de carácter moral orientados para o estereótipo, mais justificações materiais e mais justificações egocêntricas, o que contrasta com a prevalência de justificações psicológicas e orientadas para a descentração entre os sujeitos que não subiram de nível no pós-teste.

Discussão e Conclusões

Neste estudo empírico, verificámos que uma situação experimental que confrontava crianças de 6/7 anos à resolução de dilemas relativos a duas modalidades de raciocínio pró-social e procurava induzir o conflito cognitivo entre o ponto de vista próprio e os pontos de vista contraditórios de vários modelos sociais promoveu o desenvolvimento da competência de tomada de perspectiva cognitiva. De facto, 12 (60%) crianças do grupo experimental melhoraram o nível de desempenho na Prova da Macieira (adaptada de Flavell, 1968) do pré- ao pós-teste, o que só aconteceu com 1 (5%) sujeito do grupo de controlo e contrasta com a observação de Flavell (1968) que, neste nível etário, a maioria das crianças permanecem centradas no seu próprio ponto de vista.

Embora o procedimento de indução do pensamento pró-social se tenha revelado eficaz, procurámos ir mais além na compreensão desse efeito e analisámos as respostas dos sujeitos do grupo experimental nas duas sessões de treino do pensamento pró-social.

A análise dos resultados mostra, fundamentalmente, que domina a opção altruísta de raciocínio pró-social (exceptuando o modelo do ladrão que induz 100% de opções egoístas), domina a construção de ganhos sobre a percep-

ção de custos (exceptuando as respostas espontâneas à avaliação directa do dilema ajudar onde a diferença não é significativa) e, na justificação das respostas, dominam os argumentos de natureza psicológica orientados para a descentração. Relativamente a estudos anteriores (Lourenço, 1990, 1994), verifica-se ainda um aumento das justificações morais orientadas para o estereótipo.

Embora a faixa etária de 6/7 anos não corresponda aos níveis etários que foram objecto da investigação sobre a percepção de custos/construção de ganhos, os resultados de Lourenço (1990, 1991, 1993, 2002) levavam contudo a prever a predominância da opção egoísta e da percepção de custos nas situações de repartir e ajudar. Segundo este autor, aos 4/5 anos, as crianças privilegiam a opção egoísta e percebem os actos pró-sociais mais em termos de custos, aos 8/9 anos apresentam respostas oscilantes e só aos 10/11 anos antecipam ganhos pró-sociais de forma relativamente persistente. Mas as justificações fornecidas pelos nossos sujeitos também divergem dos estudos anteriores, pois para o nível etário de 6/7 anos, os resultados de Lourenço (1990, 1994) sugerem o domínio de argumentos de tipo material e Eisenberg (1986) nota uma tendência de resposta orientada para as necessidades do outro, embora só a partir dos 7/8 anos comece a emergir o raciocínio pró-social de orientação interpessoal e estereotipado.

Em nosso entender, esta discrepância de resultados pode ser efeito de diferenças contextuais e metodológicas entre os estudos, que merecem ser mais investigadas. Pensamos, por um lado, na distância temporal, pois numa década registam-se actualmente importantes mudanças tecnológicas e sociais que proporcionam novas oportunidades educativas e podem ter favorecido o desenvolvimento mais precoce de competências sociais nas crianças que observámos. Pensamos, por outro lado, no eventual efeito do meio socio-económico dos sujeitos sobre o desenvolvimento do raciocínio pró-social, uma vez que, neste estudo, indagámos crianças do ensino público que pertenciam a famílias de nível socio-económico baixo, enquanto os sujeitos de Lourenço (1990, 1991, 1993, 2002) provinham maioritariamente da classe média-alta e frequentavam o ensino privado. Pensamos também no efeito da própria metodologia de treino que utilizámos, uma vez que as crianças do grupo experimental eram confrontadas ao dilema repartir (1^a sessão de treino) uma semana depois de resolverem a Prova da Macieira (Pré-teste), o que pode ter induzido uma orientação global para a descentração do pensamento que não se reflectiu nos resultados do pré-teste.

Embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, a comparação das respostas do grupo experimental sugere ainda que o dilema ajudar

induz mais respostas egoístas para os modelos da professora, médico e polícia, que as respostas espontâneas às questões de avaliação directa oscilam entre a construção de ganhos e a percepção de custos e que, particularmente nas respostas modeladas, induz mais argumentos morais orientados para o estereótipo e justificações egocêntricas de natureza material, enquanto a situação de repartir apela geralmente para opções altruístas e justificações psicológicas orientadas para a descentração.

Em nosso entender, estas diferenças podem estar associadas a características inerentes aos próprios dilemas e tendem a confirmar que os modelos com elevada similitude com o observador são geralmente mais imitados (Bandura, 1977). Com efeito, na situação de repartir, o personagem em necessidade é sempre uma criança, o que constitui um modelo mais próximo dos sujeitos de 6/7 anos que observámos e facilita o processo de identificação. Pelo contrário, na modalidade ajudar, o personagem em necessidade é uma velhinha com pouca autonomia motora, o que constitui um modelo distante da criança que dificulta o movimento de identificação e, conseqüentemente, de tomada de perspectiva cognitiva. Seria portanto interessante comparar as respostas das crianças a dilemas relativos a diversas modalidades de conduta pró-social em que os personagens em necessidade fossem representados por modelos infantis e adultos.

O presente estudo também não permite conhecer o efeito, na tomada de perspectiva cognitiva, da apresentação inicial da situação ajudar que, como vimos, apela mais opções egoístas, percepção de custos e argumentos egocêntricos ou estereotipados. A comparação das respostas aos dois dilemas sugere contudo que seria importante variar a ordem de apresentação dos dois dilemas ou mesmo avaliar o efeito de uma única sessão de treino com o dilema repartir na promoção da tomada de perspectiva cognitiva. Dito de outro modo, colocamos a hipótese que a exposição sucessiva das crianças de 6/7 anos que observámos à Prova da Macieira e ao dilema repartir consolidaram uma orientação para a descentração do pensamento e, conseqüentemente, para a tomada de perspectiva, que seria menos sensível se, na primeira sessão de treino, os sujeitos se confrontassem ao dilema ajudar.

Para compreender a relação entre o procedimento de indução do raciocínio pró-social e a promoção da tomada de perspectiva cognitiva, importava contudo identificar os componentes da situação experimental determinantes dessa mudança, comparando as respostas dos sujeitos que subiram e não subiram de nível na Prova da Macieira entre o pré- e o pós-teste.

Contra o que seria de esperar, os resultados mostram, por um lado, que a opção altruísta e a construção de ganhos pelo sujeito não estão associados à

subida de nível de tomada de perspectiva cognitiva. Por outro lado, são as crianças que subiram de nível no pós-teste que invocam mais argumentos materiais, mais argumentos de orientação egocêntrica e mais argumentos morais orientados para o estereótipo, o que contrasta com a prevalência de justificativas psicológicas e orientadas para a descentração entre os sujeitos que não subiram de nível no pós-teste. Por outro lado ainda, a análise descritiva das respostas obtidas sugere apenas uma ligeira tendência para os sujeitos que subiram de nível no pós-teste invocarem: (a) menos argumentos materiais e mais argumentos psicológicos na avaliação da percepção de custos/construção de ganhos (Q2 e Q3) do que na avaliação do conteúdo de raciocínio pró-social (Q1); e (b) mais argumentos egocêntricos no dilema ajudar do que na situação de repartir.

Embora o procedimento de treino do pensamento pró-social que utilizamos se tenha revelado eficaz na promoção da tomada de perspectiva cognitiva, consideramos este estudo ainda exploratório, pois os resultados obtidos não permitem identificar componentes da situação experimental que expliquem essa mudança. Verifica-se, pelo contrário, que o nível de tomada de perspectiva cognitiva, medido pela Prova da Macieira, é independente tanto da opção pró-social, como da natureza material ou psicológica, egocêntrica ou descentrada, dos argumentos que o sujeito invoca para justificar as suas respostas.

Para além das hipóteses anteriormente evocadas, colocamos então duas novas possibilidades de explicação que, em nosso entender, merecem também ser investigadas. Eventualmente, tanto a proximidade temporal entre as quatro sessões experimentais (distanciadas apenas uma semana), como a multiplicação de repetidos pedidos de justificação do pensamento pró-social ao longo das duas sessões de treino potenciaram uma experiência de descentração que induziu a maioria dos sujeitos do grupo experimental à tomada de perspectiva cognitiva observada no pós-teste.

Seja como seja, do ponto de vista conceptual, o estudo empírico que realizamos sugere o efeito do pensamento pró-social no desenvolvimento da tomada de perspectiva cognitiva e, do ponto de vista pragmático, propõe uma metodologia de indução do raciocínio pró-social que pode, desde já, inspirar a planificação de programas educativos.

Referências

- Bandura, A. (1977). Origins of behaviour. In A. Bandura (Ed.), *Social learning theory* (pp. 16-55). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. Kurtines e J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of behaviour and development. Vol 1: Theory* (pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates Inc.
- Bandura, A., e Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. NY: Holt, Rinehart e Winston.
- Beaudichon, J., e Bideaud, J. (1979). De l'utilité des notions d'égoцентризм, de décentration et de prise de rôle dans l'étude du développement. *L'Année Psychologique*, 79, 589-622.
- Dunn, J. (1991). Understanding others: Evidence from naturalistic studies of children. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mind reading* (pp. 51-61). Oxford: Basil Blackwell.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic cognition, emotion and behaviour*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates Inc.
- Eisler, R., e Frederiksen, L. (1980). Skills training with children. In R. Eisler e L. Frederiksen (Eds.), *Perfecting social skills: A guide to interpersonal behaviour development* (pp. 157-177). NY: Plenum Press.
- Flavell, J. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. Huntington, NY: Robert E. Krieger.
- Flavell, J. (1992). Perspectives on perspective taking. In H. Beilin e P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory prospects and possibilities* (pp. 107-139). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates Inc.
- Heiss, J. (1981). Social roles. In M. Rosenberg e R. Turner (Eds.), *Social psychology: Sociological perspectives* (pp. 94-129). NY: Basic Books.
- Higgins, E. (1981). Role taking and social judgment: Alternative developmental perspectives and processes. In J. Flavell e L. Ross (Eds.), *Social cognitive development* (pp. 119-153). Cambridge: Cambridge University Press.
- Iannotti, R. (1978). Effect of role-taking experiences on role taking, empathy, altruism, and aggression. *Developmental Psychology*, 14 (2), 119-124.
- Keller, M., e Edelstein W. (1991). The development of socio-moral meaning making: domains, categories, and perspective-taking. In W. Kurtines e J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behaviour and development* (Vol. 2, pp. 89-113). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates Inc.
- Kohlberg, L. (1987). Theoretical introduction to the measurement of moral judgment. In A. Colby e L. Kohlberg (Eds.), *The measurement of moral judgment: Theoretical*

- foundations and research validation* (Vol. 1, pp. 1-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krebs, D., e Gilmore, J. (1982). The relationship among the first stages of cognitive development, role-taking abilities, and moral development. *Child Development*, 53, 877-866.
- Lourenço, O. (1990). From cost-perception to gain-construction: Toward a piagetian explanation of the development of altruism in children. *International Journal of Behavioral Development*, 13 (1), 119-132.
- Lourenço, O. (1991). Porque são tão pouco altruístas as crianças pré-escolares? Considerações teóricas, dados empíricos, implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1 (9), 89-97.
- Lourenço, O. (1993). Toward a piagetian explanation of the development of prosocial behaviour in children: The force of negational thinking. *British Journal of Development Psychology*, 1, 91-106.
- Lourenço, O. (1994). Uma abordagem piagetiana para o desenvolvimento do altruísmo na criança: A gênese de uma ideia. In O. Lourenço (Ed.), *Além de Piaget? Sim, Mas Devagar!...* Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, O. (1997). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Lourenço, O. (1998). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Lourenço, O. (2002). *Desenvolvimento sócio-moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendelsohn, M., e Straker, G. (1999). Social perspective taking and use of discounting in children's perceptions of other's helping behaviour. *The Journal of Genetic Psychology*, 160 (1), 69-83.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Alcan
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler C., e Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behaviour. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: socialization, personality, and social development* (Vol. 4, pp. 469-545). NY: John Wiley and Sons.
- Santo, A. E. (2004). Indução de raciocínio pró-social como promotor da tomada de perspectiva cognitiva. Tese de mestrado inédita. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Selman. R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Selman. R. (1995). The relation of role taking to the development of moral judgment in children. In B. Puka (Ed.), *Moral development: A compendium* (pp. 87-99). Hamden, CT: Garland.

- Shantz, C. (1981). The role of role-taking in children's referential communication. In W. Dickson (Ed.), *Developmental psychology series: Children's oral communication skills* (pp. 85-102). NY: Academic Press.
- Vandenplas-Holper, C. (1983). As noções de “papel”, de “adoção de papel” e de “descentração social”. In C. Vanderplas-Holper (Ed.), *Educação e desenvolvimento da criança*. Coimbra: Almedina.
- Walker, L. (1980). Cognitive and perspective-taking prerequisites for moral development. *Child Development*, 51, 131-139.

PROSOCIAL THINKING AND COGNITIVE ROLE-TAKING

Alice Espírito Santo

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

M. Stella Aguiar

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

Abstract: Cognitive role-taking became an important topic of study over the last years and as been related to effectiveness in communication, social interaction and prosocial thinking and behavior. The aim of the present study is to know if prosocial thinking can foster cognitive role-taking.

During the pre- and pos-tests, 40 first-graders (6/7 years old) cognitive role-taking was evaluated by means of a task adapted from Flavell (1968). The sample was divided in two groups, and the experimental group was submitted to a prosocial training procedure organized in two sessions delayed by one week. Training sessions confronted subjects with the resolution of two prosocial conflict situations, proposed and adapted from Lourenço (1991), and stimulate cognitive conflict between the points of view of different social models.

Our results indicate that 60% of the experimental subjects increased the level of role-taking in the pos-test, which suggests the effectiveness of this prosocial training procedure to promote cognitive role-taking.

KEY-WORDS: *Cognitive role-taking, prosocial thinking, prosocial training.*

Apêndice A

Categorias de Justificação das Respostas aos Dilemas Relativos às Condu-
tas de Repartir e Ajudar

Categorias (Lourenço, 1991)	Sub-categorias (Eisenberg, 1986; Piaget, 1926)
Material Referência a ganhos de natureza física e concreta	Egocentrismo A justificação invoca ganhos só para o persona- gem egoísta ou altruísta Descentração A justificação invoca ganhos para os dois perso- nagens ou só para o personagem em necessidade
Psicológica Referência a ganhos de natureza pessoal e/ou relacional.	Egocentrismo A justificação invoca ganhos só para o persona- gem egoísta ou altruísta Descentração A justificação invoca ganhos para os dois perso- nagens ou só para o personagem em necessidade
Moral Referência a ganhos de natureza moral e/ou pró-social	Orientação para o estereótipo A justificação invoca a imagem de um persona- gem típico (estereótipo) com atributos específicos a um certo papel social ou a imagem de boa/má pessoa Orientação para normas A justificação invoca regras morais de carácter prescritivo, de dever, obrigação e direito
Outras (O) Justificação ambígua ou tautológica e/ou que não se pode classifi- car nas restantes categorias	

Apêndice B

Frequência dos Níveis de Resposta Obtidos na Prova da Macieira, por Grupo de Sujeitos e Momento de Avaliação (Pré-teste e Pós-teste)

Níveis de Resposta	Grupo de Controle		Grupo Experimental	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
I.A.	6 (30)	7 (35)	8 (40)	3 (15)
I.B.	13 (65)	11 (55)	11 (55)	5 (2)
II.	1 (5)	2 (10)	1 (5)	7 (35)
III.	0 (0)	0 (0)	0 (0)	5 (25)

Nota: Os números entre parênteses referem percentagens ($n = 20$).

PARA UMA COMPREENSÃO DO SIGNIFICADO MORAL E COGNITIVO DO FENÓMENO DO VITIMIZADOR FELIZ: UM ESTUDO EM CRIANÇAS DE 6-7 ANOS

Sofia Menéres

Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa

Orlando Lourenço

Faculdade de Psicologia e de C. da Educação, Universidade de Lisboa

Resumo

O significado moral e cognitivo do fenómeno do vitimizador feliz/infeliz na atribuição de emoções (positivas ou negativas) pela criança em actos de vitimização está longe de ser totalmente compreendido, como em parte se depreende da existência de resultados contraditórios na literatura recente sobre este fenómeno.

Neste estudo, examinámos se (a) o fenómeno do vitimizador feliz (i.e., esperar que um transgressor se sinta bem, não mal, após o seu acto imoral) diminui de incidência quando as crianças são questionadas de um ponto de vista deontico em comparação com um ponto de vista factual; (b) este fenómeno se associa à capacidade da criança para coordenar afirmações e negações em termos Piagetianos; e (c) o mesmo fenómeno se relaciona com o desenvolvimento moral da criança em termos da sua heteronomia/autonomia moral.

Oitenta crianças de 6-7 anos foram primeiramente confrontadas com duas transgressões morais hipotéticas (i.e., roubar e empurrar). Metade delas foram solicitadas depois a atribuir emoções ao respectivo transgressor numa condição factual; e a outra metade, a atribuir emoções numa condição deontica. Foi também avaliada a capacidade das crianças para coordenar afirmações/negações numa prova de afirmação/negação de Piaget(1974), bem como avaliado o seu nível de heteronomia/autonomia moral na escala de desenvolvimento moral de Kurtines e Pimm (1983).

Os resultados mostraram que: (a) o fenómeno do vitimizador feliz foi significativamente menos frequente na condição deontica que na condição factual; (b) não houve uma relação significativa entre o fenómeno do vitimizador feliz/infeliz e a capacidade das crianças para coordenar afirmações/negações de tipo Piagetiano; e (c) embora o fenómeno do vitimizador infeliz tenha, de algum modo, estado positivamente associado ao sentido de autonomia moral das crianças, tal articulação está longe do que nós prevíamos.

A principal conclusão deste estudo é que se quisermos conferir um significado moral à atribuição de emoções pelas crianças em actos de vitimização, então, ao invés do que geralmente tem sido feito, devemos estudar essa atribuição de um ponto de vista deontico, não apenas de um ponto de vista factual.

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

Este estudo tem por base uma dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, realizada pela primeira autora sob a supervisão do segundo autor. A dissertação integrou-se numa linha de investigação do *Laboratório de Desenvolvimento Humano* coordenado pelo Prof. Orlando Lourenço.

PALAVRAS-CHAVE: *Vitimizador feliz/infeliz; factual; deôntico; desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento moral.*

Introdução

Até agora, o desenvolvimento sócio-moral da criança tem sido sobretudo estudado pelo lado cognitivo (e.g., Kohlberg, 1984; Piaget, 1932; Turiel, 1983). O seu estudo pelo lado emocional tem sido mais raro (e.g., Arsenio, 1988; Arsenio e Lover, 1995). E mais escasso ainda tem sido o seu estudo pela integração destes dois aspectos (e.g., Blasi, 1995, 1999).

Um fenómeno relativamente informativo da maior ou menor articulação destes dois aspectos, compreensão moral e sua integração em emoções apropriadas, é o fenómeno conhecido por *vitimizador feliz* (Arsenio e Kramer, 1992). De modo paradoxal e não muito previsível, estudos diversos (e.g., Barden, Zelko, Ducan e Masters, 1980; Nunner-Winkler e Sodian, 1988) têm mostrado que, em certa altura do seu desenvolvimento, a criança sabe que alguém que comete intencionalmente uma transgressão moral se comporta mal, mas pensa, mesmo assim, que esse alguém se sente bem, em vez de mal, depois de a ter praticado. É este padrão de atribuição de emoções positivas a um vitimizador que é denominado por fenómeno do vitimizador feliz. Pelo contrário, quando as crianças atribuem emoções negativas ao transgressor, fala-se de vitimizador infeliz.

Nos últimos anos, este fenómeno tem recebido atenção crescente de vários investigadores (e.g., Lourenço, 1998, 2000; Murgatroyd e Robinson, 1993; Nunner-Winkler e Sodian, 1988; Yuill, Perner, Pearson, Peerbhoy e Ende, 1996). Os resultados à volta deste fenómeno, contudo, estão ainda cheios de lacunas e contradições (Lourenço, 2001; Murgatroyd e Robinson, 1993, 1997). Por exemplo, embora a atribuição de emoções positivas tenha sido observada com alguma regularidade em crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos (e.g., Arsenio e Kramer, 1992; Nunner-Winkler e Sodian, 1988; Yuill et al., 1996), alguns estudos têm mostrado que crianças dessas idades também atribuem ao vitimizador emoções negativas, como medo, vergonha ou tristeza (e.g., Harter e Whitesell, 1989; Lourenço, 1997). Não há também unanimidade quanto à sequência da atribuição de emoções a um vitimizador em termos de desenvolvimento. Se há estudos que mostram que as crianças passam de uma atribuição de emoções positivas para negativas tendo a ver com tristeza (Nunner-Winkler e Sodian, 1988), outros apontam para uma mudança de emoções positivas para emoções negativas tendo

a ver com medo (Barden et al., 1980). Outros ainda apontam para uma mudança de emoções negativas de medo para emoções negativas de vergonha (Harter e Whitesell, 1989). E se alguns estudos descrevem uma mudança de emoções positivas para negativas muito associada à idade (Barden et al., 1980; Nunner-Winkler e Sodian, 1988), outros revelam que essa diferença é bem mais tênue (Arsenio e Kramer, 1992; Lourenço, 1997). Por fim, há ainda estudos que revelam que o padrão do vitimizador feliz pode não diminuir com a idade, persistindo mesmo na idade adulta (Murgatroyd e Robinson, 1993, 1997).

Estes resultados de tipo desenvolvimentista sugerem que o fenômeno do vitimizador feliz é multifacetado e que estamos ainda longe da sua compreensão relativamente profunda. Por exemplo, ainda não sabemos bem qual o significado moral das emoções que a criança atribui aos transgressores em actos de vitimização, uma vez que estas atribuições têm sido estudadas através de uma metodologia que, como mais tarde mostraremos, não é isenta de problemas (Keller, Lourenço, Malti e Saalbach, 2003). E ainda não sabemos também muito bem que processos psicológicos estão associados a este fenômeno. Mais concretamente, não sabemos em que extensão este fenômeno tem a ver com a capacidade da criança para coordenar afirmações e negações no sentido Piagetiano (Piaget, 1974), bem como com o seu sentido de justiça (Damon, 1981; Piaget, 1932).

São estas três questões, significado moral das emoções atribuídas ao vitimizador, aspectos de desenvolvimento cognitivo e aspectos de desenvolvimento moral, que podem estar em jogo na atribuição de emoções pela criança em actos de vitimização, que constituem os objectivos deste estudo.

Relativamente à primeira questão, os investigadores (e.g., Nunner-Winkler e Sodian, 1988) têm assumido que a atribuição de emoções negativas, como tristeza, vergonha ou culpa, a um vitimizador revela já uma certa maturidade moral. Emoções deste tipo, na realidade, parecem basear-se em preocupações genuinamente morais: consciência da violação de uma norma moral (e.g., *não se deve roubar ou bater*), ou sentimentos de empatia com a vítima (e.g., *o vitimizador está triste porque o outro menino está magoado*). Pelo contrário, a atribuição de emoções positivas orientadas para bens tangíveis (e.g., *o vitimizador está contente porque está a andar de baloiço*), ou negativas orientadas para o medo de punição ou retaliação (e.g., *o vitimizador está com medo porque vai ter um castigo*), tem sido considerada um indicador de imaturidade moral, uma vez que tais atribuições parecem basear-se nos interesses do vitimizador, não na dor ou sofrimento provocados à vítima (Arsenio e Kramer, 1992; Murgatroyd e Robinson, 1997).

Contudo, uma análise mais atenta das investigações conduzidas até agora sugere que esta interpretação pode ser abusiva. É que quando se pergunta o que sentiu o transgressor após a sua transgressão, a criança pode perceber essa pergunta como descritiva (i.e., o que sente o transgressor quando *obteve* o que desejava), não como normativa (i.e., o que *deveria* ele sentir depois de cometer a transgressão). A interpretação da imoralidade da atribuição de emoções positivas parece que só pode ser feita com algum rigor quando existe uma relativa certeza da parte do investigador de que as suas perguntas não induzem a criança a dar respostas orientadas para o modo como são as coisas e as emoções, aspecto descritivo ou factual, em vez de respostas que reflectam o modo como as crianças pensam que as coisas e as emoções deveriam ser, aspecto deontico e normativo (Lourenço, 2001).

O primeiro objectivo desta dissertação é investigar o tipo de emoções que as crianças atribuem a um vitimizador a partir de uma questão deontica e a partir de uma questão factual. A nossa previsão é que o fenómeno do vitimizador feliz seja menos evidente na condição deontica do que na factual.

Embora com resultados contraditórios, o fenómeno do vitimizador feliz tem sido descrito como um fenómeno desenvolvimentista, um fenómeno que tende a diminuir de incidência com a idade. Nada mais natural, então, do que pensar que ele se encontra associado a aspectos de desenvolvimento cognitivo. A atribuição de emoções positivas a um vitimizador parece dever-se, em extensão considerável, ao facto das crianças se centrarem nos benefícios tangíveis para o transgressor, benefícios que se tornam facilmente perceptíveis, em detrimento do mal infligido à vítima, algo cuja percepção parece envolver mais descentração. Se, em termos Piagetianos, o pensamento afirmativo é um tipo de pensamento que se baseia nos aspectos mais perceptivos e salientes da situação, e o pensamento negativo é mais voltado para os aspectos mais inferenciais (e.g., Piaget, 1974), faz sentido apelar para estes dois processos cognitivos, para se obter uma melhor compreensão da atribuição de emoções pela criança em contextos de vitimização. É que se os benefícios obtidos pelo transgressor são relativamente directos e salientes, parecendo evocar, por isso, uma afirmação de tipo Piagetiano, a dor infligida à vítima e a influência que esta tem no estado emocional do vitimizador são menos directas e salientes, parecendo evocar, por isso, uma negação Piagetiana.

O segundo objectivo desta dissertação é verificar se existem diferenças significativas na capacidade para coordenar afirmações e negações entre as crianças que atribuem emoções positivas e as crianças que atribuem emoções negativas ao vitimizador. A nossa previsão é que as crianças que atribuem emoções positivas sejam mais afirmativas, no sentido Piagetiano do termo, e

que as crianças que atribuem emoções negativas sejam já mais capazes de construir a negação.

Finalmente, pretendemos averiguar em que medida o fenómeno do vitimizador feliz se relaciona com aspectos de desenvolvimento moral, nomeadamente quando este é concebido em termos de heteronomia e autonomia moral (Piaget, 1932/1994). Pensar que alguém se sente bem pelo que obteve depois de ter cometido uma transgressão, não mal, devido ao prejuízo causado à vítima, parece, de todo, imoral. Sendo assim, faz também sentido relacionar a atribuição de emoções pela criança em contextos de vitimização com o seu sentido de heteronomia e de autonomia moral. Se a heteronomia moral significa uma moralidade externa, em que o sentido de justiça se baseia no respeito unilateral, na obediência estrita à autoridade e em aspectos concretos e tangíveis, então a atribuição de emoções de felicidade ou de medo a quem comete uma transgressão moral parece ser um claro exemplo de moralidade heterónoma. Pelo contrário, se a autonomia moral significa coordenação de pontos de vista e preocupação pelo bem-estar e necessidades dos outros, então a atribuição de emoções negativas ao transgressor pelo mal feito à vítima parece ser um claro exemplo de moralidade autónoma (Lourenço, 2002a). Prevemos que, em comparação com as crianças que atribuem emoções positivas ao transgressor, as que lhe atribuem emoções negativas são as que revelam mais elementos de autonomia moral avaliados por uma escala apropriada de sentido de justiça na criança (Kurtines e Pimm, 1983). Neste caso, distinguiremos as emoções negativas atribuídas por preocupações morais das atribuídas por medo de sanções ou retaliações. Se as primeiras fazem lembrar autonomia moral, as segundas parecem apelar para a heteronomia.

Em síntese, pretendemos examinar se: (1) existem diferenças significativas em termos do fenómeno do vitimizador feliz quando as crianças fazem atribuições de emoções de um ponto de vista deontico e de um ponto de vista factual; (2) se existem diferenças significativas entre as crianças que atribuem emoções positivas ou negativas quanto ao seu nível de desenvolvimento cognitivo, concebido aqui em termos de capacidade para coordenar afirmações e negações de tipo Piagetiano; e (3) se existem diferenças significativas entre as crianças que atribuem emoções positivas ou negativas quanto ao seu nível de desenvolvimento moral, concebido aqui em termos de heteronomia e autonomia.

Para a realização do nosso estudo escolhemos crianças de 6-7 anos de idade. É nestas idades que, em consonância com estudos anteriores (e.g., Harter e Whitesell, 1989; Lourenço, 2001), se têm observado diferentes padrões de atribuição de emoções (positivas e negativas), padrões estes que são fulcrais na conceptualização da investigação em que este estudo se baseia.

Estas são também idades em que podemos esperar encontrar diferenças em termos da capacidade para coordenar afirmações/negações de tipo Piagetiano, e diferenças em termos de heteronomia e autonomia moral, condições essenciais para pormos à prova as nossas hipóteses.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 80 crianças de 6-7 anos (de 6,4 anos a 7,7 anos; $M = 6,9$), sendo 40 meninos e 40 meninas. As crianças pertenciam a 3 escolas públicas do 1º ciclo da área de Lisboa. Frequentavam todas o 1º ano de escolaridade e provinham de famílias de classe média e média alta.

Material

O material foi constituído por (a) duas histórias de vitimização, histórias usadas para se avaliar a atribuição de emoções pelas crianças aos respectivos transgressores; (b) uma prova de afirmação/negação de Piaget (1974) para se avaliar a capacidade das crianças para coordenar afirmações e negações; e (c) três histórias de inspiração Piagetiana, retiradas da escala de Kurtines e Pimm (1983), para se avaliar o sentido de heteronomia/autonomia moral da criança.

As histórias de vitimização utilizadas foram duas transgressões morais, roubar um chocolate e empurrar um colega do baloiço (Lourenço, 1997, 2000). Cada história foi ilustrada pictoricamente através de uma sequência de três cartões (15 x 10 cm) a preto e branco. Na transgressão relativa ao empurrar, uma criança, a vítima, está a andar de baloiço (cartão 1). Uma segunda criança, o vitimizador, aproxima-se do baloiço e empurra a criança que estava a andar de baloiço para o chão (cartão 2). A criança vitimizadora fica então a andar de baloiço e a vítima caída no chão (cartão 3). Para a transgressão relativa ao roubar, uma criança, a vítima, pendura no cabide do vestiário da escola o casaco, no bolso do qual guarda um chocolate para comer à hora do lanche (cartão 1). Sem ninguém ver, outra criança, o vitimizador, rouba o chocolate do bolso do casaco do colega (cartão 2). Quando à hora do lanche a vítima vai buscar o chocolate para comer, apercebe-se de que este já não está lá e que foi roubado (cartão 3).

Para cada história, havia uma versão masculina e uma versão feminina. As personagens da história foram apresentadas como sendo da mesma ida-

de e sexo da criança entrevistada. Apresentavam expressões neutras, de modo a não induzir nenhum tipo de emoção que influenciasse as respostas da criança.

A prova de afirmação/negação, *transferência de n elementos entre duas colecções* (Lourenço, 2002b; Piaget, 1974), era constituída por 12 fichas iguais (azuis, no nosso caso) e um ecrã de cartão. O examinador dispôs 6 fichas numa fila à frente da criança, constituindo esta a colecção da criança. Pediu depois à criança que com as outras 6 fichas fizesse à frente da sua colecção uma fila igual, para o experimentador (se necessário, o experimentador podia ajudar). Depois da criança reconhecer a igualdade das colecções, o experimentador tapava a sua colecção com o ecrã e pedia à criança para lhe dar uma das suas fichas. Esta era colocada junto à colecção do experimentador, que se encontrava atrás do ecrã. Colocou-se então a pergunta-teste à criança, *quantas fichas achas que eu tenho a mais do que tu, agora que me deste uma das tuas fichase, e porquê?* Caso a criança desse uma resposta correcta (i.e., antecipasse uma diferença de 2 elementos) com justificação apropriada (e.g., *tens mais duas porque só te dei uma mas eu também fiquei com menos uma*), a prova terminava. Se a criança antecipava apenas uma diferença de 1 elemento (e.g., *tens mais uma do que eu porque eu te dei uma*), ou respondia à questão-teste em termos absolutos e não relativos (e.g., *tu tens 7 fichas e eu tenho 5*), era retirado o ecrã e perguntado, com as duas colecções visíveis, quantas fichas tinha o experimentador a mais e porquê.

Para avaliação do sentido de justiça, utilizámos três situações da *escala de heteronomia e autonomia* de Kurtines e Pimm (1983), escala esta adaptada à população portuguesa (Fonseca, 1987). Cada situação consta de uma ou duas histórias, ilustradas pictoricamente, em cartões (15 x 10 cm) desenhados a preto e branco. Na primeira situação, um menino partiu 15 chávenas, sem querer (cartão 1), enquanto outro menino partiu uma chávena, na sequência de uma desobediência à mãe (cartão 2). Perguntou-se à criança qual dos meninos se tinha portado pior e porquê. Deste modo foi avaliado o sentido de responsabilidade da criança: orientado pela ideia de responsabilidade objectiva ou centrada nas consequências materiais da acção; ou pela ideia de responsabilidade subjectiva ou centrada na intenção da acção.

Na segunda situação, o pai de um menino estava a pensar dar-lhe um de dois castigos por ele ter estragado um brinquedo ao irmão: proibí-lo de brincar com os brinquedos dele e do irmão durante muito tempo (cartão 1), ou dizer ao filho para ajudar a consertar ou a pagar o carro estragado (cartão 2). Perguntou-se à criança qual dos dois castigos seria escolhido pelo pai e porquê. Com esta situação avaliou-se o sentido de justiça da criança, mais con-

cretamente a sua capacidade de distinguir uma sanção expiatória de uma sanção por reciprocidade.

Na terceira situação, um pai tinha dois filhos a quem pedia para fazerem alguns recados. Um dos filhos não gostava de os fazer e queixava-se sempre que o pai lhe pedia o favor. O outro também não gostava, mas não se queixava. O pai pedia então ao filho que não se queixava para fazer também os recados que o seu irmão não queria fazer (cartão único). Perguntou-se à criança se ela considerava a atitude do pai justa e porquê. Com esta situação, avaliou-se o sentido de justiça da criança, se se baseava na igualdade de tratamento ou na obediência estrita à autoridade.

Procedimento

As crianças foram entrevistadas individualmente, numa sala da sua escola. Para atribuição de emoções, as 80 crianças foram divididas em dois grupos. No primeiro, 40 crianças foram indagadas de um ponto de vista factual (i.e., *como é que o menino/menina desta história se sente e porquê?*). No segundo, as outras 40 crianças foram indagadas de um ponto de vista deontico (i.e., *como é que o menino/menina desta história se devia sentir e porquê?*). Em cada um dos grupos, metade das raparigas e metade dos rapazes ouviram primeiro a história relativa ao roubar. As restantes crianças ouviram as histórias pela ordem inversa. Apresentada cada uma das histórias à criança foram então colocadas as seguintes questões:

- 1) Questão de compreensão moral: *O menino/menina desta história portou-se bem ou portou-se mal? Porquê?*
- 2) Atribuição de emoções, condição factual: *No fim da história como é que achas que o/a menino/menina se sente? Porquê?*
- 3) Atribuição de emoções, condição deontica: *No fim da história como é que achas que o/a menino/menina se devia sentir? Porquê?*
- 4) Contra-sugestão: *Um menino/menina da tua idade disse-me que achava que o menino da história se tinha sentido/se devia ter sentido (em concordância com o modo de indagação, factual ou deontico, utilizado na pergunta inicial para atribuição de emoções) bem/mal (o o oposto da emoção atribuída pela criança na resposta anterior). Achas que ele/ela se pode ter/se devia ter sentido assim? Porquê?*

Com a primeira questão pretendemos determinar se as crianças compreendiam as acções imorais do vitimizador como verdadeiras transgressões morais. As questões 2 e 3 destinavam-se a avaliar as emoções atribuídas pela criança ao vitimizador, quer de um ponto de vista factual (questão 2), quer de

um ponto de vista deontico (questão 3). Com a questão 4, pretendemos avaliar a solidez das respostas dadas nas questões 2 e 3. Os pedidos de justificação em todas as questões visavam captar a lógica subjacente às respostas dadas pelas crianças.

Após a tarefa de atribuição de emoções, todas as crianças foram confrontadas com a prova de afirmação/negação e com as questões de heteronomia/autonomia moral. Estas últimas foram apresentadas por uma ordem aleatória. A ordem de apresentação das alternativas de resposta em cada uma destas histórias foi igualmente contrabalançada.

Codificação das variáveis

As emoções atribuídas pelas crianças foram consideradas *positivas* ou *negativas*. Positivas, quando a criança atribuiu estados emocionais positivos ao transgressor (e.g., *o menino está contente*); negativas, quando a criança atribuiu estados emocionais negativos (e.g., *o menino está triste*).

As justificações das crianças foram classificadas numa de quatro categorias exclusivas, categorias já utilizadas em estudos anteriores (e.g., Lourenço, 2000; Nunner-Winkler e Sodian, 1988): justificações orientadas para o *resultado*, quando a criança dizia que o vitimizador se sente bem porque obteve o que queria (e.g., *porque empurrou o menino e ficou a andar de baloiço*); orientadas para aspectos *morais*, quando a criança dizia que o vitimizador se sente mal devido ao prejuízo causado à vítima ou por ter violado uma norma moral (e.g., *porque aleijou o outro menino; porque roubar é uma coisa feia*); orientadas para *sanções externas*, quando a criança dizia que o vitimizador se sente mal por receio de sanções externas (e.g., *porque o outro menino pode dizer a alguém e ele vai de castigo*). A categoria *outras* foi utilizada para as respostas que não davam razões compreensíveis ou apresentavam uma justificação tautológica (e.g., *porque ele só queria comer o chocolate; porque ele está contente*).

Na avaliação da competência para coordenar afirmações/negações, as respostas das crianças foram codificadas em um dos seguintes níveis (ver Lourenço, 2002b; Piaget, 1974): *nível 0*, quando a criança não compreende a pergunta-teste, dando respostas em termos absolutos, (i.e., *tu tens 7 e eu tenho 5*); *nível 1*, quando a criança antecipa apenas uma diferença de n elementos (i.e., *tens mais uma porque eu te dei uma*); *nível 2*, quando começa por antecipar uma diferença de n elementos, mas acaba, no decorrer da prova, por antecipar uma diferença de $2n$ elementos entre as colecções; e *nível 3*, quando antecipa imediatamente uma diferença de $2n$ elementos entre as duas colecções e dá uma justificação apropriada (i.e., *tens mais duas do que eu porque eu fico sem uma e tu ficas com mais duas*).

Na avaliação do sentido de justiça, seguimos os critérios de Kurtines e Pimm (1983) adaptados para a população portuguesa (Fonseca, 1987). As respostas foram consideradas *heterónomas*, quando a criança escolhia a alternativa heterónoma, justificando-o de modo heterónomo (e.g., *o menino que partiu 15 chávenas portou-se pior do que o menino que partiu uma chávena porque partiu mais chávenas*, história 1; *o pai escolheu o castigo expiatório, deixar de brincar com os brinquedos durante muito tempo, porque esse era um verdadeiro castigo*, história 2; e *as crianças consideravam a atitude do pai justa, uma vez que provinha da autoridade*, história 3). Consideraram-se *intermédias* as respostas que, embora escolhessem a hipótese autónoma, eram acompanhadas por justificações pouco claras quanto a essa escolha (e.g., *o menino que partiu uma chávena portou-se pior que o que partiu mais chávenas; ele portou-se assim, assim porque não devia abrir a porta sem bater*, história 1). Consideraram-se respostas *autónomas* aquelas em que a criança escolhia as opções autónomas, justificando-as adequadamente (e.g., *o menino que partiu 1 chávena foi quem se portou pior porque desobedeceu à mãe*, história 1; *a criança ajudar a arranjar o brinquedo novo porque assim podia brincar novamente*, história 2; *a atitude do pai é injusta, por não tratar os dois filhos da mesma maneira*, história 3).

Trinta e cinco por cento das respostas, escolhidas aleatoriamente, foram cotadas por um segundo avaliador. Verificou-se uma concordância de 100% entre os dois avaliadores para as variáveis relativas à atribuição de emoções e às justificações das respostas; 97% nas respostas relativas ao desenvolvimento cognitivo; e 92% nas respostas de heteronomia e autonomia moral. Situações discordantes foram resolvidas por discussão entre os dois avaliadores em causa.

Resultados

Análises preliminares mostraram não haver diferenças estatisticamente significativas entre os sexos quanto à atribuição de emoções ao transgressor e respectivas justificações. Os seus resultados aparecem aglutinados, por isso, nas análises que se seguem.

Compreensão dos actos imorais como efectivas transgressões

Todas as crianças consideraram os actos apresentados transgressões morais efectivas e foram capazes de apresentar razões apropriadas para os seus juízos de avaliação moral relativos à pergunta 1.

Emoções atribuídas ao vitimizador

A Tabela 1 apresenta a frequência e percentagem de emoções positivas e negativas atribuídas ao vitimizador em função do tipo de transgressão (roubar; empurrar) e da condição de indagação (factual; deôntica).

Tabela 1 - Frequência e percentagem de emoções positivas e negativas em função da condição e transgressão.

Condição:	Roubar		Empurrar	
	P	N	P	N
Factual	21 (52,5)	19 (47,5)	21 (52,5)	19 (47,5)
Deôntica	12 (30,0)	28 (70,0)	13 (32,5)	27 (67,5)

P = Emoções positivas; N = Emoções negativas. Cada célula podia variar entre 0 e 40. Os números entre parêntesis são percentagens.

Testes de McNemar mostram que não existiram diferenças significativas no tipo de emoções atribuídas pelas crianças em função da transgressão ($p=1$).

A análise dos dados da Tabela 1 mostra que, na condição factual, as crianças, em cada uma das transgressões, atribuíram mais emoções positivas (52,5%) do que negativas (47,5%). Contudo, testes binomiais indicam que estas diferenças não são estatisticamente significativas ($p = 0.874$). Pelo contrário, na condição deôntica, observa-se uma prevalência acentuada de emoções negativas sobre as positivas. Testes binomiais revelam que a prevalência de emoções negativas em comparação com as positivas é significativa tanto na transgressão relativa ao roubar ($p = 0.018$), como na transgressão relativa ao empurrar ($p = 0.040$).

Quando comparamos as emoções atribuídas pelas crianças nas duas condições, os dados da Tabela 1 mostram que, independentemente do tipo de transgressão, o número de emoções negativas aumenta substancialmente da condição factual para a condição deôntica, o que é consistente com a hipótese que tínhamos formulado a este respeito. Testes de *qui-quadrado* mostram que este aumento é estatisticamente significativo para a transgressão relativa ao roubar, $\chi^2(1,40) = 4,178$, $p = 0.034$, e marginalmente significativo para a transgressão relativa ao empurrar, $\chi^2(1,40) = 3,274$, $p = 0.056$.

Em síntese, os dados relativos às atribuições de emoções pelas crianças mostram que: (a) os padrões de atribuição de emoções nas duas transgressões

foram quase idênticos; (b) na condição factual, as crianças atribuíram mais emoções positivas do que negativas, não sendo esta diferença estatisticamente significativa; (c) na condição deôntica, as crianças atribuíram significativamente mais emoções negativas do que positivas; e (d) em qualquer uma das transgressões, as emoções negativas foram significativamente mais frequentes na condição deôntica que na factual.

Justificações das crianças para as suas atribuições de emoções ao transgressor

A Tabela 2 apresenta a frequência do tipo de razões dadas pelas crianças para justificarem as emoções atribuídas ao vitimizador em cada uma das transgressões (roubar; empurrar), condição de atribuição (factual; deôntica) e emoção atribuída (positiva; negativa).

Tabela 2 - Frequência de justificações em função da condição, transgressão e emoção atribuída.

Condição:	Roubar				Empurrar			
	Factual		Deôntica		Factual		Deôntica	
Justificações:	P	N	P	N	P	N	P	N
Resultados	21	0	12	0	21	0	12	0
Morais	0	15	0	24	0	18	0	25
Sanções	0	4	0	3	0	1	0	2
Outras	0	0	0	1	0	0	1	0

P = Emoções positivas; N = Emoções negativas. Cada célula podia variar entre 0-40

A análise dos dados da Tabela 2 revela que, independentemente da transgressão, na condição factual, as crianças deram mais justificações orientadas para o resultado do que para todos os outros tipos de justificação, mesmo que aglutinados (52.5% vs. 42.5%, percentagens globais). Ao invés, na condição deôntica, as crianças apresentaram mais justificações morais do que de todos os outros tipos, mesmo quando aglutinados (61,25% vs. 38,75%, percentagens globais). Quando comparamos as justificações dadas na condição factual com as justificações dadas na condição deôntica, observamos um decréscimo substancial do número de justificações orientadas para o resultado (de 21 para 12, em ambas as transgressões) e um aumento igualmente substantivo do número de justificações morais (de 15 para 24, em roubar; de 18 para 25 em empurrar).

Testes do significado da ocorrência de uma proporção, com aglutinação dos dados referentes aos dois tipos de emoções e considerando apenas três tipos de justificações (morais, resultados e sanções), revelam que a ocorrência das justificações orientadas para os resultados na condição factual e em qualquer uma das transgressões foi sempre significativamente elevada ($z = + 2,64$, $p < 0.001$). Na condição deontica, são as justificações orientadas por aspectos morais que apresentam uma ocorrência significativamente elevada ($z = + 3,65$, $p < 0.001$).

A análise dos dados da Tabela 2 revela também que há consistência entre o padrão de atribuição de emoções e as respectivas justificações. Enquanto na condição factual a maioria das justificações foi orientada para os resultados, na deontica a maioria justificações foi orientada por razões morais. Além disso, todas as emoções positivas, menos uma, foram justificadas em ambas as condições pelos benefícios tangíveis obtidos pelo vitimizador. Quanto às emoções negativas, a grande maioria delas (88%) foram justificadas por razões orientadas para aspectos morais. As justificações orientadas para as sanções foram muito poucas e ocorreram sempre na justificação de emoções negativas.

Em síntese, os dados relativos às justificações que as crianças apresentaram para a sua atribuição de emoções mostram que: (a) na condição factual as crianças deram mais justificações orientadas para o resultado e na condição deontica deram mais justificações morais; (b) enquanto as emoções positivas foram praticamente todas justificadas com razões relativas ao resultado obtido, as negativas foram maioritariamente justificadas através de aspectos morais. No seu todo, as justificações dadas pelas crianças são consistentes com as emoções que atribuíram ao transgressor.

Respostas das crianças à contra-sugestão apresentada

Das 80 crianças, apenas seis alteraram as suas respostas na contra-sugestão. Destas seis crianças, três crianças alteraram a sua atribuição de emoções positivas, justificadas pelo benefício ganho, para emoções negativas, justificadas por medo de sanção. Estas crianças parecem continuar a fazer a sua atribuição de emoções com base nos interesses do vitimizador. Das restantes três crianças duas alteraram a sua atribuição de emoções positivas, justificadas por benefícios próprios, para negativas, justificadas por aspectos morais, e uma alterou a sua atribuição de emoções negativas, justificadas por aspectos morais, para positivas, baseadas nos resultados tangíveis obtidos pelo transgressor.

No seu todo, a reacção das crianças à contra-sugestão apresentada indica que as suas respostas de atribuição de emoções podem ser tomadas com confiança.

Emoções atribuídas e coordenação de afirmações/negações de tipo Piagetiano

A Tabela 3 apresenta a frequência de respostas para cada um dos níveis de coordenação entre afirmação/negação, em função das emoções atribuídas em cada uma das transgressões.

Tabela 3 - *Frequência de respostas para cada nível de coordenação entre afirmação/negação, em função das emoções atribuídas em cada uma das transgressões.*

Afirmação/Negação:	Roubar		Empurrar	
	P	N	P	N
Nível 0	17	24	20	21
Nível 1	13	19	13	19
Nível 2	3	2	1	4
Nível 3	0	2	0	2

P = Emoções positivas; N = Emoções negativas. Cada célula podia variar entre 0 e 40.

A análise dos dados da Tabela 3 mostra que foi apenas ao nível 3 que a nossa previsão de maior articulação entre emoções negativas e capacidade para coordenar afirmações/negações parece encontrar alguma confirmação, já que nenhuma das crianças cognitivamente mais desenvolvidas atribuiu emoções positivas e todas fizeram uma atribuição de emoções negativas. O acaso, contudo, pode explicar esta ocorrência, como mostra a consulta de uma tabela binomial.

Atendendo aos resultados na sua totalidade, testes de Fisher (aglutinando os dados de ambas as condições e os dados dos níveis 0 e 1 por um lado e os dos níveis 2 e 3 por outro) revelam não existir diferenças significativas entre o tipo de emoções atribuídas pelas crianças ao transgressor e o seu nível de desenvolvimento cognitivo concebido em termos de afirmação/negação ($p = 0.114$, para a transgressão relativa ao empurrar; $p = 0.928$ para a transgressão relativa ao roubar). Quando analisamos os resultados para cada uma das condições, as diferenças também não são significativas ($p = 0.896$ e $p = 0.916$, condição deontica e factual, transgressão relativa ao roubar; $p = 0.212$ e $p = 0.246$, condição deontica e factual, transgressão relativa ao empurrar).

Em síntese, no que à capacidade para coordenar afirmações e negações de tipo Piagetiano diz respeito, não observámos diferenças significativas entre as crianças que atribuíram emoções positivas ao vitimizador e as que lhe atribuíram emoções negativas, o que não vai de encontro a uma das nossas previsões. O único dado que vai nesse sentido é o facto de as crianças que atribuíram emoções negativas serem todas de nível 3 na prova de afirmação/negação. Por razões estatísticas, contudo, este dado tem de ser relativizado.

Atribuição de emoções e heteronomia/autonomia moral

Para a análise da relação entre o tipo de emoções atribuídas e a heteronomia/autonomia moral, distinguimos, como referimos na Introdução, as crianças que atribuíram emoções negativas por preocupações morais, aqui designadas de vitimizadores infelizes, das que atribuíram emoções positivas baseadas nos ganhos tangíveis do vitimizador, aqui designadas por vitimizadores felizes.

Para a análise estatística desta mesma relação, as crianças foram primeiramente ordenadas numa série que ia da criança que deu menos respostas autónomas até à que deu mais respostas autónomas. Comparou-se depois a média dos lugares ou postos obtidos nessa ordenação pelas crianças que atribuíram emoções segundo o padrão do vitimizador feliz com a média dos lugares ou postos obtidos pelas crianças que atribuíram emoções segundo o padrão do vitimizador infeliz. Foi seguido o mesmo procedimento para as respostas intermédias e heterónomas (ver Tabela 4).

Tabela 4 - Média dos postos obtidos pelas crianças em função das respostas autónomas, intermédias e heterónomas e padrão de atribuição de emoções.

	VI	VF
Roubar		
Respostas:		
Autónoma	39,90	32,48
Intermédia	36,06	37,02
Heterónoma	34,54	38,82
Empurrar		
Autónoma	40,85	35,44
Intermédia	39,27	37,50
Heterónoma	36,24	41,44

VI = Vitimizador Infeliz (emoção negativa + justificação moral); VF = Vitimizador Feliz (emoção positiva + justificação resultado).

A Tabela 4 apresenta as médias dos postos obtidos pela ordenação das crianças que atribuíram emoções segundo os padrões do vitimizador feliz e infeliz, em função das respostas autónomas, intermédias e heterónomas, aglutinadas as condições factual e deontica.

Testes de Mann-Whitney, aglutinados os dados relativos às condições factual e deontica, revelaram, na transgressão relativa ao roubar, uma diferença marginalmente significativa ($p = 0,097$) entre a média dos postos das crianças que atribuíram emoções segundo o padrão do vitimizador feliz e a média dos postos das crianças que fizeram atribuições segundo o padrão do vitimizador infeliz. Mais especificamente, nesse tipo de transgressão, as crianças que atribuíram emoções segundo o padrão do vitimizador infeliz revelaram um maior nível de moralidade autónoma do que as crianças que atribuíram emoções segundo o padrão do vitimizador feliz. Esta diferença, contudo, não se verificou para as respostas intermédias ($p = 0,813$), nem para as respostas heterónomas ($p = 0,354$). Além disto, na transgressão relativa ao empurrar, não houve, em qualquer categoria de respostas, diferenças significativas entre as médias das crianças que fizeram atribuições de emoções segundo o padrão do vitimizador feliz e do vitimizador infeliz ($p = 0,240$, para as respostas autónomas; $p = 0,677$, para as respostas intermédias; e $p = 0,281$, para as respostas heterónomas).

A análise dos dados relativos às respostas heterónomas, intermédias e autónomas revela ainda que as crianças deste estudo apresentaram uma maior percentagem de respostas heterónomas (65%) do que autónomas (22%) ou intermédias (13%).

Em síntese, os dados referentes à relação entre o desenvolvimento moral das crianças e o tipo de emoções atribuídas ao transgressor mostram que: (a) aglutinadas as condições factual e deontica, na transgressão relativa ao roubar, mas não ao empurrar, as crianças que atribuíram emoções segundo o padrão do vitimizador infeliz revelaram um maior número de respostas autónomas do que as dadas pelas crianças que atribuíram emoções segundo o padrão do vitimizador feliz; e (b) não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos de vitimizadores, quer em termos das suas respostas heterónomas, quer em termos das suas respostas intermédias.

Discussão

O objectivo central deste estudo foi ajudar a compreender o fenómeno do vitimizador feliz/infeliz, nomeadamente o significado cognitivo e moral das

emoções positivas e negativas que as crianças de certa idade tendem a atribuir em actos de vitimização.

De acordo com as nossas previsões, as crianças atribuíram significativamente mais emoções positivas e menos negativas quando responderam a uma questão factual do que quando responderam a uma questão deontica. Contudo, foi apenas na condição deontica que, de um modo significativo, as crianças atribuíram ao vitimizador mais emoções negativas do que positivas.

O facto de as crianças deste estudo terem atribuído mais emoções negativas na condição deontica que na factual sugere que, contrariamente ao que tem sido assumido (e.g., Blasi, 1995; Nunner-Winkler e Sodian, 1988), o padrão do vitimizador feliz não é quase necessariamente um padrão imoral de atribuição de emoções em contextos de vitimização. Na verdade, à luz do resultado acabado de referir, pode pensar-se que, em estudos anteriores (e.g., Nunner-Winkler e Sodian, 1988), se tenham tomado por vitimizadoras felizes crianças que, de facto, deviam antes ser consideradas vitimizadoras infelizes, quer dizer, crianças que fazem atribuição de emoções segundo o padrão do vitimizador infeliz. Possivelmente, se em tais estudos as crianças tivessem sido questionadas de um ponto de vista deontico, uma percentagem significativa dessas crianças poderia ter atribuído emoções negativas, em vez de positivas, ao vitimizador. A nosso ver, esta poderá ser uma razão da existência de resultados contraditórios na literatura sobre o fenómeno do vitimizador feliz/infeliz no que se refere à sua associação com a idade das crianças (e.g., Arsenio e Kramer, 1992; Murgatroyd e Robinson, 1993; Yuill et al., 1996). É que, em tais estudos, sempre efectuados de um ponto de vista factual, se houve crianças que possam ter entendido a questão factual em termos descritivos (i.e., Como se sente o vitimizador depois de obter o que desejava), outras terá havido que entenderam essa mesma questão em termos deonticos ou normativos (i.e., Como se deve sentir o transgressor depois de ter violado uma norma moral). De outro modo, a atribuição de emoções positivas pela criança quando ela é indagada de um ponto de vista factual não significa necessariamente que ela esteja a utilizar um padrão imoral de atribuição de emoções. Se os estudos anteriores tivessem questionado as crianças em termos deonticos, provavelmente muitas das emoções positivas então atribuídas teriam dado lugar a atribuições de emoções negativas e, portanto, a um padrão de vitimizador infeliz (e moral), não feliz (e imoral).

Os resultados deste estudo mostraram também que um número significativo de crianças de 6-7 anos (31%) ainda atribuíram emoções positivas, mesmo em resposta a uma questão deontica. Este dado revela que parece revelar que, em tal idade, a articulação entre compreensão moral e emoções morais

apropriadas está ainda longe de ser conseguida, se é que alguma vez isso pode ocorrer totalmente. Embora a condição deontica utilizada neste estudo ajude a compreender o significado moral das emoções atribuídas em contexto de vitimização, questões diversas estão ainda por responder. Por exemplo, qual o significado da atribuição de emoções positivas por crianças de idades diversas, em resposta a uma questão deontica? O que caracteriza as crianças que, mesmo em questões deonticas ainda atribuem emoções positivas ao vitimizador? E o que as diferencia das crianças que o não fazem? Os resultados deste estudo relativos à atribuição de emoções levantam algumas questões sobre a competência moral da criança, especialmente quando tal competência é analisada à luz da teoria de estádios globais de Kohlberg (1984) e da abordagem da distinção de domínios de Turiel (1983). Vários dados há que parecem estar de acordo com a ideia de Turiel de que a criança já tem um conhecimento moral relativamente sofisticado. Primeiro, grande parte das crianças deste estudo reconheceu que alguém que comete uma transgressão moral se deveria sentir mal, quer por ter violado uma norma moral, quer pelo dano infligido à vítima. Segundo, todas as crianças reconheceram as transgressões apresentadas como efectivas transgressões morais e apresentaram justificações apropriadas para tais juízos. Finalmente, as crianças atribuíram mais emoções negativas quando foram questionadas de um ponto de vista deontico do que de um ponto de vista factual (ver, para este aspecto, Keller et al., 2003; Lourenço, 2000).

Mas uma leitura mais atenta de tais dados mostra também, como argumenta Lourenço (2003), que alguns deles são consistentes com a teoria de Kohlberg (1984). O facto de as crianças reconhecerem as situações apresentadas como transgressões morais e, simultaneamente, não esperarem que tais transgressões conduzam a consequências emocionais negativas, sugere que o seu conhecimento moral é de tipo meramente informativo, algo a lembrar mais a ideia de pseudo obrigação que de verdadeira obrigação moral. De um conhecimento, pois, que ainda não está integrado em emoções morais apropriadas (Blasi, 1995; Lourenço, 2002).

O segundo objectivo deste estudo era analisar se existiam diferenças entre as crianças que atribuíam emoções positivas e negativas ao vitimizador relativamente à sua capacidade para coordenar afirmações e negações de tipo Piagetiano.

O facto de todas as crianças de nível 3 na prova de coordenação de afirmações/negações terem atribuído emoções negativas ao transgressor é um dado consistente com a nossa segunda previsão. Contudo, no seu todo, os resultados relativos à articulação entre coordenação de afirmações/negações e

atribuição de emoções não vão no sentido da nossa previsão. Contrariamente ao que prevíamos, não se observaram diferenças estatisticamente significativas quanto à capacidade para coordenar afirmações/negações entre as crianças que atribuíram emoções positivas e negativas ao vitimizador. Esta capacidade, portanto, parece não competência necessária para a atribuição de emoções negativas ao vitimizador em contextos de vitimização. Muitas crianças não foram capazes de construir a negação e, mesmo assim, atribuíram-lhe emoções negativas.

O terceiro objectivo deste estudo era analisar se a atribuição de emoções positivas e negativas se associava ao sentido de justiça da criança, em particular à sua moralidade heterónoma e autónoma. O facto de as crianças que atribuíram emoções negativas justificadas por razões morais (i.e., vitimizadoras infelizes) terem dado, de modo marginalmente significativo, mais respostas de moralidade autónoma do que as crianças que atribuíram emoções positivas justificadas pelo ganho obtido pelo vitimizador (i.e., vitimizadoras felizes) sugere que o desenvolvimento moral, concebido em termos de heteronomia e autonomia moral, é uma variável a ter em conta na compreensão do fenómeno do vitimizador feliz. Contudo, porque este resultado apareceu na transgressão relativa ao roubar, mas não ao empurrar, tal interpretação deve ser vista com cautela. Aliás, uma análise mais detalhada dos dados permite-nos verificar que os vitimizadores que apelaram para razões aparentemente morais para justificar a sua atribuição de emoções negativas invocavam com frequência a violação de uma norma moral. Este aspecto parece sugerir que a atribuição de emoções negativas pelas crianças deste estudo se baseou fundamentalmente em aspectos normativos que elas conhecem de um ponto de vista externo (i.e., moralidade heterónoma; e.g., *o menino (o vitimizador) se sente mal porque roubou o chocolate e isso não se faz*), não em preocupações genuinamente morais. Esta possibilidade é reforçada pela constatação de as crianças envolvidas neste estudo revelaram uma moralidade predominantemente heterónoma.

Em síntese, os principais resultados deste estudo são os seguintes: (a) a introdução de uma condição deontica diminui significativamente o fenómeno do vitimizador feliz em crianças de 6-7 anos; (b) este fenómeno parece não estar tão articulado com a competência da criança para coordenar afirmações/negações quanto à primeira vista se poderia prever; e (c) embora o fenómeno do vitimizador feliz/infeliz revele alguma articulação com o sentido de heteronomia/autonomia moral da criança, essa relação ficou também aquém do prévio.

Porque estas duas últimas articulações nos parecem mais do que naturais, é possível pensar que, utilizando outras provas de desenvolvimento cognitivo e outras provas de desenvolvimento moral, seria possível encontrar resultados que mostrem uma associação positiva entre emoções negativas atribuídas pela criança em contexto de vitimização e o seu nível de desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento moral. Contudo, estas são simples especulações que apenas os dados poderão corroborar ou infirmar.

Em termos de conclusões, a que mais se pode extrair deste estudo é que os seus dados reforçam a ideia de Keller et al. (2003) e de Lourenço (2001) de que se quisermos conferir um significado moral à atribuição de emoções pela criança em contexto de vitimização, então, contrariamente ao, em geral, tem sido feito, devemos estudar essa atribuição de um ponto de vista deontico, não apenas factual. Contudo, uma vez que, mesmo na condição deontica, algumas crianças ainda atribuíram emoções positivas ao transgressor, questões há que importa colocar e que podem estar na base de estudos posteriores. Por exemplo, que processos psicológicos estarão envolvidos na passagem de uma atribuição de emoções positivas, baseada essencialmente nos interesses do vitimizador, para uma atribuição de emoções negativas, baseada em preocupações aparentemente morais. Qual será a razão por que certas crianças tomam como mais importante os interesses pessoais do vitimizador, considerando que estes não são afectados pela reacção emocional da vítima, e outras consideram que a reacção emocional do vitimizador se altera em consequência do estado emocional da vítima? E quais as razões desta variabilidade de respostas em crianças da mesma idade? Aspectos não desenvolvimentistas, como as experiências afectivas associadas a acontecimentos sócio-morais (Arsenio & Lover, 1995) ou relacionadas com processos de aprendizagem social (Bandura, 1991; Spiecker, 1994), poderão ser algumas das variáveis que poderão explicar tais diferenças e tal variabilidade

Referências

- Arsenio, W. (1988). Children's conceptions of the situational affective consequences of sociomoral events. *Child Development, 59*, 1911-1622.
- Arsenio, W., e Kramer, K. (1992). Victimization and their victims: Children's conception of the mixed emotional consequences of victimization. *Child Development, 63*, 915-927.
- Arsenio, W., e Lemerise, E. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes and social competence. *Social Development, 10*, 59-73.
- Arsenio, W., e Lover, A. (1995). Children's conceptions of sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. In M. Killen e D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp.87-128). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. Kurtines e J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Vol.1: Theory* (pp.45-100). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Barden, R., Zelko, F., Duncan, S., e Masters, J. (1980). Children's consensual knowledge about the experiential determinants of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 968 – 976.
- Blasi, A. (1994). Moral identity: Its role in moral functioning. In B. Puka (Ed.), *Moral development. Vol.2: Fundamental research in moral development* (pp.168-180). New York: Garland Publishing.
- Blasi, A. (1995). Moral understanding and the moral personality: The process of moral integration. In W. Kurtines e J. Gewirtz (Eds.), *Moral development: An introduction* (pp. 229-253). Boston: Allyn and Bacon.
- Blasi, A. (1999). Emotions and moral motivation. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 29*, 1-19.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., e Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development, 57*, 529-548.
- Damon, W. (1981). The development of justice and self-interest during childhood. In M. Lerner e S. Lerner (Eds.), *The justice motive in social behavior* (pp. 57 – 72). New York: Plenum Press.
- Fonseca, C. (1987). Um estudo sobre o desenvolvimento moral da criança. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 2*, 503-522.
- Harter, S., e Whitesell, N. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. In C. Saarni e P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotions* (pp. 81-116). Cambridge: Cambridge University Press.
- Keller, M., Lourenço, O., Malti, T., e Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of happy victimizers: A cross-cultural comparison. *British Journal of Developmental Psychology, 21(1)*, 1-18.

- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validation of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Kurtines, W., e Pimm, J. (1983). The moral development scale: A Piagetian measure of moral judgment. *Educational and Psychological Measurement*, 43, 89-105.
- Lourenço, O. (1997). Children's attributions of moral emotions to victimizers: Some data, doubts, and suggestions. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 91-106.
- Lourenço, O. (1998). Transgressores felizes e infelizes na compreensão de emoções morais na criança. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(2), 241-261.
- Lourenço, O. (2000). A força do pensamento deontico: O vitimizador feliz na atribuição de emoções na criança. *Análise Psicológica*, 18, 71-85.
- Lourenço, O. (2001). Understanding the moral meaning of children's attribution of emotions to victimizers. *Archives de Psychologie*, 69, 63-79.
- Lourenço, O. (2002a). *Desenvolvimento sócio-moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lourenço, O. (2002b). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo; Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Lourenço, O. (2003). Making sense of Turiel's dispute with Kohlberg: The case of the child's moral competence. *New Ideas in Psychology*, 21 (1), 43-68.
- Murgatroyd, S., e Robinson, E. (1993). Children's judgements of emotion following moral transgression. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 93-111.
- Murgatroyd, S., e Robinson, E. (1997). Children's and adults' attributions of emotion to a wrongdoer: The influence of the onlooker's reaction. *Cognition and Emotion*, 11, 83-101.
- Nunner-Winkler, G., e Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Piaget, J. (1974). *Recherches sur la contradiction* (Vols. 1 e 2). Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1932/1994). *O juízo moral na criança*. Paris: Summus Editorial.
- Spiecker, B. (1994). Education and moral emotions. In B. Puka (Ed.), *Moral development. Vol.7: Reaching out. Caring, altruism, and prosocial behavior* (pp.283-304). New York: Garland Publishing.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yuill, N., Perner, J., Pearson, A., Peerbhoy, D., e van den Ende, J. (1996). Children's changing understanding of wicked desires. From objective to subjective and moral. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 457-475.

UNDERSTANDING THE MORAL AND COGNITIVE MEANING OF HAPPY/UNHAPPY VICTIMIZER PHENOMENON: A STUDY IN A SAMPLE OF 6-7 YEAR-OLDS

Sofia Menéres

Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa

Orlando Lourenço

Faculdade de Psicologia e de C. da Educação, Universidade de Lisboa

Abstract: The moral and cognitive meaning of the happy/unhappy victimizer phenomenon in children's attribution of (positive and negative) emotions in acts of victimization is not yet well understood, as it is clear from the existence of contradictory findings in the recent literature on this phenomenon.

In this study, we examined whether (a) the happy victimizer pattern (i.e., children expect a wrongdoer to feel good rather than bad) decreases its incidence when children are questioned in a deontic rather than a factual perspective; (b) this pattern is associated with children's ability to coordinate affirmations and negations on a Piaget's (1974) affirmation/negation task; and (c) the unhappy victimizer phenomenon is positively related to the child's level of moral autonomy.

Eighty children aged from 6 to 7 were first confronted with two hypothetical moral transgressions (i.e., stealing and pushing). After that, half of the children were asked to attribute emotions to victimizers in a factual condition; and the other half, to attribute emotions in a deontic condition. We also assessed all children's ability to coordinate affirmations and negations in Piagetian terms, and their level of moral autonomy according to a Kurtines and Pimm's (1983) moral development scale.

The results showed that: (a) the happy victimizer phenomenon was significantly less frequent in the deontic than the factual condition; (b) there was no significant relationship between the happy victimizer phenomenon and children's ability to coordinate Piagetian affirmations and negations; and (c) although the unhappy victimizer phenomenon has been positively related to children's sense of moral autonomy, this articulation is far from what we had predicted.

The main conclusion of this study is that if we want to ascribe a moral meaning to children's attribution of emotions in acts of victimization, then, contrary to what has generally been the case, we should study this attribution in a deontic rather than a factual perspective.

KEY-WORDS: *Happy/unhappy victimizer, factual, deontic, cognitive development, moral development.*

LINGUAGEM ORAL NOS ANOS PRÉ-ESCOLARES: CONTRIBUTO PARA UMA AVALIAÇÃO DESENVOLVIMENTISTA¹

Patrícia Pacheco

Escola Superior de Educação de Torres Novas

M. Stella Aguiar

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

Resumo

A avaliação da linguagem oral nos anos pré-escolares é uma tarefa que confronta educadores de infância e psicólogos educacionais. Os instrumentos de avaliação desta competência propõem um conjunto de tarefas, associadas a diferentes domínios e modalidades de funcionamento da linguagem, que correspondem a condutas linguísticas mais ou menos típicas nestes níveis etários. Contudo, do ponto de vista desenvolvimentista, o escalonamento das tarefas é pouco consistente inter-instrumentos, o que justifica a presente contribuição para a elaboração de um modelo de avaliação de níveis de competência linguística sucessivos e relativamente universais. Comparámos cinco instrumentos de avaliação anteriores, seleccionámos um conjunto de tarefas comuns e agrupámos as tarefas nos domínios lexical-semântico e morfo-sintáctico e nas modalidades receptiva e expressiva de funcionamento da linguagem. As tarefas incluídas em cada domínio linguístico foram ordenadas em função do nível de complexidade relativa e esse escalonamento *a priori* foi testado com duas amostras de 35 e 60 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Embora a versão da Prova de Desenvolvimento da Linguagem Oral que apresentamos permaneça ainda provisória, a metodologia utilizada parece adequada e os resultados obtidos propõem: (a) uma sequência desenvolvimentista de tarefas e/ou condutas linguísticas típicas da criança pré-escolar que foi globalmente confirmada pelos estudos empíricos; e (b) um modelo de avaliação da linguagem receptiva e expressiva e dos domínios lexical-semântico e morfo-sintáctico da linguagem nos anos pré-escolares.

PALAVRAS-CHAVE: *Avaliação, linguagem verbal, prova de desenvolvimento da linguagem oral.*

Morada (address): Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1600 Lisboa, Portugal. E-mail: patricia.pacheco@esetn.pt.

¹ Agradecimentos: Agradecemos a colaboração das Educadoras e das crianças que avaliámos e que nos permitiram realizar este trabalho. Agradecemos também à Professora Doutora Regina Bispo e à Dr.ª Tânia Varela, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, a colaboração para a análise estatística dos resultados e à Dr.ª M. Lurdes Rodrigues, da Escola Superior de Educação de Torres Novas, a realização do material gráfico da prova.

Introdução

A aquisição da linguagem verbal é um componente fundamental do desenvolvimento psicológico da criança pré-escolar. Do ponto de vista cognitivo, a criança “passa a ser capaz de servir-se de uma coisa, palavra ou conceito (significante), para designar outra coisa, palavra ou conceito (significado)” (Lourenço, 1997, p. 208). Do ponto de vista social, a criança passa a ser capaz de comunicar com os outros e consigo própria através de um sistema de referentes convencionais partilhados pelo seu grupo sócio-cultural (e.g., Piaget, 1977; Vygotski, 1978).

A investigação psicolinguística e os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem têm procurado determinar as condições biológicas e sociais da aprendizagem da língua (e.g., Chomsky, 1973; Nelson, 1996), descrever como evolui a competência linguística e a capacidade de comunicação verbal da criança (e.g., Beaudichon, 2001; Brown, 1973b; Clark, 1983, 1993; Clark e Clark, 1977; Piaget, 1977) e compreender o papel da linguagem na construção do pensamento (Piaget, 1977; Vygotski, 1978). São domínios de investigação interligados, mas enquadrados por diferentes modelos conceituais e metodológicos.

As teorias do desenvolvimento psicológico dão particular importância à relação entre a aprendizagem da linguagem verbal e a construção da inteligência. Duas perspectivas fundamentais orientam o debate científico neste domínio.

Piaget (1977) considera que é o pensamento, ou seja, a emergência da função semiótica ou simbólica, que marca a transição da inteligência sensório-motora para a inteligência pré-operatória e é condição necessária da aquisição da linguagem. O desenvolvimento lexical e semântico depende do conhecimento conceptual que a criança constrói na sua interacção com o mundo físico e social e, por exemplo, as crianças pré-operatórias compreendem e designam categorias naturais (e.g., menino, gato, flores) antes de poderem descrevê-las pelos seus atributos. Mas se a compreensão e produção de conceitos é função do desenvolvimento cognitivo, a aquisição da linguagem verbal também favorece a passagem do egocentrismo à descentração, pois a criança dispõe de um sistema de signos arbitrários e socialmente partilhados para descrever a sua própria acção sensório-motora (“linguagem egocêntrica”) e progressivamente conseguir comunicar com os outros, adaptando-se aos diferentes pontos de vista dos seus interlocutores (“linguagem socializada”).

Vygotski (1978) considera o papel da aprendizagem sociocultural no desenvolvimento das relações entre o pensamento e a linguagem, perspectiva que inspira muitos investigadores actuais (e.g., Beaudichon, 2001; Nelson, 1996, 1999; Nelson e Shaw, 2002). Por exemplo, Nelson e colaboradores (1996, 2002) reconhecem o efeito da acção do sujeito sobre os objectos na construção do conhecimento. Chamam contudo a atenção para o reducionismo do triângulo semiótico objecto-conceito-palavra, uma vez que a integração num contexto social progressivamente definido, sistematizado e simbólico implica a aquisição de “sistemas simbólicos socialmente partilhados” onde a relação semiótica é mediada pelo significado que a criança partilha com o adulto (Nelson e Shaw, 2002, p. 27). A linguagem verbal constitui um destes produtos culturais e, como afirma Wittgenstein, “aprender uma língua é entrar numa forma de viver” (1953, cit. por Nelson e Shaw, 2002, p. 27).

Embora o debate entre as duas perspectivas continue a orientar muitos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico, os instrumentos habitualmente utilizados para avaliar a linguagem nos anos pré-escolares inspiram-se fundamentalmente nos resultados da investigação em psicolinguística e, mais precisamente, nas descrições da aquisição da linguagem nos primeiros anos de vida (Rigolet e Cruz, 1992; Sim-Sim, 1997).

A análise psicolinguística decompõe a linguagem verbal em cinco domínios de estudo: (a) *fonológico*, relativo à forma e regras de discriminação e combinação dos sons; (b) *morfológico*, relativo à formação e estrutura interna das palavras; (c) *sintáctico*, relativo à organização das frases e do discurso; (d) *semântico* ou *lexico-semântico*, relativo à aquisição do léxico e às relações de significado das palavras e combinação de palavras; e (e) *pragmático*, relativo às regras de adequação do discurso ao contexto da comunicação (Brown, 1973b; Castro e Gomes, 2000; Clark, 1983, 1993; Clark e Clark, 1977; Nelson e Shaw, 2002; Sim-Sim, 1998). A descrição de cada um destes domínios considera ainda duas modalidades de funcionamento ontogeneticamente sucessivas: a *linguagem receptiva*, que respeita a compreensão verbal, isto é, a recepção e decifração de uma cadeia de sons e sua interpretação de acordo com as regras do sistema linguístico; e a *linguagem expressiva*, que respeita a produção verbal, isto é, a estruturação da mensagem segundo as regras de determinado sistema linguístico e materializada na articulação de cadeias fónicas (Castro e Gomes, 2000; Clark, 1983, 1993; Foster, 1990; Haslett e Samter, 1997; Sim-Sim, 1997).

Inspirados neste tipo de análise, os instrumentos de avaliação do desenvolvimento da linguagem nos anos pré-escolares propõem grupos de tarefas,

associadas aos referidos domínios e modalidades de funcionamento da língua, que correspondem a condutas linguísticas mais ou menos típicas nestes níveis etários (Rigolet e Cruz, 1992; Sim-Sim, 1997). Contudo, do ponto de vista desenvolvimentista, o escalonamento das tarefas permanece pouco consistente inter-instrumentos, uma vez que provas diferentes prevêem níveis etários diferentes para a resolução de tarefas objectivamente semelhantes. Em nosso entender, tal discrepância reflecte simplesmente o efeito da aprendizagem social da linguagem por diferentes amostras de crianças e mostra que esses modelos de avaliação não se baseiam na selecção e escalonamento de tarefas qualitativamente diferentes e progressivamente complexas, susceptíveis de discriminar níveis de competência linguística ontogeneticamente sucessivos e relativamente universais (cf. perspectiva de Piaget).

O presente estudo pretende portanto contribuir para a construção de um modelo de avaliação da linguagem nos anos pré-escolares mais claramente orientado por uma perspectiva desenvolvimentista, no sentido estrutural do termo (cf. Piaget).

Em primeiro lugar, a versão ainda provisória da *Prova de Desenvolvimento da Linguagem Oral* que apresentamos confronta crianças de 3 a 5 anos de idade ao desempenho de tarefas de compreensão e produção de mensagens verbais, qualitativamente diferentes. São tarefas comuns a outros instrumentos de avaliação e constituem procedimentos habituais de avaliação das condutas identificadas e classificadas pela investigação psicolinguística nos domínios semântico, morfológico e sintáctico da linguagem. O desenvolvimento lexical-semântico é avaliado por tarefas de *identificação*, *nomeação* e *definição verbal* de objectos ou imagens familiares, que exploram respectivamente a compreensão da linguagem, a produção de rótulos lexicais e a extensão e precisão dos significados que a criança atribui às palavras (Bates, O'Connell, e Shore, 1987; Brown e Farser, 1971; Clark e Clark, 1977; Foster, 1990; Haslett e Samter, 1997; Nelson, 1996; Reznick e Goldfield, 1992; Sim-Sim, 1997). O desenvolvimento morfo-sintáctico é avaliado por tarefas de *identificação* e *descrição de imagens*, que exploram a utilização de diferentes categorias gramaticais e a compreensão de estruturas linguísticas complexas como, por exemplo, frases coordenadas (Huttenlocker, Vasilyeva, Cymerman, e Levine, 2002; Menyuk, 1975; Sim-Sim, 1997, 1998).

Em segundo lugar, a versão provisória da prova que propomos apresenta uma estrutura ordinal, pois as tarefas classificadas nos domínios lexical-semântico e morfo-sintáctico são organizadas em função do seu nível de complexidade relativa inferido pelo observador e esse escalonamento é posteriormente testado com amostras de crianças pré-escolares e comparado

aos limites etários de resposta indicados nos instrumentos de avaliação anteriores. Os resultados empíricos constituem portanto indicadores do desenvolvimento da linguagem susceptíveis de confirmar ou não a sequência prevista *a priori*.

Em terceiro lugar, a versão da prova que apresentamos pretende constituir um instrumento económico e fácil de utilizar, por psicólogos, educadores de infância ou outros agentes educativos, como modelo de avaliação e intervenção psicopedagógica, uma vez que a acção de avaliar confronta sempre o tutor à descrição e previsão do desenvolvimento do aprendiz, o que o torna mais consciente da sua actividade e regula a adaptação progressiva do ensino que propõe à aprendizagem que vai pedindo (Aguiar e Cabaço, 1999; Santacana, 1993; Vygotski, 1978).

A versão ainda provisória da Prova de Desenvolvimento da Linguagem Oral que apresentamos procura então descrever um conjunto de tarefas e/ou condutas linguísticas típicas nos anos pré-escolares, classificar essas tarefas nos domínios lexical-semântico e morfo-sintáctico e nas modalidades receptiva e expressiva da linguagem e organizar as tarefas e/ou condutas incluídas em cada domínio em função do nível de complexidade relativa, propondo uma sequência desenvolvimentista, relativamente universal, de diferentes níveis de competência linguística.

Metodologia

Começaremos por apresentar o procedimento de construção de uma primeira versão da Prova de Desenvolvimento da Linguagem Oral e passaremos em seguida à descrição da metodologia de teste empírico que utilizámos.

Procedimento de elaboração do instrumento

A elaboração da primeira versão da Prova de Desenvolvimento da Linguagem Oral que apresentamos contou com quatro fases de elaboração.

Numa primeira fase, procedeu-se à análise comparativa de cinco instrumentos de observação e avaliação do desenvolvimento psicológico: *"The Abilities of Young Children: A Comprehensive System of Mental Measurement for the First Eight Years"* de Griffiths, adaptado por Andrada et al., 1984; *"Le Développement Psychologique de la Première Enfance"* de Brunet e Lezine, 1971; *"The Preschool Child: The First Five Years of Life"* de Gesell e Ilg, 1975; *"Perfil de Desenvolvimento Pré-escolar"* adaptado por Moreira, 1995; e *"Portage Early Education Programme"*, adaptado pela Associação Portage, 1994. A

comparação dos instrumentos foi realizada por dois grupos de juizes independentes, obteve 98% de acordo inter-juizes (fórmula simples de Bellack) e permitiu seleccionar e descrever um conjunto de tarefas e/ou condutas que se podem considerar mais ou menos típicas do desempenho linguístico das crianças pré-escolares.

Numa segunda fase, procedeu-se à descrição e classificação das tarefas nos domínios lexical-semântico e morfo-sintáctico e nas modalidades, receptiva e expressiva, de funcionamento da linguagem. A análise da literatura e a comparação dos referidos instrumentos permitiram: (a) delimitar os domínios e modalidades de funcionamento linguístico avaliados pela prova; (b) seleccionar dois grupos de tarefas que avaliam respectivamente os domínios lexical-semântico, relativo à aquisição de novos vocábulos e suas relações de significação, e morfo-sintáctico, relativo à aquisição das regras morfológicas e das estruturas lógico-sintácticas do discurso; e (c) reagrupar as tarefas incluídas em cada domínio nas modalidades receptiva e expressiva de funcionamento da linguagem.

Numa terceira fase, procedeu-se ao escalonamento desenvolvimentista das tarefas seleccionadas e classificadas em cada domínio em função da conjugação de dois critérios: (a) o nível de complexidade estrutural de cada tarefa inferido pelo observador; e (b) os limites etários de resposta indicados nos instrumentos originais. Consideraram-se ainda as tarefas de linguagem receptiva mais simples e ontogeneticamente mais precoces do que as tarefas correspondentes de linguagem expressiva.

Numa quarta fase, procedeu-se à elaboração final e ao pré-teste desta versão inicial da Prova de Desenvolvimento da Linguagem Oral.

A análise da literatura e, particularmente, a comparação dos cinco instrumentos referidos (cf. primeira fase) orientaram o enunciado de instruções e a elaboração de materiais gráficos, normas de cotação e de uma folha de registo do desempenho individual. Na avaliação do domínio lexical-semântico utilizaram-se apenas materiais de tipo gráfico: (a) para as tarefas de *nomeação de objectos*, *definição funcional* e *definição categorial simples e complexa*, dois grupos de dez imagens coloridas de objectos familiares, uma vez que a cor é um atributo de identificação e definição de objectos relevante na população pré-escolar; e (b) para as tarefas de *nomeação de acções físicas e psicológicas*, duas pranchas de quatro imagens de acções físicas e duas pranchas de quatro e três imagens de acções psicológicas familiares, a preto e branco, com o mesmo personagem em cada prancha e alternando o sexo do personagem em pranchas sucessivas, para evitar a centração da criança em aspectos irrelevantes das tarefas. A apresentação do mesmo material nas tare-

fas de nomeação de objectos e definição categorial simples e complexa e de um novo grupo de imagens nas tarefas intercalares de definição funcional facilita a aplicação da prova e economiza material, evitando contudo uma repetição excessiva e susceptível de afectar a atenção do sujeito². Na avaliação do domínio morfo-sintáctico utilizaram-se objectos e materiais gráficos familiares nos anos pré-escolares: (a) para as tarefas de linguagem receptiva relativas a *pronomes, preposições e estruturas sintácticas*, um grupo de objectos, o que evita a repetição de material gráfico e permite manipulação e deslocação da criança; e (b) para as tarefas de linguagem expressiva relativas a *plurais, verbos e estruturas sintácticas*, duas pranchas de seis imagens de objectos e sequências de duas e três imagens de situações familiares.

O modelo foi submetido a um pré-teste destinado a avaliar: (a) a adaptação das tarefas e respectivos materiais à população-alvo; (b) o tempo médio e facilidade de aplicação da prova; e (b) a sequência desenvolvimentista das tarefas. Foram observadas 35 crianças, entre os 3 e os 6 anos de idade, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) do Distrito de Santarém (cf. procedimento descrito no seguimento deste texto). O pré-teste orientou a alteração de quatro enunciados de instruções, cinco cartões de imagens e do escalonamento do nível de dificuldade relativa de uma tarefa e levou à construção de uma primeira versão provisória da Prova de Desenvolvimento da Linguagem Oral que foi submetida a novo estudo empírico destinado a testar as modificações introduzidas no instrumento e os resultados do pré-teste com uma amostra mais alargada de crianças pré-escolares (cf. Apêndice A).

Sujeitos

Foram observadas 60 crianças, de meio sócio-económico médio, médio-baixo e médio-alto e idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e 11 meses, que frequentavam duas Instituições Particulares de Solidariedade Social dos Concelhos de Torres Novas e de Sintra. Constituíram-se três grupos de sujeitos: um grupo de 3 anos (média de 3 anos e 5 meses); um grupo de 4 anos (média de 4 anos e 7 meses) e um grupo de 5 anos (média de 5 anos e 5 meses).

Procedimentos de recolha, cotação e análise das respostas

Todas as crianças foram avaliadas individualmente, numa sala da própria escola disponibilizada para o efeito. A prova foi aplicada numa única sessão

² Todas as imagens foram desenhadas exclusivamente para esta prova por Maria de Lurdes Rodrigues.

de 20 a 25 minutos com o grupo de 3 anos de idade e de 15 a 20 minutos com os grupos de crianças mais velhas. Não foram observados efeitos de fadiga ou falta de atenção das crianças, dada a diversidade das tarefas e dos materiais propostos.

Considerou-se *sucesso* numa tarefa a ocorrência de respostas correctas na maioria das questões propostas e registaram-se as frequências de *sucesso* em cada tarefa e em cada uma das respectivas questões.

Para saber em que medida a frequência de *sucesso* obtida pela amostra de sujeitos de cada nível etário em cada uma das tarefas ($n = 20$) se pode considerar estatisticamente significativa, utilizou-se um Teste Binomial, prova bilateral, verificando-se proporções significativas de *sucesso versus insucesso* para $x = 5$ e $x = 4$ *insucessos* ($p < .05$) e para $x = 3$ *insucessos* ($p < .01$). Procedeu-se ainda à análise estatística da proporção de *sucesso* nas tarefas de linguagem receptiva *versus* linguagem expressiva (Teste Binomial) e à comparação dos grupos etários em cada uma das modalidades, receptiva e expressiva (Testes de Qui-quadrado ou de Fisher).

As respostas às questões abertas de linguagem expressiva (tarefas de definição categorial simples e complexa, domínio lexical-semântico; e tarefas relativas a adjectivos, verbos e estruturas sintácticas, domínio morfo-sintáctico) foram também submetidas a análise de conteúdo e codificadas segundo um conjunto de categorias (Bardin, 1979; Estrela, 1994) que permitem uma descrição quantitativa detalhada dos resultados.

Resultados

O Quadro 1 apresenta a frequência de *sucesso* obtida pelos sujeitos de 3, 4 e 5 anos em cada uma das tarefas relativas ao domínio lexical-semântico da linguagem.

Quadro 1 - *Frequência de Sucesso nas Tarefas Relativas ao Domínio Lexical-semântico da Linguagem, por Nível Etário*

Tarefas	Níveis etários	Linguagem Receptiva	Linguagem Expressiva
Nomeação de Objectos	3 anos	20 (100)	20 (100)
	4 anos	20 (100)	20 (100)
	5 anos	20 (100)	20 (100)
Nomeação de Acções Físicas	3 anos	11 (55)	20 (100)
	4 anos	17 (85)	20 (100)
	5 anos	17 (85)	20 (100)
Definição Funcional	3 anos	12 (60)	16 (80)
	4 anos	17 (85)	19 (95)
	5 anos	17 (85)	20 (100)
Definição Categorical Simples	3 anos	17 (85)	7 (35)
	4 anos	20 (100)	12 (60)
	5 anos	20 (100)	19 (95)
Nomeação de Acções Psicológicas	3 anos	14 (70)	1 (5)
	4 anos	19 (95)	12 (60)
	5 anos	15 (75)	15 (75)
Definição Categorical Complexa	3 anos	9 (45)	0 (0)
	4 anos	15 (75)	1 (5)
	5 anos	19 (95)	1 (5)

Nota: os números entre parênteses referem percentagens ($n=20$).

Os resultados do Quadro 1 mostram 100% de sucesso nas duas tarefas de nomeação de objectos, o que permite concluir que avaliam condutas linguísticas estatisticamente frequentes desde os 3 anos.

Na tarefa de nomeação de acções físicas, modalidade receptiva, verificam-se diferenças estatisticamente significativas dos 3 aos 4-5 anos ($\chi^2(1,40) = 4.28, p < .05$) e o Teste Binomial só revela sucesso significativo aos 4 e 5 anos ($p < .01$), enquanto a tarefa de produção obtém 100% de sucesso desde os 3 anos, o que contraria a previsão global de que a compreensão é mais fácil e ontogeneticamente mais precoce do que a produção da linguagem. Constatámos contudo que as questões “mostra-me o menino a nadar” e “mostra-me o menino a mergulhar” foram aquelas que obtiveram maior número de respostas incorrectas, sobretudo aos 3 e 4 anos, o que sugere que a tarefa de linguagem expressiva propõe acções mais fáceis de discriminar do que a de linguagem receptiva e justifica que as acções de

“nadar” e “mergulhar” não sejam incluídas na mesma tarefa na segunda versão da prova.

Nas tarefas de definição funcional de objectos, o Teste Binomial revela, na modalidade receptiva, sucesso estatisticamente significativo só aos 4 e 5 anos ($p < .01$) e, na modalidade expressiva, aos 3 anos ($p < .05$) e aos 4 e 5 anos ($p < .01$). A comparação dos grupos etários mostra diferenças estatisticamente significativas dos 3 aos 4-5 anos na modalidade receptiva ($p = .032 < .05$, Teste de Fisher), o que não se verifica na modalidade expressiva. Parece portanto que a tarefa de linguagem receptiva é desempenhada com sucesso desde os 4 anos e a de linguagem expressiva desde os 3 anos, o que também contraria a previsão global de que a compreensão é mais fácil e mais precoce do que a produção da linguagem.

Nas tarefas de definição categorial simples, os três grupos etários obtiveram sucesso estatisticamente significativo na modalidade receptiva ($p < .01$, Teste Binomial), enquanto na modalidade expressiva só se verifica sucesso significativo aos 5 anos ($p < .01$, Teste Binomial). A comparação dos grupos etários revela diferenças estatisticamente significativas dos 3 aos 4-5 anos na modalidade receptiva ($p = .231 < .05$, Teste de Fisher). Na modalidade expressiva aparecem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos etários ($\chi^2 (2,60) = 15.64, p < .01$), ou seja, dos 3 aos 5 anos ($\chi^2 (1,40) = 15.82, p < .01$) e dos 4 aos 5 anos ($\chi^2 (1,40) = 7.02, p < .01$). Parece portanto que a tarefa de linguagem receptiva avalia condutas estatisticamente frequentes desde os 3 anos e a de linguagem expressiva só desde os 5 anos, embora o sucesso nesta tarefa tenda a ser mais frequente com a idade.

Nas tarefas de nomeação de acções psicológicas, o Teste Binomial revela, na modalidade receptiva, sucesso estatisticamente significativo aos 4 ($p < .01$) e 5 anos ($p < .05$) e, na modalidade expressiva, só aos 5 anos ($p < .05$). A comparação entre grupos etários mostra que, na tarefa de compreensão, a frequência de sucesso tende a aumentar dos 3 (70%) aos 4 anos (95%) e diminui aos 5 anos (75%), o que parece contrariar os resultados do pré-teste (90% aos 3 anos e 100% aos 4-5 anos) e a progressão de desenvolvimento esperada. Um Teste de Fisher revela contudo que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, o que permite pensar que as mudanças observadas se prendem com características particulares da amostra, nomeadamente com a possibilidade do grupo de crianças de 4 anos ter um nível de competência linguística ligeiramente superior ao grupo de 5 anos. Na modalidade expressiva, os resultados mostram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos etários ($\chi^2 (2,60) = 21.83, p < .01$), ou seja, dos 3 aos 4 anos ($\chi^2 (1,40) = 13.78, p < .01$) e dos 3 aos 5 anos ($\chi^2 (1,40) = 20.41, p < .01$).

Parece portanto que a tarefa de linguagem receptiva avalia condutas estatisticamente frequentes desde os 4 anos e a de linguagem expressiva só aos 5 anos.

Por último, nas tarefas de definição categorial complexa, o Teste Binomial mostra sucesso estatisticamente significativo aos 4 ($p < .05$) e 5 anos ($p < .01$) na modalidade receptiva e a comparação entre grupos etários revela diferenças significativas dos 3 aos 5 anos ($\chi^2 (1,40) = 11.9, p < .01$). Pode portanto concluir-se que, embora esta tarefa só seja desempenhada com sucesso significativo aos 4 anos, a diferença de desempenho não é estatisticamente significativa dos 3 para os 4 anos. Na modalidade expressiva, o grupo de 3 anos não obteve sucesso e os grupos de 4 e 5 anos obtiveram apenas 5% de sucesso, o que sugere que a definição de objectos por dois ou mais atributos excede o nível de competência das crianças pré-escolares.

Os resultados apresentados tendem a confirmar o escalonamento *a priori* das tarefas e/ou condutas seleccionadas para avaliar a competência lexical-semântica das crianças pré-escolares. Em geral, as tarefas de compreensão avaliam condutas linguísticas mais precoces no desenvolvimento do que as de produção. Esta sequência só é contrariada pelos resultados obtidos nas tarefas de nomeação de acções físicas e definição funcional de objectos, resultados que, como vimos, poderão estar associados a características específicas das tarefas e/ou dos sujeitos observados e deverão ser objecto de novo estudo. Se excluirmos estas duas tarefas, verificam-se níveis estatisticamente significativos de sucesso aos 3 anos, nas duas tarefas de nomeação de objectos e na tarefa de compreensão de definições categoriais simples; aos 4 anos, nas tarefas de compreensão de definições categoriais complexas e nomeação de acções psicológicas; aos 5 anos, nas tarefas de produção de definições categoriais simples e nomeação de acções psicológicas; e, depois desta idade, a produção de definições categoriais complexas excede aparentemente a competência lexical-semântica das crianças pré-escolares.

Os Quadros 2 e 3 apresentam a frequência de sucesso obtida pelos sujeitos de 3, 4 e 5 anos em cada uma das tarefas relativas ao domínio morfo-sintáctico da linguagem.

Quadro 2 - *Frequência de Sucesso nas Tarefas Relativas ao Domínio Morfo-sintático da Linguagem, Conhecimentos Gramaticais, por Nível Etário*

Tarefas	Níveis etários	Linguagem Receptiva	Linguagem Expressiva
Pronomes	3 anos	20 (100)	17 (85)
	4 anos	20 (100)	20 (100)
	5 anos	20 (100)	20 (100)
Plurais	3 anos	20 (100)	14 (70)
	4 anos	20 (100)	19 (95)
	5 anos	20 (100)	20 (100)
Preposições	3 anos	8 (40)	0 (0)
	4 anos	17 (85)	11 (55)
	5 anos	14 (70)	7 (35)
Verbos	3 anos	7 (35)	8 (40)
	4 anos	7 (35)	14 (70)
	5 anos	9 (45)	12(60)

Nota: os números entre parênteses referem percentagens (n=20).

Os resultados do Quadro 2 mostram 100% de *sucesso*, nos três grupos etários, na tarefa de compreensão de pronomes. Na modalidade expressiva, há 85% de sucesso aos 3 anos e 100% aos 4-5 anos, mas a diferença entre os grupos etários não é estatisticamente significativa. A análise de conteúdo das respostas mostra contudo que as crianças de 3 anos ainda tendem a substituir os pronomes “tu” e “eu” pelos nomes do observador e do próprio sujeito, respectivamente.

A tarefa de compreensão de plurais apresenta 100% de sucesso nos três grupos etários. Na modalidade expressiva, só os grupos de 4 e 5 anos obtêm sucesso estatisticamente significativo ($p < .01$, Teste Binomial) e a comparação dos grupos etários mostra diferenças significativas dos 3 aos 5 anos ($p = .02 < .05$, Teste de Fisher). Pode portanto concluir-se que a compreensão do plural é estatisticamente frequente desde os 3 anos, mas a sua produção só desde os 4 anos.

Na tarefa de compreensão de preposições, o *sucesso* torna-se mais frequente dos 3 (40%) aos 4 anos (85%) e ligeiramente menos frequente aos 5 anos (70%), mas só o grupo de 4 anos obtêm *sucesso* estatisticamente significativo ($p < .05$, Teste Binomial) e o grupo de 5 anos marginalmente significativo (70%, quando 75% indicaria *sucesso* significativo). Na comparação dos níveis etários só aparecem diferenças estatisticamente significativas dos 3 aos 4 anos ($\chi^2 (1,40) = 8.64, p < .01$), o que mostra que, embora o grupo de 5

anos obtenha um nível de *sucesso* marginalmente significativo, a diferença com o grupo de 4 anos não é estatisticamente significativa. Na tarefa de linguagem expressiva, nenhum grupo etário atinge valores estatisticamente significativos, embora a comparação dos grupos etários revele diferenças significativas dos 3 aos 4 anos ($\chi^2(1,40) = 15.17, p < .01$) e dos 3 aos 5 anos ($\chi^2(1,40) = 8.48, p < .01$). Pode portanto admitir-se que a compreensão de preposições é estatisticamente frequente desde os 4 anos, mas a sua produção excede o nível de competência das crianças pré-escolares.

Na tarefa de compreensão de verbos aumenta a frequência de *sucesso* dos 3-4 (35%) aos 5 anos (45%), mas a diferença não é estatisticamente significativa e nenhum grupo de sujeitos atinge nível de *sucesso* significativo. Na modalidade expressiva, as diferenças inter-grupos também não são estatisticamente significativas e só o grupo de 4 anos obtém um nível de *sucesso* marginalmente significativo (70%, quando 75% indicaria *sucesso* significativo). Estes resultados sugerem de novo que o desempenho do grupo de 4 anos excede o de 5 anos, mas parecem também contrariar a previsão de que a produção é mais difícil e mais tardia no desenvolvimento do que a compreensão da linguagem. Colocamos contudo uma hipótese que deverá ser testada numa nova versão da prova, ou seja, que a tarefa de linguagem expressiva é mais fácil para crianças pré-escolares do que a de linguagem receptiva pois duas das três questões propostas remetem para a própria experiência do sujeito (e.g., "Conta-me o que fizeste ontem").

Nesta prova, o conhecimento de adjectivos é avaliado pelas tarefas de definição categorial simples e complexa, domínio lexical-semântico (cf. Quadro 1). A produção de definições categorias simples e complexas foi contudo sujeita a uma análise de conteúdo que oferece uma descrição quantitativa mais precisa das respostas dos sujeitos. Na sequência da classificação utilizada na elaboração das tarefas de linguagem receptiva, consideraram-se respostas correctas a invocação de quatro classes de atributos ou características dos objectos, a cor, forma, dimensão e detalhe, e consideraram-se respostas incorrectas nestas tarefas a referência à função (e.g., "A bola é para jogar") ou outras acções (e.g., "O cão faz ão-ão") do objecto, a associação a objectos familiares (e.g., "A banana parece a lua" ou "a meia" ou "um dinossau-ro") ou pessoais (e.g., "A colher é igual à minha"), o gesto de contorno do objecto com o dedo sem verbalização ou outras respostas de classificação ambígua (e.g., "O sapato é do senhor"). Os resultados mostram que: (a) a utilização de adjectivos é progressivamente frequente dos 3 aos 5 anos (8%, 24% e 33% aos 3, 4 e 5 anos, respectivamente); (b) os adjectivos relativos à cor dos objectos são sempre mais utilizados (48% versus 8%, 7% e 1% relati-

vos à forma, detalhe e dimensão) e tendem a ser progressivamente mais frequentes com a idade (6%, 17% e 26% aos 3, 4 e 5 anos, respectivamente), embora a diferença entre os grupos não seja estatisticamente significativa; e (c) a produção de adjectivos relativos à forma e detalhe dos objectos tende igualmente a aumentar com a idade (1%, 3-4% e 5-2% aos 3, 4 e 5 anos, respectivamente), embora a diferença entre os grupos também não seja significativa. Pensamos portanto que esta metodologia de reavaliação das tarefas de definição categorial simples e complexa do domínio lexical-semântico deve ser mantida na segunda versão da prova, uma vez que permite verificar as categorias de adjectivos utilizados pelas crianças pré-escolares.

Quadro 3 - *Frequência de Sucesso nas Tarefas Relativas ao Domínio Morfo-sintáctico da Linguagem, Conhecimentos Sintácticos, por Nível Etário*

Tarefas		Níveis etários		
Linguagem		3 anos	4 anos	5 anos
Receptiva	Cumprir instruções verbais complexas	3 anos	4 anos	5 anos
	<i>Duas instruções relacionadas</i>	18 (90)	18 (90)	20 (100)
	<i>Duas instruções não relacionadas</i>	4 (20)	12 (60)	19 (95)
	<i>Três instruções (relacionadas e não relacionadas)</i>	4 (20)	17 (85)	17 (85)
Linguagem	Produzir frases complexas (sequência 1)	3 anos	4 anos	5 anos
Expressiva	<i>Na descrição das imagens, utiliza frases coordenadas aditivas.</i>	0 (0)	4 (20)	14 (70)
	<i>Na descrição das imagens, utiliza frases coordenadas temporais.</i>	2 (10)	7 (35)	15 (75)
	<i>Descreve cada um dos cartões e não utiliza frases coordenadas.</i>	18 (90)	11 (55)	0 (0)

Nota: os números entre parênteses referem percentagens (n=20).

Relativamente às tarefas de avaliação dos conhecimentos sintácticos, os resultados apresentados no Quadro 3 mostram: (a) sucesso estatisticamente significativo no cumprimento de duas instruções relacionadas em todos os grupos etários, de três instruções relacionadas e não relacionadas aos 4-5 anos e de duas instruções não relacionadas só aos 5 anos ($p < .01$, Teste Binomial); e (b) diferenças, igualmente significativas, no cumprimento de três instruções entre os 3 e os 4-5 anos, ($\chi^2 (1,40) = 16.94, p < .01$) e no cumprimento de duas instruções não relacionadas entre os 3 e os 4 anos ($\chi^2 (1,40) = 6.66, p < .02$), os 3 e os 5 anos ($\chi^2 (1,40) = 23.08, p < .01$) e os 4 e os 5 anos, ($\chi^2 (1,40) = 7.02, p < .01$). Parece portanto que, aos 3 anos, a tarefa é mais

complexa e difícil para o sujeito se o número de instruções aumenta e se as instruções não são relacionadas, aos 4 anos, só se as instruções não são relacionadas e, aos 5 anos, a tarefa é geralmente bem sucedida. Dito de outro modo, as crianças compreendem duas instruções relacionadas desde os 3 anos, três instruções desde os 4 anos e duas instruções não relacionadas desde os 5 anos, o que recomenda a alteração da questão relativa a três instruções relacionadas e não relacionadas na segunda versão da prova.

O Quadro 3 mostra ainda que a produção de frases coordenadas aditivas é mais frequente com a idade, verificando-se diferenças estatisticamente significativas dos 3 aos 4 anos ($\chi^2(1,40) = 4.44, p < .05$), dos 3 aos 5 anos ($\chi^2(1,40) = 21.53, p < .01$) e dos 4 aos 5 anos ($\chi^2(1,40) = 10.1, p < .01$), embora o Teste Binomial revele que só o grupo de 5 anos atinge um nível de sucesso marginalmente significativo (70%, quando 75% indicaria sucesso significativo). A produção de frases coordenadas temporais também é significativamente mais frequente dos 3 aos 5 anos ($\chi^2(1,40) = 17.2, p < .01$) e dos 4 aos 5 anos ($\chi^2(1,40) = 6.46, p < .05$), mas só o grupo de 5 anos obtém sucesso estatisticamente significativo ($p < .05$, Teste Binomial). Pelo contrário, a descrição de cada cartão, sem produção de frases coordenadas, é significativamente menos frequente dos 3 aos 4 anos ($\chi^2(1,40) = 6.14, p < .05$), dos 3 aos 5 anos ($\chi^2(1,40) = 32.72, p < .01$) e dos 4 aos 5 anos ($\chi^2(1,40) = 15.17, p < .01$). Os resultados obtidos nas sequências 2 e 3 replicam o padrão observado na sequência 1 (Quadro 3), ou seja, com a idade, a produção de frases coordenadas torna-se mais frequente e diminui de frequência a descrição por cartão, com ausência de coordenação. Verifica-se contudo que as crianças tendem a utilizar mais frases coordenadas temporais do que aditivas, o que contraria o que seria de esperar e nos leva a colocar a hipótese que, particularmente as crianças mais novas (3 e 4 anos), utilizam o termo “depois” com valor aditivo e não temporal.

Os resultados apresentados tendem também a confirmar o escalonamento *a priori* das tarefas e/ou condutas seleccionadas para avaliar a competência morfo-sintáctica das crianças pré-escolares. Em geral, as tarefas de compreensão avaliam condutas linguísticas mais precoces no desenvolvimento do que as de produção. Esta sequência só é contrariada pelos resultados obtidos nas tarefas de compreensão e produção de verbos, resultados que, como vimos, poderão estar associados a características específicas das tarefas e/ou dos sujeitos observados e deverão ser objecto de novo estudo. Se excluirmos estas duas tarefas, verificam-se níveis estatisticamente significativos de sucesso aos 3 anos, nas tarefas de compreensão e produção de pronomes e nas tarefas de compreensão de adjetivos, de plurais e de duas instruções relaciona-

das; aos 4 anos, nas tarefas de compreensão de preposições, de três instruções relacionadas e de produção de plurais; aos 5 anos, nas tarefas de compreensão de duas instruções não relacionadas e de produção de adjetivos e de frases coordenadas aditivas e/ou temporais; e, depois desta idade, a produção de preposições excede aparentemente o nível de competência morfo-sintáctica das crianças pré-escolares.

Conclusões

O estudo que apresentámos pretendia contribuir para a elaboração de uma nova Prova de Desenvolvimento da Linguagem Oral nos anos pré-escolares. A construção desta atendeu a objectivos específicos dos pontos de vista conceptual, metodológico e pragmático.

Do ponto de vista conceptual e metodológico, procurámos, em primeiro lugar, descrever um conjunto de tarefas e/ou condutas linguísticas que se podem considerar típicas do desempenho pré-escolar, porque são comuns a instrumentos de avaliação anteriores e consistentes com os resultados da investigação neste domínio. A análise comparativa de cinco instrumentos de avaliação psicológica permitiu reunir grupos de tarefas relativas a dois domínios linguísticos, lexical-semântico e morfo-sintáctico, e a duas modalidades, receptiva e expressiva, de funcionamento da linguagem.

Em segundo lugar, procurámos construir um modelo de avaliação do desenvolvimento, nos anos pré-escolares, de condutas e/ou competências linguísticas diferentes do ponto de vista estrutural. A análise a priori da complexidade relativa das tarefas incluídas em cada domínio sugeriu um escalonamento desenvolvimentista das condutas avaliadas que se revelou globalmente consistente com o teste empírico realizado e com a investigação neste domínio. A sequência de tarefas relativas ao domínio lexical-semântico da linguagem parece contudo particularmente coerente com a descrição do desenvolvimento cognitivo e sócio-cognitivo (Piaget, 1977; Vygotski, 1978) e a sequência de tarefas associadas ao domínio morfo-sintáctico mais consistente com a investigação em psicolinguística (e.g., Brown, 1973a, 1973b; Clark, 1983, 1993; De Villiers e De Villiers, 1978; Nelson, 1996; Sim-Sim, 1998).

Embora permaneça ainda exploratória, a versão da prova que apresentamos propõe uma sequência de competências típicas do desenvolvimento lexical-semântico da linguagem nos anos pré-escolares. Aparentemente as crianças mais novas conhecem rótulos verbais relativos a objectos e acções físicas habituais, dominam a definição funcional dos objectos e compreendem

definições categoriais simples, associando cada objecto a um dos seus atributos; um pouco mais tarde, por volta dos 4 anos de idade, a criança já compreende vocábulos relativos a acções psicológicas e definições categoriais complexas, associando o objecto a pelo menos dois atributos; mas só posteriormente, a partir dos 5 anos de idade, a criança designa acções psicológicas e consegue ela própria definir objectos por dois ou mais atributos.

Esta versão da prova propõe ainda uma sequência de competências típicas do desenvolvimento morfo-sintáctico da linguagem. No que respeita ao conhecimento gramatical, as crianças mais novas compreendem e utilizam pronomes pessoais e possessivos, conhecem o plural, embora a produção de formas irregulares permaneça ainda difícil aos 3 anos, e compreendem adjetivos; um pouco mais tarde, desde os 4-5 anos, já compreendem preposições e utilizam correctamente plurais irregulares e adjetivos, particularmente para descrever as cores, formas e detalhes dos objectos; mas, tal como outros estudos o indicam (e.g., De Villiers e De Villiers, 1978; Foster, 1990; Rigolet, 1998), a utilização correcta de formas preposicionais parece exceder o nível de competência das crianças pré-escolares.

O estudo empírico que apresentámos mostra contudo que, mesmo aos 5 anos, as crianças não compreendem nem utilizam correctamente formas verbais no passado e futuro, embora o grupo de crianças de 4 anos obtenha nível de sucesso marginalmente significativo na tarefa de produção. Argumentámos que estes resultados reflectem provavelmente características específicas das tarefas propostas e/ou dos sujeitos observados e deverão ser ainda objecto de investigação. Seja como seja, os resultados obtidos contrariam as descrições que indicam que as crianças de 5 anos já utilizam correctamente verbos no passado (e.g., Brown, 1973b; Bates et al., 1987; Clark, 1993; Rigolet e Cruz, 1992), mas confirmam estudos anteriores que indicam que as crianças pré-escolares têm dificuldade em compreender e formular o futuro (e.g., Clark, 1993; Rigolet, 1998).

No que respeita ao conhecimento sintáctico, verificámos que as crianças de 4 anos compreendem frases coordenadas (aditivas e/ou temporais) e só posteriormente, desde os 5 anos de idade, produzem adequadamente este tipo de frases.

A investigação sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem mostra ainda que a linguagem receptiva é ontogeneticamente mais precoce do que a linguagem expressiva, o que foi confirmado para a maioria das tarefas propostas à excepção das tarefas de nomeação de acções físicas, definição funcional de objectos e conhecimento de formas verbais que, como vimos, deverão ser reformuladas e objecto de novo teste empírico.

Do ponto de vista pragmático, pensamos que a prova que apresentamos pode facilitar o trabalho de psicólogos, educadoras de infância ou outros agentes educativos, uma vez que propõe: (a) um modelo de avaliação económico, objectivo e fácil de aplicar; e (b) uma sequência desenvolvimentista de tarefas e/ou condutas habituais na população pré-escolar que pode orientar a avaliação do nível de competência linguística de cada criança e servir também de referente à planificação do processo de ensino-aprendizagem da linguagem verbal.

Esta versão da Prova de Desenvolvimento da Linguagem Oral para os anos pré-escolares é contudo provisória e exploratória, atendendo ao número reduzido de crianças observadas em cada nível etário (20 crianças) e especialmente ao facto de permanecerem tarefas que devem ainda ser reformuladas. Pensamos também que seria interessante e desejável realizar um estudo longitudinal com uma amostra mais alargada de crianças de 3, 4 e 5 anos, de modo a avaliar e comparar o desempenho individual ao longo de três anos sucessivos.

Referências

- Aguiar, S., e Cabaço, T. (1999). Avaliação das aprendizagens pré-escolares: Estudo exploratório. In A. Soares, S. Araújo, e S. Caires (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 306-319). Braga: APPORT.
- Andrada, G., Ferreira, C., Corrais, C., Martins, R., Boavida, M., e Tiago, M. (1984). *Escalas de desenvolvimento de Ruth Griffiths*. Lisboa: APPC. (Tradução e adaptação portuguesa de The abilities of young children: a comprehensive system of mental measurement for the first eight year de 1970).
- Associação Portage (1994). *Guia de pais para a intervenção precoce*. Lisboa: Associação Portage. (Tradução e adaptação portuguesa de Portage early education programme de 1976).
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bates, E., O' Connell B., e Shore, C. (1987). Language and communication in infancy. In J. D. Osofsky (Ed.). *Handbook of infant development* (pp.149-203). Canada: Wiley.
- Beaudichon, J. (2001). *A comunicação: processos, formas e aplicações*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original em francês publicado em 1999).
- Brown, R. (1973a). Development of the first language in Human Species. *American Psychologist*. 28 (2), 97-106.
- Brown, R. (1973b). *A first language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R., e Fraser, C. (1971). The acquisition of syntax. In R. Brown e U. Bellugi (Eds.). *The acquisition of language* (pp. 43-78). Chigago: Chigago University Press.
- Brunet, O., e Lézine, I. (1971). *Le développement psychologique de la première enfance – présentation d'une échelle française pour examen des tout-petits* (2ª ed.). Paris: PUF.
- Castro, S., e Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chomsky, N. (1973). *Linguagem e pensamento*. Petropólis: Vozes. (Trabalho original em inglês publicado em 1968).
- Clark, E., e Clark, H. (1977). *Psychology and language*. New York: Harcourt Brace.
- Clark, E. (1983). Meanings and concepts. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 787-840). New York: Wiley.
- Clark, E. (1993). Lexical acquisition. In E. Clark (Ed.). *The lexicon in acquisition* (pp. 21-42). London: Cambridge University Press.
- De Villiers, J. G. e De Villiers, P. A. (1978). The development of word meaning. In J. G. De Villiers e P. A. De Villiers (Eds.). *Language acquisition* (pp. 121-150). Harvard: Harvard College.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Foster, S. (1990). Communicating with language. In S. Foster (Ed.). *The communicative competence of young children* (pp. 71-129). New York: Longman Inc.
- Gesell, A., e Ilg, F. (1975). *The preschool child: the first five years of life*. London: Methuen e Co.
- Haslett, B., e Samter, W. (1997). The development of language. In B. Haslett e W. Samter (Eds.). *Children communicating – the first five years* (pp. 57-92). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Huttenlocker, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., e Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.
- Lourenço, O. (1997). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo – teorias, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Menyuk, P. (1975). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: Pioneira. (Trabalho original em francês publicado em 1971).
- Moreira, J. (1995). *Perfil de desenvolvimento pré-escolar: Adaptação do Perfil de desenvolvimento de Carolina de 1985*. Trabalho inédito. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development – the emergence of mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1999). The development psychology of language and thought. In M. Bennett (Ed.). *Developmental psychology – achievements and prospects* (pp. 185-204). Philadelphia: Psychology Press.
- Nelson, K., e Shaw, L. (2002). Developing a socially shared symbolic system. In E. Amsel e J. P. Byrnes (Eds.). *Language, literacy and cognitive development* (pp. 27-58). London: Erlbaum.
- Piaget, J. (1977). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Moraes. (Trabalho original em francês publicado em 1956).
- Reznick, J., e Goldfield, B. (1992). Rapid change in lexical development in comprehension and production. *Development Psychology*, 28 (3), 406-413.
- Rigolet, S. (1998). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem – linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S., e Cruz, O. (1992). Análise descritiva da aquisição de alguns aspectos linguísticos em crianças pré-escolares. *Inovação*, 5 (1), 124-136.
- Santacana, M. F. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. Barcelona: Barcanova.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico da criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vygotski, L. (1978). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto. (Trabalho original em inglês publicado em 1966).

PRE-SCHOOL CHILDREN'S ORAL LANGUAGE: CONTRIBUTION FOR A DEVELOPMENTAL EVALUATION

Patrícia Pacheco

Escola Superior de Educação de Torres Novas

M. Stella Aguiar

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

Abstract: The assessment of pre-school children's verbal language is a task that confronts educators and school psychologists. Current evaluation scales of this competence propose lists of typical tasks addressed at typical domains of language development, but there are clear discrepancies inter-instruments on the age levels when identical tasks are succeed. To go beyond these discrepancies and to evaluate pre-schooler's language development, we propose a sequence of tasks structurally different and progressively complex.

Five current scales of psychological development were compared to select a list of typical language tasks; these tasks were classed into two language domains, lexical-semantic and morpho-syntactic, and two modes of linguistic performance, receptive and expressive; the tasks included in each class were organised by level of structural complexity, tested with successive samples of 3, 4 and 5 years old middle-class children, and the responses were statistically compared.

This methodology appears valid to succeed on a structural evaluation of language development in pre-schooler's that is being empirically confirmed and that is an economic model to assess successive levels of linguistic competence.

KEY-WORDS: *Evaluation, verbal language, oral language development scale.*

Apêndice

Estrutura Global da Primeira Versão Provisória da Prova de Desenvolvimento da Linguagem Oral

DOMÍNIOS DE COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA	MODALIDADES DE DESEMPENHO LINGUÍSTICO	
	Receptiva	Expressiva
	<i>Tarefas: Nomeação de Objectos</i>	
	Indicar objectos familiares nomeados pelo observador.	Nomear objectos familiares indicados pelo observador.
	<i>Tarefas: Definição Funcional de Objectos</i>	
	Indicar objectos familiares definidos pela sua função.	Definir objectos familiares pela sua função.
Lexical- Semântico	<i>Tarefas: Definição Categorial, Simples e Complexa, de Objectos</i>	
	Indicar objectos familiares definidos pelos seus atributos (simples, um atributo; complexo, dois atributos).	Definir objectos familiares pelos seus atributos (simples, um atributo; complexo, dois atributos).
	<i>Tarefas: Nomeação de Acções, Físicas e Psicológicas</i>	
	Indicar acções nomeadas pelo observador (acções físicas e psicológicas).	Nomear acções indicadas pelo observador (acções físicas e psicológicas).
	<i>Tarefas: Conhecimentos gramaticais</i>	
Morfo- Sintáctico	Cumprir instruções verbais simples com: adjectivos, pronomes preposições, plurais e verbos.	Produzir frases simples utilizando: adjectivos, pronomes, preposições, plurais e verbos.
	<i>Tarefas: Conhecimentos Sintácticos</i>	
	Cumprir instruções verbais complexas (frases coordenadas).	Produzir frases complexas (frases coordenadas).

ASPECTOS COGNITIVOS E LINGUÍSTICOS NO RACIOCÍNIO INCLUSIVO DE CRIANÇAS DE 5/6 ANOS

Joana Castelo Branco

Bolseira de Investigação de um Projecto POCTI/PSI

Orlando Lourenço

Faculdade de Psicologia e de C. da Educação, Universidade de Lisboa

Resumo

Este artigo apresenta dois estudos que procuram contribuir para o esclarecimento da natureza cognitiva do raciocínio inclusivo da criança: saber se esta forma de raciocínio é fundamentalmente uma competência operatória que envolve certeza racional e sentido de necessidade lógica, ou sobretudo uma competência de tipo funcional na dependência de diversos factores de desempenho, nomeadamente linguísticos, e que origina conhecimentos admitidos apenas a título de probabilidade empírica. Cada um dos estudos envolveu 48 crianças de 5/6 anos. O Estudo 1 procurou reproduzir parcialmente a investigação de Carpendale, McBride e Chapman (1996), examinando nomeadamente se uma pergunta prévia de comparação entre as duas subclasses melhora o desempenho das crianças em provas clássicas de inclusão de classes. O Estudo 2 analisou em que medida essa melhoria ocorre, no caso de uma prova de inclusão com três, em vez de duas subclasses. Também se analisou em que medida o raciocínio inclusivo das crianças envolve conhecimento necessário. Os resultados mostraram que: (a) quando se elege como critério de sucesso apenas os juízos da criança, a introdução de uma pergunta prévia de comparação entre as subclasses não melhorou o seu nível de desempenho numa prova de inclusão com duas subclasses; (b) aconteceu o contrário na prova com três subclasses; (c) o nível de desempenho é sempre menor quando se utiliza o critério de juízos com justificações, caso em que, independentemente do número de subclasses envolvidas, a diferença de desempenho entre as condições linguísticas deixa de ser significativa; (d) a maioria das crianças de 5/6 não domina ainda o raciocínio inclusivo; e (e) muito poucas crianças tiveram sucesso na pergunta de conhecimento necessário relativa à inclusão de classes.

PALAVRAS-CHAVE: *Raciocínio inclusivo, crianças, Piaget, factores linguísticos, desenvolvimento cognitivo*

Morada (address): Orlando Lourenço, Faculdade de Psicologia e de C. da Educação da Universidade de Lisboa, 1649-013, Lisboa. E-mail: Orlando1@fpce.ul.pt

Este artigo tem por base uma dissertação de mestrado em Psicologia, área de especialização em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e de C. da Educação da Universidade de Lisboa, realizada sob a supervisão do segundo autor.

Introdução

O objectivo deste artigo é contribuir para o esclarecimento da natureza operatória do raciocínio inclusivo. Mais propriamente, contribuir para a clarificação do papel de aspectos cognitivos (de tipo operatório) e linguísticos no raciocínio inclusivo da criança. Em última instância, este estudo pretende trazer à luz alguns dados que possam desafiar (ou fortalecer) a ideia de Siegal e de muitos outros, de que a linguagem tem sobre essa forma de raciocínio uma influência que Piaget deixou escapar (Siegal, 1991, 1999; Siegal, Waters e Dinwindy, 1988; Siegel, 1978; Trabasso, Isen, Dolecki, McLanahan, Riley e Tucker, 1978).

Piaget (e.g., Piaget e Szeminska, 1967; Piaget e Inhelder, 1967) sempre considerou o raciocínio inclusivo uma competência operatória e não uma simples competência funcional. Ou seja, uma competência que envolve organização do pensamento, certeza racional e sentimento de necessidade lógica, não uma competência episódica na dependência de factores de desempenho que origina conhecimentos admitidos apenas a título de probabilidade empírica. Nas palavras de Piaget, o domínio das relações de inclusão é mesmo “o critério mais perfeito” da compreensão operatória da classificação lógica (Piaget e Inhelder, 1967, p. 287).

Uma vez que diversos estudos parecem demonstrar que o raciocínio inclusivo depende fortemente de variáveis linguísticas, perceptivas e outras (e.g., Hodkin, 1981; Markman, 1973, 1978; McGarrigle, Grieve e Hughes, 1978; Siegel, McCabe, Brand e Matthews, 1978; Winer, 1974; Wohlwill, 1968), muitos críticos de Piaget viram nele um campo de eleição para mostra que este autor estava errado; que tinha subestimado a competência inclusiva das crianças; e que tinha prestado pouca, se alguma, atenção à influência de diversos factores de desempenho, nomeadamente da linguagem, neste tipo de competência (ver Winer, 1980, para revisão detalhada).

Entre muitas outras, é conhecida a posição de Siegal (1999), autor que defende que a criança fracassa nas provas clássicas de inclusão de classes de Piaget, não por razões cognitivas de tipo operatório, mas por razões linguísticas. O seu argumento é que, perante a pergunta crítica em tais provas (e.g., *num conjunto de 7 cavalos, sendo 5 castanhos e 2 brancos, há mais cavalos ou mais cavalos castanhos?*), a criança pré-escolar fracassa, dizendo, por exemplo, que *há mais cavalos castanhos*, porque pensa que lhe é pedido para comparar as duas subclasses entre si e não a subclasse mais extensa com a classe superordenada.

Dado que a interpretação errada da pergunta-teste é considerada por muitos a principal fonte de erro nas provas de inclusão de classes, muitas investigações procuraram controlar essa fonte de erro, tendo encontrado geralmente melhores desempenhos por parte das crianças (e.g., Matta e Ramos, 1987; McGarrigle et al., 1978; Siegel et al., 1978; Winer, 1974). Entre as manipulações efectuadas, são particularmente relevantes para os objectivos deste nosso estudo as que procuraram diminuir a ambiguidade da pergunta-teste, fazendo-a preceder de um pedido de comparação prévia entre as duas subclasses. A lógica deste procedimento é que esta pergunta prévia de comparação entre as duas subclasses ajuda a criança a perceber que não era mais uma comparação parte-parte, mas parte-todo, que estava em jogo na pergunta-teste.

Dentro desta linha de raciocínio merece especial destaque o estudo de Carpendale, McBride e Chapman (1996). Tal estudo tinha como objectivo central ilustrar a relação entre os aspectos operatórios e linguísticos do raciocínio inclusivo. Mais especificamente, verificar se um pedido prévio de comparação entre as duas subclasses diminuía a ambiguidade da pergunta crítica das provas de inclusão, contrariando a tendência da criança para a interpretar como um pedido de comparação entre as subclasses mutuamente exclusivas. Foram entrevistadas crianças com idades entre os cinco e os oito anos. Cada criança respondeu a seis tarefas de inclusão com oito cartões cada (e.g., dois cavalos castanhos, três cavalos brancos e três vacas castanhas, para a tarefa sobre os animais), sendo-lhe sempre pedidas justificações. Os investigadores utilizaram diversas condições experimentais, entre as quais uma condição linguística com três modalidades: (1) sem pergunta prévia; (2) com pergunta prévia sobre a mesma dimensão que a pergunta-teste (e.g., *Há mais cavalos ou mais vacas?*); e (3) com pergunta prévia irrelevante (e.g., *Há mais animais castanhos ou animais brancos?*). Quando a pergunta crítica foi precedida de um pedido de comparação entre as duas subclasses relevantes, verificou-se uma melhoria significativa nas respostas operatórias das crianças (i.e., juízos correctos com justificações adequadas), mesmo no grupo dos cinco/seis anos. Segundo os autores, esta melhoria ocorreu porque a criança, a quem se acabou de pedir uma comparação entre subclasses, infere que a pergunta-teste exige uma comparação diferente da anterior, ou seja, uma comparação entre a parte e o todo.

Na opinião de Siegal (1999), resultados deste tipo reforçam a ideia de que a metodologia clínica de Piaget não presta atenção suficiente às questões linguísticas, em particular à partilha de significado entre o experimenter e a criança. Propõe, por isso, não só a utilização de metodologias di-

ferentes, metodologias que tenham em conta as verdadeiras competências de conversação das crianças, como também uma explicação alternativa à de Piaget. Segundo Siegal (1999), na teoria de Piaget, a competência das crianças “é caracterizada de modo inadequado por uma dicotomia entre lógica pré-operatória e lógica operatória quando o que se desenvolve nas crianças é uma interdependência complexa entre processos conceptuais e de conversação” (p.1).

Por interessante que seja, esta linha de argumentação e de metodologia não é tão poderosa como parece à primeira vista. Por exemplo, como referem Lourenço e Machado (1999), a explicação de Siegal (1999) é, no mínimo, bastante vaga. Dizer, por exemplo, que as crianças falham nas provas Piagetianas porque interpretam incorrectamente as instruções verbais que lhes são dadas, sem, ao mesmo tempo, esses autores estabelecerem critérios para avaliar a suposta má interpretação das instruções verbais que sejam independentes das respostas dadas pelas crianças é cair num raciocínio circular. As crianças fracassam nas provas de Piaget porque não entendem o que lhes é perguntado e não entendem o que lhes perguntado porque fracassam nessas mesmas provas.

A utilização, nesta investigação, de provas de inclusão com três subclasses parece-nos crucial para uma melhor compreensão da natureza operatória do raciocínio inclusivo da criança e das posições de Siegal a seu respeito. Quando, depois de ter sido confrontada com uma pergunta prévia de comparação entre as duas subclasses, *há mais cavalos ou vacas?*, a criança muda de resposta na pergunta-teste e diz, correctamente, que *há mais animais que cavalos porque os cavalos são animais*, falta saber se isso se deve ao facto da criança ser induzida a mudar de resposta, já que antes tinha dito que havia mais cavalos, ou se tal mudança de resposta e de justificação é realmente fruto de uma competência operatória. A inclusão de três subclasses permite responder a esta questão. É que, quando são usadas três subclasses (e. g., sete cavalos, cinco vacas e três porcos) e a pergunta prévia pede uma comparação entre a subclasse de extensão intermédia e a menos extensa (i.e., *Há mais vacas ou porcos?*), a criança pode responder bem à pergunta-teste (i. e., *Há mais animais ou mais vacas?*) como Siegal sempre argumentou, mas sem que tal resposta implique uma lógica operatória. Dizer, por exemplo, que *há mais animais do que vacas, porque há sete cavalos e só cinco vacas*.

Estes dois aspectos, provas de inclusão com duas versus três subclasses e com pergunta *versus* sem pergunta prévia, estão incluídos na presente investigação. Como já salientámos, o objectivo do primeiro estudo é reproduzir parcialmente a investigação de Carpendale e colaboradores (1996), já referida.

Sendo o estudo mais recente que faz preceder a questão-teste de uma questão prévia de comparação entre as subclasses, é importante saber se os resultados positivos então verificados ocorrem também em outros estudos. Além disso, embora houvesse crianças de diferentes idades, o seu estatuto operatório foi assumido, não avaliado. Isto é feito no nosso estudo porque, apesar de, provavelmente, as crianças de cinco/seis anos se encontrarem, de facto, numa idade de transição, uma idade favorável para testar o impacto de factores de desempenho, quisemos garantir que as crianças do nosso estudo fossem de nível intermédio, no sentido Piagetiano do termo. Para tal, utilizámos uma prova de conservação do número (Piaget & Szeminska, 1967), prova que garante que as crianças intermédias possuem já uma estratégia de comparação entre duas quantidades e são já capazes de fazer correspondência termo-a-termo, ainda que não duradoura.

O objectivo do segundo estudo é verificar até que ponto a facilitação linguística defendida por Siegal e encontrada em alguns estudos ocorre também quando se utilizam três, em vez de duas, subclasses.

Dado que Piaget utilizou como critério de competência operatória não só a verdade mas também a certeza racional e o sentimento de necessidade lógica, recorreremos também a uma questão de avaliação do conhecimento necessário, definido este como aquele cuja negação é impossível (Smith, 1997). Sendo consensual que o raciocínio inclusivo é de tipo dedutivo e conduz, por definição, a certeza racional, não a mera probabilidade empírica, pareceu-nos especialmente pertinente a introdução desta questão.

ESTUDO 1

Método

Participantes

Fizeram parte deste estudo 48 crianças, 24 raparigas e 24 rapazes, com uma idade média de cinco anos e sete meses (5:02 – 6:02). Todas as crianças frequentavam o último ano do ensino pré-escolar, tendo sido recrutadas em estabelecimentos de ensino da área de Lisboa: quatro instituições particulares de solidariedade social e duas escolas particulares. Havia crianças de classe média, média-alta e média-baixa.

Os participantes referidos foram escolhidos de um conjunto mais amplo a quem foi aplicada previamente uma prova de conservação do número (Piaget

e Szeminska, 1967). Até se perfazer a amostra experimental, foram seleccionadas todas as crianças que, nesta prova, davam respostas de nível intermédio. Estas crianças foram depois distribuídas de modo aleatório por cada grupo experimental (condição com pergunta prévia; condição sem pergunta prévia), procurando manter-se em cada grupo a equivalência de participantes de ambos os sexos.

Material e procedimento

Animais em plástico: 7 cavalos e 5 vacas. Este material foi escolhido por ser bastante familiar às crianças desta idade. Trata-se ainda de material que é representativo e típico em termos da categoria de animais (Rosh, 1983). Este material também tem sido utilizado em estudos anteriores (e.g., Carpendale et al., 1996; Chapman e McBride, 1992; McGarrigle et al., 1978).

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas, seguindo-se o método clínico Piagetiano. Na prova de inclusão de classes utilizada (Piaget & Inhelder, 1967; Piaget & Szeminska, 1967), foram sempre pedidos juízos e justificações. Havia duas condições linguísticas. Na condição *sem pergunta prévia*, seguiu-se o procedimento Piagetiano original: *Achas que nesta quinta, há mais animais ou mais cavalos? Porquê?* Na condição *com pergunta prévia*, antes de responder à pergunta crítica, a criança foi convidada a responder previamente a uma pergunta de comparação entre as duas subclasses envolvidas na prova, *Nesta quinta, há mais cavalos ou mais vacas?* Uma vez que quisemos avaliar o sentido de necessidade lógica das crianças (Smith, 1997, 1999), confrontámo-las também com uma pergunta de conhecimento necessário: *Achas que pode existir uma quinta onde haja mais cavalos que animais? Porquê?*

Codificação das variáveis

Utilizámos sempre dois níveis de análise: os juízos das crianças e os seus juízos com justificação.

Os juízos das crianças na pergunta-teste foram classificados de juízos correctos e de juízos incorrectos. Eram juízos correctos se as crianças afirmavam a superioridade da classe superordenada (e.g., *Há mais animais; mais bichos; mais animais na quinta*); eram juízos incorrectos todos os outros.

Os juízos com justificação foram classificados em: (a) juízos com justificações operatórias, os os juízos correctos com justificações que apelavam desde o início para uma comparação parte/todo baseada na lógica de classes (e.g., *Há mais animais, porque todos são animais; Há mais animais, porque sobram*

as vacas); (b) juízos com justificações intermédias, os juízos correctos com justificações que apelavam para comparações parte/todo baseadas em critérios empíricos ou figurativos (e.g., *Há mais animais, porque os animais são 12 e os cavalos são 7*), ou juízos que evoluíram ao longo da indagação mas que não eram inicialmente operatórias; (c) juízos com justificações funcionais, todos os juízos incorrectos ou correctos com justificações que apelavam para comparações entre subclasses (e.g., *Há mais cavalos, porque são muitos e as vacas são poucas; Há mais animais, porque há 7 cavalos e 5 vacas*) e (d) juízos sem justificação, os juízos correctos em que não era dada nenhuma justificação.

As respostas das crianças na pergunta de conhecimento necessário foram também classificadas em juízos correctos e incorrectos. Juízos correctos eram os que consideravam impossível a existência de *uma quinta com mais cavalos que animais* e incorrectos os que consideravam possível tal hipótese. Considerámos: (a) juízos com justificações orientadas para a necessidade lógica, os juízos correctos acompanhados de justificação operatória, como no caso anterior (e.g., *É impossível, porque há outros animais além dos cavalos; É impossível, porque os cavalos também são animais*); (b) juízos com justificações orientadas para a contingência, todos os juízos incorrectos e os juízos correctos com justificações que apelavam para critérios figurativos, restritos a situações particulares ou totalmente irrelevantes (e.g., *Não pode, porque eu nunca vi; Não pode, porque há muitos animais diferentes*); (c) juízos com justificações intermédias, os os juízos correctos com justificações que oscilavam entre a necessidade e a contingência (e.g., *Também pode haver mais animais, porque se há muitos cavalos também tem que haver muitos animais...; porque eu tenho um livro lá em casa e eu vejo!*); e (d) juízos sem justificação, os os juízos correctos que não eram acompanhados de qualquer justificação.

Um juiz independente categorizou um terço dos protocolos das crianças. Houve, respectivamente, um acordo de 100% e de 98%, quanto aos juízos e justificações dadas pelas crianças. As dúvidas foram resolvidas recorrendo a um terceiro juiz.

Resultados

A Tabela 1 apresenta a frequência de juízos correctos e incorrectos emitidos pelas crianças nas duas condições linguísticas (sem e com pergunta prévia), bem como os diversos tipos de justificação usada nos juízos correctos.

Tabela 1 - Frequência e percentagem de juízos correctos e incorrectos, bem como dos tipos de justificação usada nos juízos correctos, em função da condição linguística

	Juízos Incorrectos	Juízos Correctos				
	TOTAL	TOTAL	Justificação Funcional	Justificação Intermédia	Justificação Operatória	Sem Justificação
Sem Pergunta	16	8	1	1	6	0
Prévia	(.67)	(.33)	(.125)	(.125)	(.75)	(.0)
Com Pergunta	11	13	8	3	2	0
Prévia	(.46)	(.54)	(.62)	(.23)	(.15)	(.0)

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

A análise dos dados da Tabela 1 mostra que, na condição com pergunta prévia, há mais juízos correctos (13) que incorrectos (11), o contrário do que aconteceu na condição sem pergunta prévia (8 vs 16, respectivamente). Contudo, a diferença entre as duas condições linguísticas não atinge um valor significativo, $c^2(1,48) = 2.1, p > 0.05$.

É interessante constatar que, embora 54% das crianças questionadas previamente mudem de resposta na pergunta-teste, 46% das crianças não o fazem, ou seja, respondem que há *mais cavalos que animais* em ambas as perguntas. Este dado não é muito favorável à ideia de Siegal et al. (1988) de que o questionamento repetido força as crianças pequenas a mudar de resposta, tornando-o inadequado na avaliação do pensamento destas crianças.

Se tivermos em conta o critério mais exigente de juízos com justificação, constatamos que a tendência para a pergunta prévia melhorar ligeiramente o desempenho das crianças não se mantém, invertendo-se até. De facto, quando se passa da condição sem pergunta prévia para a de pergunta prévia, a frequência de juízos correctos com justificação operatória diminui significativamente, $c^2(1,21) = 7.5, p < 0.01$. Estes resultados não são consistentes com os de Carpendale et al. (1996), uma vez que estes autores referem uma melhoria significativa no desempenho de crianças de 5/6 anos em tarefas de inclusão de classes quando a pergunta-teste é precedida de uma pergunta prévia de comparação entre as duas subclasses nas tarefas de classes em questão

Estes resultados mostram também que, nas idades em questão, o raciocínio inclusivo não é ainda dominado pela maioria das crianças, o que está de acordo com os dados de Piaget e Inhelder (1967) e de muitos outros estudos (e.g., Müller, Sokol e Overton, 1999; ver também Winer, 1980).

Outro dado interessante é que as crianças de 5/6 anos justificam sempre os seus juízos correctos. Este dado, não obtido em estudos invocados por Siegal (1999), desafia também o seu argumento de que os pedidos de justificação não devem ser utilizados porque põem os mesmos problemas que o questionamento repetido, convidando as crianças a mudar de resposta.

A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos na questão de avaliação do conhecimento necessário. Os critérios são o número de juízos incorrectos e de juízos correctos, bem como o tipo de justificações associadas aos juízos correctos.

Tabela 2 - Frequência e percentagem de juízos correctos e incorrectos, bem como o tipo de justificação usada nos juízos correctos, em função da condição linguística (pergunta sobre o conhecimento necessário)

	Juízos Incorrectos	Juízos Correctos				Sem Justificação
		TOTAL	Justificação Contingência	Justificação Intermédia	Justificação Nec. Lógica	
Sem Pergunta Prévia	13 (.54)	11 (.46)	9 (.82)	0 (.0)	0 (.0)	2 (.18)
Com Pergunta Prévia	18 (.75)	6 (.25)	4 (.67)	1 (.17)	1 (.17)	0 (.0)

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

Análise dos dados da Tabela 2 mostra que o número de juízos correctos é inferior ao de juízos incorrectos, não havendo, contudo, diferenças significativas em função da condição linguística, $\chi^2(1,48) = 2.28, p > 0.05$.

Os dados da Tabela 2 mostram também que os juízos correctos com justificações orientadas para a necessidade lógica foram praticamente inexistentes em qualquer uma das condições. Este dado sugere, como era previsível, que a grande maioria das crianças de 5/6 anos não utiliza uma lógica dedutiva para resolver problemas de inclusão de classes, o que é aliás consistente com os dados da Tabela 1. Uma vez mais, não se encontraram diferenças significativas entre as duas condições, $\chi^2(1,17) = 3.5, p > 0.05$.

Parece-nos ainda interessante comparar os resultados das crianças de cada grupo experimental nas duas questões em causa: questão-teste e questão de conhecimento necessário. Comparando as Tabelas 1 e 2, verificamos que, na condição sem pergunta prévia, a frequência de juízos correctos na pergunta de conhecimento necessário (11) é superior à frequência de juízos correctos na questão-teste (8), embora ocorra, e de forma significativa, o padrão oposto

em termos dos juízos com justificação operatória, $c^2(1,19) = 12.06$, $p < 0.001$. Na condição com pergunta prévia, tanto os juízos correctos, como os juízos correctos justificados operatoriamente diminuem da questão teste para a questão de conhecimento necessário, sendo a primeira diferença uma diferença significativa, $c^2(1,48) = 4.27$, $p < 0.05$. Este dado parece dar razão a algumas investigações que dizem que o sucesso em provas de inclusão de classes pode não passar necessariamente por um raciocínio de tipo dedutivo (e.g., Bideau e Houdé, 1989; Markman, 1978; Richard e Leynet, 1994).

Em resumo, os resultados deste primeiro estudo mostram que: (a) quando se utiliza como critério de sucesso o padrão menos exigente dos juízos apenas, a introdução de uma pergunta prévia melhora de modo ligeiro (e não significativo) o nível de raciocínio inclusivo das crianças de 5-6 anos; (b) quando se utiliza o critério mais exigente de juízos correctos justificados operatoriamente, a introdução de tal condição piorou significativamente o nível de raciocínio inclusivo das crianças de 5/6 anos; (c) a questão relativa ao conhecimento necessário mostra que o sucesso em provas de inclusão de classes pode não ser exclusivamente de tipo lógico e dedutivo; e (d) no seu todo, os resultados deste primeiro estudo não reproduzem os obtidos na investigação de Carpendale et al. (1996).

ESTUDO 2

Método

Participantes

Tal como no anterior, fizeram parte deste estudo 48 crianças, 24 de cada sexo, com uma idade média de cinco anos e nove meses (5:02 – 6:04). A amostra deste estudo foi diferente da do estudo anterior, embora as crianças frequentassem os mesmos estabelecimentos de ensino. Todas as crianças integradas nesta amostra experimental tinham dado também respostas de nível intermédio na prova de conservação do número já referida (Piaget & Szeminska, 1967). Tal como ocorreu no primeiro estudo, esta prova foi aplicada também antes das provas de inclusão de classes da fase experimental propriamente dita.

Material e procedimento

Animais em plástico: 7 cavalos, 5 vacas e 3 porcos.

O procedimento foi equivalente ao do estudo anterior, e havia também as mesmas condições linguísticas, *sem* e *com pergunta prévia*. Utilizou-se uma versão modificada da prova de inclusão de classes, introduzindo-se uma terceira subclasse (menos extensa que as subclasses utilizadas no Estudo 1, 3 porcos) e alterou-se a pergunta-teste (pedido de comparação da classe superordenada com a subclasse de extensão intermédia, *Achas que nesta quinta, há mais animais ou mais vacas? Porquê?*). Na condição *com pergunta prévia* foi pedida uma comparação entre as duas subclasses menos extensas, *Nesta quinta há mais vacas ou mais porcos*, no sentido de testar de modo mais rigoroso a posição de Siegal (ver Introdução).

Codificação de variáveis

Neste estudo utilizámos o mesmo tipo de codificação de respostas que no estudo anterior. Também aqui houve um acordo entre os dois juizes de 100% quanto aos juízos das crianças e de 98% quanto às suas justificações. As dúvidas foram resolvidas recorrendo a um terceiro juiz.

Resultados

A Tabela 3 apresenta a frequência dos juízos correctos e incorrectos, bem como os tipos de justificação usada nos juízos justificados operatorialmente nas condições com e sem pergunta prévia, quando a prova de inclusão envolvia 3 subclasses.

Tabela 2 - Frequência e percentagem de juízos correctos e incorrectos, bem como o tipo de justificação usada nos juízos correctos, em função da condição linguística (pergunta sobre o conhecimento necessário)

	Juízos Incorrectos	Juízos Correctos				
	TOTAL	TOTAL	Justificação Funcional	Justificação Intermédia	Justificação Operatória	Sem Justificação
Sem Pergunta Prévia	7 (.29)	17 (.71)	7 (.41)	3 (.18)	7 (.41)	0 (.0)
Com Pergunta Prévia	1 (.04)	23 (.96)	14 (.61)	1 (.04)	8 (.35)	0 (.0)

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

A análise destes dados mostra que, em ambas as condições, o número de juízos correctos é muito maior que o dos incorrectos, sendo esta diferença

mais acentuada na condição com pergunta prévia. A diferença entre as duas condições é significativa, $p = 0.024$. Isto quer dizer que a pergunta prévia teve agora, ao invés do que ocorreu no Estudo 1, um efeito significativo na melhoria de desempenho das crianças, quando o critério de sucesso atendeu aos juízos apenas. A comparação das Tabelas 1 e 3 mostra que o número de juízos correctos é significativamente maior na prova com três subclasses (40) do que na prova com duas subclasses (21), ($c^2(1,96) = 16.23, p < 0.01$). Sendo assim, Siegal (1999) parece ter aqui razão; e tanto mais que as crianças podiam agora mudar de resposta e continuar a emitir juízos incorrectos.

A Tabela 3 mostra também que a frequência de juízos correctos com justificação operatória nas duas condições linguísticas não é significativamente diferente, $c^2(1,40) = 0.17, p > 0.1$. Assim, ao utilizar-se um critério de análise mais rigoroso, a introdução de uma pergunta prévia susceptível de melhorar a interpretação da pergunta-teste, não produziu novamente o efeito que alguns esperariam.

Em resumo, os resultados deste segundo estudo mostram que: (a) quando se utilizou como indicador o critério de sucesso menos exigente (os juízos correctos apenas), a introdução de uma pergunta prévia de comparação entre as duas subclasses menos extensas numa prova de inclusão com três subclasses em que a pergunta-teste pedia uma comparação entre a classe superordenada e a subclasse intermédia, melhorou de forma significativa o nível de raciocínio inclusivo das crianças de 5-6 anos; (b) esta diferença entre as duas condições linguísticas deixou de ser significativa quando se adoptou o critério mais exigente de juízos justificados operatoricamente; (c) quando se atendeu ao critério menos exigente dos juízos apenas, as crianças tiveram um melhor desempenho em provas de inclusão com três do que com duas subclasses, algo que não ocorreu quando se teve em conta o critério mais exigente já referido; e (d) apesar do melhor desempenho das crianças na prova com três em vez de duas subclasses no próprio critério menos exigente, as crianças deste estudo estavam ainda longe do compreensão da natureza operatória do raciocínio inclusivo.

Discussão geral e conclusões

O objectivo geral desta investigação era contribuir para a clarificação do papel de aspectos cognitivos e linguísticos no raciocínio inclusivo de crianças de 5/6 anos. No seu todo, os resultados dos dois estudos efectuados mostram que: (a) quando se elege como critério de sucesso apenas os juízos da crian-

ça, a introdução de uma pergunta prévia de comparação entre as subclasses não melhora significativamente o seu desempenho numa prova de inclusão com duas subclasses; (b) acontece o contrário na prova com três subclasses, quando a pergunta prévia pede uma comparação entre as duas subclasses menos extensas e a pergunta-teste pede uma comparação entre a classe superordenada e a subclasse intermédia; (c) o nível de desempenho é sempre menor quando se utiliza o critério de juízos com justificações operatórias, caso em que, tanto na versão de duas como na de três subclasses, a diferença de desempenho nas duas condições linguísticas deixa de ser significativa; e (d) a maioria das crianças de 5/6 anos não domina ainda o raciocínio inclusivo, sendo isto particularmente visível quando se considera o seu desempenho na questão relativa ao conhecimento necessário.

Os nossos dados parecem enfraquecer a posição de Siegal e de muitos outros (e.g., Siegal, 1991, 1999; Siegal et al., 1988; Siegal, 1978; Trabasso et al., 1978) de que a linguagem tem uma influência no raciocínio inclusivo que Piaget deixou escapar. Sendo assim, no seu conjunto os dados deste estudo reforçam a ideia de Piaget de que o raciocínio inclusivo é mais uma competência operatória que implica certeza lógica racional e sentimento de necessidade lógica. Ao contrário, desafiam a ideia de muitos dos seus críticos, Siegal em, especial, de que essa forma de raciocínio é uma competência de tipo funcional na dependência directa de múltiplos factores de desempenho, linguísticos em particular, e que apenas leva a conhecimentos admitidos a título de probabilidade empírica.

Embora os resultados do Estudo 1 não tenham reproduzido os de Carpendale et al. (1996), a explicação Piagetiana, contrariamente à interpretação que dela faz Siegal, não é incompatível com a explicação que aqueles autores propõem para os resultados da sua investigação. Não podemos mesmo deixar de concordar com a sua posição de que é necessária uma teoria que incorpore os aspectos linguísticos na explicação do raciocínio inclusivo e não uma teoria que assuma que a competência lógica é totalmente distinta da linguística. Em vez de considerarmos o défice linguístico como independente da competência inclusiva, parece-nos, tal como a Carpendale et al. (1996), que "é a própria dificuldade que as crianças mais novas têm com este tipo de raciocínio que as leva a interpretar erradamente a pergunta-teste, dada a sua ambiguidade" (p.403).

Outro aspecto que importa salientar é que, contrariamente ao que aconteceu na versão com duas subclasses, a frequência de juízos correctos na versão com três subclasses, em ambas as condições, foi significativamente superior à dos incorrectos. Embora estas duas metodologias de avaliação não sejam di-

rectamente comparáveis, uma vez que, além da introdução de uma terceira subclasse, a pergunta-teste no segundo estudo pedia uma comparação com a subclasse de extensão intermédia e não com a subclasse mais extensa, é possível que a versão com três subclasses facilite o desempenho das crianças mais novas. Uma explicação possível é que a introdução de mais subclasses aumente a coerência e estabilidade da classe superordenada, o que favorece a manutenção diferenciada dos dois níveis hierárquicos (animais e vacas) no momento da comparação. Pode também pensar-se que a existência de três subclasses leva a mais juízos correctos porque uma das prováveis comparações entre subclasses (i.e., *vacas e cavalos*) dá lugar a juízos correctos (i.e., *Há mais animais do que vacas*), embora justificados de modo funcional (i.e., *porque as vacas são poucas e os cavalos são muitos*).

Este melhor desempenho na versão com três subclasses parece ser dificilmente explicável em termos das teorias de processamento da informação (e.g., Meadows, 1977; Trabasso et al., 1978). Havendo três subclasses envolvidas, o número de comparações que a criança teria de fazer tornaria esta tarefa muito mais pesada, quer pelo espaço de memória ocupado, quer pelo número de passos envolvidos na resolução do problema em causa. A utilização do princípio de inclusão (se $B = A + A' + A''$, então $B > A'$) seria aqui mais heurística. O facto da frequência de juízos com justificações operatórias não ser significativamente superior à do estudo com duas subclasses mostra, contudo, que a melhoria em termos de juízos na versão com três subclasses deve ser relativizada.

Poderá ser interessante, numa próxima investigação, utilizar novas variações da prova com três subclasses, para se ter uma ideia mais precisa do seu efeito sobre o desempenho das crianças. Convém, contudo, lembrar que, ao introduzir esta modificação, não devemos cair no mesmo erro das investigações que criticámos: supor que estamos a avaliar a mesma competência que a prova clássica de inclusão de classes.

O outro objectivo do presente estudo prendia-se com a avaliação do conhecimento necessário, conhecimento cuja origem e construção é, na teoria de Piaget (1967), uma questão epistemológica sempre presente (Smith, 1993) e, mais especificamente, um dos principais objectivos nos seus estudos sobre a inclusão de classes.

Quando se verificaram diferenças significativas entre as respostas correctas à pergunta-teste e à pergunta sobre o conhecimento necessário, o que ocorreu por vezes ao nível dos juízos e outras ao nível dos juízos com justificação, os melhores resultados foram sempre a favor da pergunta clássica, não da necessidade lógica. Podem ser invocadas duas explicações para estes da-

dos, dados que parecem contrariar a ideia de Piaget de que as respostas operatórias implicam conhecimento necessário.

É possível que tenha ocorrido uma sobreavaliação de justificações operatórias nas justificações dadas na questão-teste. Isto pode ter acontecido porque, por vezes, as crianças davam uma justificação inicial do tipo, *porque os animais são muitos*, e era necessário pedir-lhes que especificassem a que animais se estavam a referir, pedindo-lhes para mostrar os animais, por exemplo. Porém, quando apontavam para todos ou diziam *todos*, as crianças não estavam forçosamente a comparar em simultâneo este todo com uma das partes. Talvez fosse necessário utilizar aqui uma contra sugestão (e.g., *Um menino(a) da tua idade disse-me que havia mais cavalos/vacas que animais, achas que ele(a) pode ter razão?*), para se poder avaliar com maior segurança o nível da argumentação das crianças, em vez de o considerar sempre operatório.

Outra alternativa prende-se com o facto de se excluir um quadro de referência concreto na questão modal, o que a pode tornar difícil para crianças da idade em causa. De facto, como o enunciado da questão revela, *Pode existir uma quinta onde haja mais cavalos/vacas que animais?*, estamos a pedir à criança que raciocine sobre possibilidades e não sobre dados concretos, o que pode ser excessivo, mesmo para as crianças operatórias. Embora a criança operatória concreta aceite que o possível se pode afastar do real, estas eventuais possibilidades mantêm-se reduzidas a um número limitado. A utilização inicial e não diferenciada das noções modais é marcada por raciocínio circular e inconsistência, dando progressivamente lugar à construção de novas possibilidades, embora a eliminação total de erros modais seja o limite inatingível da mudança epistémica (Smith, 1993).

Poderia ser interessante, numa futura investigação, utilizar uma questão de conhecimento necessário em que se perguntasse aos participantes se, manipulando material concreto, *era possível fazer com que houvesse mais cavalos do que animais?* (ver, a este respeito, Markman, 1978, por exemplo), ou utilizar uma questão do tipo, *No mundo inteiro, há mais animais ou mais cavalos?*, para podermos tirar conclusões mais definitivas a respeito do carácter lógico das respostas das crianças.

A confirmar-se, o facto das respostas correctas na versão clássica das provas de inclusão de classes não implicarem conhecimento necessário pode pôr em causa o carácter lógico dessas respostas. Assim sendo, o sucesso nas versões clássicas poderá não ser "o critério mais perfeito" da compreensão operatória da classificação lógica (Piaget & Inhelder, 1967, p. 287), o que tornaria mais frágil a formalização Piagetiana. De facto, quando a criança fracassa na tarefa de conhecimento necessário, considerando possível que,

umentando a extensão da subclasse, esta se torne superior à da classe superordenada, está a violar a propriedade da idempotência ou tautologia da adição de classes (i.e., $A + A = A$), característica da estrutura de agrupamento que descreve formalmente as operações concretas.

Seja como for, a questão levantada por Piaget não era se o pensamento das crianças de 5/6 anos era lógico. Em certo sentido todo o pensamento é lógico, porque assenta em estruturas organizadas de acção (Smith, 1991). A questão era como é que o conhecimento evolui e os nossos dados mostram claramente que as crianças pré-escolares evidenciam diferentes tipos de conhecimento: todas são capazes de realizar comparações correctas entre sub-classes; apenas uma minoria possui um conhecimento verdadeiro que lhe permite resolver problemas de inclusão; e apenas uma pequeníssima parte é capaz de raciocínio dedutivo envolvendo conhecimento necessário, o que está de acordo com estudos anteriores (e.g. Bideau e Houdé, 1989; Markman, 1978; Müller et al., 1999).

Embora tenha gerado investigações engenhosas, a perspectiva funcional que tem dominado nesta área não é, como mostram os dados desta investigação, isenta de críticas. Salientar as dificuldades das tarefas clássicas e como é que elas podem ser ultrapassadas através de versões simplificadas não nos elucida sobre o desenvolvimento relativamente natural desta competência nem sobre o modo como essas dificuldades são realmente ultrapassadas. Por estudada e debatida que tenha sido, a polémica em torno da natureza do raciocínio inclusivo exige ainda a realização de novas investigações. Nomeadamente, de estudos longitudinais, bem como de estudos com crianças de diferentes níveis operatórios. Uns como outros podem mostrar-se úteis para esclarecer algumas das inconsistências que têm sido encontradas neste domínio e que continuam certamente a provocar a irritação da dúvida que, como nenhuma outra, a teoria de Piaget tem sido capaz de alimentar.

Referências

- Bideau, J., e Houdé, H. (1989). Le développement des catégorisations: «Capture» logique ou «capture» écologique des propriétés des objects? *Année Psychologique*, 89, 87-123.
- Chapman, M., e McBride, M. (1992). Beyond competence and performance: Children's class inclusion strategies, superordinate class clues, and verbal justifications. *Developmental Psychology*, 2, 319-327.
- Carpendale, J., McBride, M., e Chapman, M. (1996). Language and operations in children's class inclusion reasoning. *Developmental Review*, 16, 391-415.
- Hodkin, B. (1981). Language effects in assessment of class-inclusion ability. *Child Development*, 52, 470-478.
- Lourenço, O., e Machado, A. (1999). Rich conversation but vague theory. *Developmental Science*, 2, 21-23.
- Markman, E. (1973). The facilitation effect of part-whole comparisons by the use of the collective noun "family". *Child Development*, 44, 837-840.
- Markman, E. (1978). Empirical versus logical solutions to part-whole comparisons by use of the collective noun "family". *Child Development*, 49, 168-177.
- Matta, I., e Ramos, D. (1987). O Problema da inclusão de classes – A influência de alguns factores linguísticos. *Análise Psicológica*, 4, 561-576.
- McGarrigle, J., Grieve, R., e Hughes, M. (1978). Interpreting inclusion: a contribution to the study of the child's cognitive and linguistic development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 26, 528-550.
- Meadows, S. (1977). An experimental investigation of Piaget's analysis of class inclusion. *British Journal of Psychology*, 68, 229-235.
- Müller, U., Sokol, B., e Overton, W. (1999). Developmental sequences in class reasoning and propositional reasoning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, 69-106.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Genève: Ed. Gonthier.
- Piaget, J., e Inhelder, B. (1967). *La genèse des structures logiques élémentaires* (2.ème édition). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. (1ª edição de 1959.)
- Piaget, J., e Szeminska, A. (1967). *La genèse du nombre chez l'enfant* (4.ème édition). Neuchâtel: Delachaux e Niestlé. (1ª edição de 1941.)
- Richard, J. F., e Leynet, M. E. (1994). The inferential structure of class-inclusion tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 209-233.
- Rosh, E. (1983). Prototype classification and logical classification: the two systems. In: E. K. Scholnick (Ed.), *New trends in conceptual representation: Challenges to Piaget's theory?* (pp. 73-86). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- Siegel, M. (1991). *Knowing Children: Experiments in conversation and cognition*. Hove, U.K.: Lawrence Erlbaum.
- Siegel, M. (1999). Language and thought: the fundamental significance of conversational awareness for cognitive development. *Developmental Science*, 2, 1-34.
- Siegel, M., Waters, L., e Dinwiddy, L. S. (1988). Misleading children: Causal attributions for inconsistency under repeated questioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 45, 438-456.
- Siegel, L. (1978). The relationship of language and thought in the preoperational child: A reconsideration of nonverbal alternatives to Piagetian tasks. In: L. Siegel e C. J. Brainerd (Eds.), *Alternatives to Piaget: Critical essays on the theory* (pp. 43-67). New York: Academic Press.
- Siegel, L., McCabe, A. E., Brand, J., e Matthews, J. (1978). Evidence on understanding of class inclusion in preschool children: Linguistic factors and training effects. *Child Development*, 49, 688-693.
- Smith, L. (1991). Age, ability, and intellectual development in Piagetian theory. In M. Chandler e M. Chapman (Eds.), *Criteria for competence* (pp. 69-91). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smith, L. (1993). *Necessary knowledge: Piagetian perspectives on construction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smith, L. (1997). Necessary knowledge and its assessment in intellectual development. In L. Smith e P. Tomlinson (Eds.), *Piaget, Vygotsky and beyond* (pp. 1-17). London: Routledge.
- Smith, L. (1999). Necessary knowledge in number conservation. *Developmental Science*, 2, 23-26.
- Trabasso, T., Isen, A. M., Dolecki, P., McLanahan, A. G., Riley, C. A., e Tucker, T. (1978). How do children solve class-inclusion problems? In R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 151-180). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Winer, G. A. (1974). An analysis of verbal facilitation of class-inclusion reasoning. *Child Development*, 45, 224-227.
- Winer, G. A. (1980). Class-inclusion reasoning in children: A review of empirical literature. *Child Development*, 51, 309-328.
- Wohlwill, J. F. (1968). Responses to class-inclusion questions for verbally and pictorially presented items. *Child Development*, 39, 449-465.

COGNITIVE AND LINGUISTIC ASPECTS IN 5- TO 6-YEAR-OLDS' CLASS-INCLUSION REASONING

Joana Castelo Branco

Bolseira de Investigação do Projecto POCTI/PSI

Orlando Lourenço

Faculdade de Psicologia e de C. da Educação, Universidade de Lisboa

Abstract: This article presents two Studies aimed at clarifying the cognitive nature of the child's class-inclusion reasoning: To examine whether this type of reasoning is fundamentally an operational competence involving a sense of rational certainty and logical necessity, or it is rather a functional skill dependent upon a myriad of performance factors, linguistic in particular, which only lead to empirical knowledge. Each Study involved 48 different children aged from 5 to 6. Study 1 intended to be a partial replication of a investigation by Carpendale, McBride e Chapman (1996), examining in particular whether a previous sub-class comparison question would lead to a substantial improvement in children's inclusive reasoning in typical class-inclusion tasks. Study 2 examined whether this supposed effect would occur if three, instead of two, sub-classes were used in a task inclusion task. The idea was to test Siegal's (1999) argument that linguistic aspects have an effect in the child's performance on class-inclusion reasoning, a role overlooked or even ignored by Piaget. The present article also analyzed to what extent children's inclusive reasoning does really involve necessary knowledge. Taken together the results of both studies showed: (a) When children's success was assessed in terms of judgments-only criterion (the less demanding criterion), the introduction of a previous sub-class comparison question did not improve their performance on class-inclusion tasks involving the two typical sub-classes (major and minor); (b) The opposite occurred when the inclusion task included three sub-classes (major, intermediate, and minor); (c) As expected, the child's level of performance was always lower when this level was assessed in terms of judgments-plus-justifications criterion, in which case, and regardless of the number of sub-classes at hand, there were no significant differences between the two linguistic conditions (with and without a previous sub-class comparison); (d) Also as expected, the great majority of 5 to 6- year olds performed poorly on the class-inclusion tasks; and (e) very few children were able to answer the necessary knowledge question.

KEY-WORDS: *Inclusion reasoning, children, Piaget, linguistic factors, cognitive development.*

"PORQUE MEU BEBÉ NÃO É NORMAL?" BREVE ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E INTERACÇÃO MÃE-CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Ana Cristina Barros da Cunha
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Kely Maria de Paula Pereira
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

No estudo sobre o desenvolvimento infantil, a interação mãe-criança assume um importante papel, tanto na compreensão do fenómeno do desenvolvimento da criança quanto na promoção desse desenvolvimento. Nesse sentido, muitos são os factores que interferem na relação mãe-criança e, conseqüentemente, no desenvolvimento infantil. Dentre esses factores podem ser apontadas as questões referentes ao vínculo afectivo, a privação materna e as expectativas da mãe acerca do desenvolvimento do filho, que podem influenciar o desenvolvimento da criança, sobretudo quando ela tem necessidades educativas especiais (NEE). Nesse caso, a interação mãe-criança apresenta inúmeras variáveis que influenciam o processo de desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões e definem o perfil da relação estabelecida entre a mãe e a criança com NEE.

PALAVRAS-CHAVE: Interação mãe-filho, crianças com NEE, desenvolvimento infantil.

Os adultos têm importante função no desenvolvimento da criança, quer seja ensinando à criança formas diferentes de comunicação, quer seja ensinando-a sobre como cumprir regras, desde suas primeiras experiências de estabelecer e manter relações. No entanto, não se pode atribuir demasiada importância às influências dos pais sobre o desenvolvimento da criança, assim como deve ser questionada a tendência em se afirmar que essas influências estabelecerão um padrão de comportamento ao longo da vida do indivíduo.

Segundo Harris (1999), existem duas tendências de pensamento que são recorrentes em pesquisas sobre a influência dos pais no desenvolvimento infantil, que se resumem em duas afirmativas:

“...1ª generalização: Pais que conseguem administrar bem suas vidas, e que se dão bem com os outros, tendem a ter filhos que também conseguem administrar bem suas vidas...” (p.43)...

“... 2ª generalização: crianças que são tratadas com afecto e respeito tendem a administrar melhor suas vidas e ter mais sucesso em suas relações pessoais do que crianças que são tratadas com dureza” (p.44).

Harris (1999) discute as tendências acima afirmando que a 1ª generalização pode ser considerada como verdadeira, mas a 2ª generalização é questionável porque não prova o que parece provar. Melhor dizendo, não se pode super-estimar o papel dos pais na determinação do desenvolvimento da criança, mas sim resgatar a premissa de que a relação entre pais e filhos, como qualquer outra relação, é uma via de mão dupla.

Tanto os pais quanto as crianças desempenham um papel na interacção e o comportamento de um terá um efeito sob o comportamento do outro (Richards & Bernal, 1981, Harris, 1999). Conforme Koschansk & Murray (2000), a cooperação existente na interacção entre a mãe e a criança, representada pela responsividade de cada um, é um aspecto bastante positivo da relação entre mãe e filho. Essa responsividade deve ser estabelecida nas idades mais precoces, a fim de se tornar um importante suporte para a socialização da criança.

Na interacção da criança com o outro, tanto a criança selectivamente engaja e interpreta o seu ambiente, quanto o ambiente responde de formas diversas a crianças diferentes. Dessa forma, o desenvolvimento da criança pode ser concebido como o resultado das interacções que ela estabelece com o outro, se ressaltando a importância dos efeitos da criança sobre o ambiente. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança é compreendido pelo *modelo de desenvolvimento transaccional* ou de interacções recíprocas, o qual, segundo Sameroff (1991), ultrapassa os modelos tradicionais de desenvolvimento, que ora enfatizam o determinismo constitucional, ora o determinismo ambiental, indo para além do modelo interaccionista, que, a exemplo da teoria piagetiana, concebe a pessoa activa, mas mantém o ambiente como passivo.

A relação entre desenvolvimento infantil e interacção mãe-criança pode ser melhor entendida sob a perspectiva do modelo de desenvolvimento transaccional, visto que essa abordagem avança na compreensão do desenvolvimento da criança, considerando-o como um produto de interacções dinâmicas e contínuas da criança com o seu contexto familiar e social.

Nos estudos sobre interação mãe-criança, muitos factores são importantes de serem investigados. Dentre esses factores, as questões referentes à privação materna e ao vínculo afectivo são extremamente relevantes de serem consideradas. Assim, o vínculo afectivo pode ser definido como uma ligação afectiva entre a criança e a sua mãe, que variará em termos de firmeza ou insegurança nessa ligação, observada e avaliada segundo modelo proposto por Mary Ainsworth (1977, in Harris, 1999).

Esse modelo tem como base uma pesquisa realizada com adultos e crianças, em que, a partir de uma série de observações de situações de separação e encontro entre ambos, se observou diferentes formas da criança ajustar seu comportamento às diferentes situações de interação com o adulto. O que se chamou *attachment* (vinculação).

Basicamente, existem duas variações do vínculo afectivo encontrado na relação da criança com o adulto: o *vínculo seguro* e o *vínculo inseguro*. O primeiro diz respeito à interação da criança com o adulto como uma fonte de suporte e segurança; enquanto que o segundo, o *vínculo inseguro* (ansioso, resistente e/ou de evitação), se refere à interação da criança com o adulto que se caracteriza pela raiva e/ou irritação e recusa de contacto.

O vínculo afectivo entre adulto e criança em idades precoces pode prever o futuro ajustamento da criança na interação com o adulto durante a infância, desde o infantário até as primeiras séries de escolarização. Ou melhor, as diversas formas da criança interagir com o ambiente em diferentes situações são pré-delineadas pelo seu padrão de ajustamento definido pelo vínculo afectivo e, conseqüentemente, influenciam a reacção dos outros para com ela.

Crianças que enfrentam situações de vínculo afectivo inseguro, ansioso e resistente, ou seja, cujos adultos são negligentes, costumam apresentar comportamentos de passividade e imaturidade, sendo negligenciadas por outras crianças e infantilizadas pelos adultos. Igualmente, as crianças que sofrem um vínculo afectivo inseguro de evitação, com experiência de rejeição emocional, se envolvem em ciclos de agressão, de rejeição dos pares e de expectativas negativas. Ao contrário, crianças seguras, cujos adultos são responsivos e afectuosos, tendem a interagir com o adulto e/ou seus pares de maneira positiva e empática, além de apresentarem auto-estima elevada e desenvolverem expectativas elevadas a respeito de si próprias (Sroufe & Egeland, 1991).

Uma relação íntima e contínua entre a criança e a mãe (ou mãe substituta permanente, nas palavras de Bowlby, 1981) é fundamental para a criação de um vínculo afectivo que promova um desenvolvimento mental saudável (Bowlby, 1981; Rosseti-Ferreira, 1986). Dessa forma, o vínculo afectivo estabeleci-

do nos primeiros períodos de vida pode ser considerado como um suporte tanto para o desenvolvimento sócio-afectivo, quanto para o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

É indiscutível que uma relação baseada em um vínculo afectivo estável, segundo Meins & Russel (1997), constitui uma base sólida e indispensável para que a criança tenha um desempenho cognitivo superior, em termos de frequência e elaboração em actividades simbólicas, quando ela constrói as representações mais complexas sobre o seu mundo e as relações entre os símbolos e seus referentes externos (Bornstein e LeMonda, 1995).

Igualmente, a privação materna e sua influência sobre o desenvolvimento da criança é uma questão importante de ser investigada no estudo sobre a interacção mãe-criança e o desenvolvimento infantil. A criança pode ser privada de interacções significativas com os adultos em diferentes condições. Klein (1996) indica duas situações principais:

1. situações interactivas de baixa qualidade;
2. situações em que a criança é privada do contacto humano em geral, quando se encontra em instituições onde somente é dado atenção para suas necessidades físicas.

De acordo com Klein (1996), quando essas situações ocorrem por muito tempo a criança pode vir a apresentar sintomas que repercutem no seu desenvolvimento cognitivo, que variam desde apatia até impaciência, hiperactividade, dificuldade para concentração, entre outros. Assim, crianças que experimentam as situações acima podem não desenvolver os pré-requisitos para um desenvolvimento infantil pleno. Ao contrário, a criança que cresce em um clima afectivo adequado e cujo ambiente é acolhedor e mediatizador se torna mais segura e interessada pelas pessoas e pelo ambiente que a cerca.

Além do vínculo afectivo e da privação materna, outro factor importante no estudo da relação entre desenvolvimento infantil e interacção mãe-criança diz respeito as expectativas da mãe acerca do desenvolvimento do seu filho. As atitudes e as expectativas dos pais com relação ao desempenho de seus filhos em situações de aprendizagem podem ser considerados muito relevantes no processo de desenvolvimento da criança. Essas atitudes e expectativas podem exercer um papel fundamental na aquisição pela criança de habilidades mais desenvolvidas de se relacionar com o mundo.

Com efeito, a construção da inteligência na criança sofre inúmeras influências do meio, onde tanto as expectativas presentes na interacção mãe-criança (Bornstein & Lemonda, 1995), quanto os aspectos relacionados à maturação biológica e a experiência adquirida (Piaget, 1970, 1973, 1978),

além dos factores relacionados ao contexto social (Vygotsky, 1991, 1993) podem adquirir importância cada vez maior a partir do nascimento.

Nesse sentido, os comportamentos dos pais em relação aos seus filhos podem afectar o processo de desenvolvimento da criança, particularmente quando a criança tem necessidades educativas especiais (NEE). No caso da criança com NEE, os adultos podem apresentar um baixo nível de envolvimento na relação com a criança, devido a baixa expectativa acerca do desempenho da mesma, que, por sua vez, costuma ser rebaixado e fortemente influenciado pelos diagnósticos acerca da capacidade de aprendizagem dessas crianças.

Quando a criança tem NEE, muitos factores podem interferir no relacionamento da família, principalmente do pai e da mãe, com o filho. Quando nasce uma criança com NEE ocorre um choque na família e em especial na mãe, que experimentará durante algum tempo um período de adaptação e elaboração gradual a esta realidade não esperada (Marques, 1995). De acordo com Amaral (1995), os pais de uma criança que nasce portadora de deficiência permanecem em um constante luto pela perda do filho idealizado (filho saudável) e esse luto será actualizado cada vez que surgir situações críticas (entrada na escola, adolescência etc.).

Ao analisar as reacções de mães ao reconhecimento da condição deficiente de seus filhos, Omote (1980) aponta alguns factores como indicadores da qualidade que se estabelece na interacção da mãe com a criança após a notícia:

- Reacção ao diagnóstico, que varia desde intenso impacto inicial até pouco ou nenhum impacto inicial;
- Sentimentos de culpa e de negação;
- Minimização da deficiência;
- Expectativas prognósticas baixas.

Para esse autor esses aspectos são apenas alguns dos muitos que podem ser entendidos como determinantes de futuras dificuldades de interacção da mãe com a criança com NEE.

Mais especificamente com relação à criança portadora de Síndrome de Down (SD), Hauser-Cram, Warfield, Shonkoff, Krauss, Upshur & Sayer (1999) afirmam que pesquisas com díades mãe-criança com SD revelam que essas crianças podem ser menos responsivas a padrões sociais dos seus pais, especialmente em idade precoce quando elas tendem a ter menos iniciativas de interacção e produzem poucas dicas sociais inteligíveis.

Com relação à díade mãe-criança com SD comparada à díade mãe-criança normal, Berger & Cunningham (1981) observaram na criança SD

diferenças qualitativas na relação entre o comportamento de contacto visual e o tempo de resposta das crianças ao olhar da mãe, uma vez que as crianças com SD demoram a responder a iniciativa visual da mãe. Esse dado é muito importante de ser considerado, já que a troca de olhar entre mãe e criança viabiliza a formação do vínculo afectivo entre ambos e, consequentemente, o desenvolvimento de novos usos funcionais do olhar. Cabe ressaltar que, tanto o vínculo afectivo quanto a uso funcional do olhar previnem a ocorrência de deficiências em processos de ordem biológica e psicológica.

O estudo da criança com problemas de comportamento apresenta outras variáveis que são igualmente importantes para a compreensão da relação entre interacção mãe-criança e desenvolvimento infantil. Geralmente, os pais de crianças com défice de atenção e hiperactividade ou comportamento desafiador não facilitam o desenvolvimento de habilidades de solução de problemas quando interagem com suas crianças. Esses pais tendem a interferir negativamente na interacção e fornecer mais direcções sobre as tarefas, exibindo menos suporte e reforçamento positivo aos seus filhos em actividades que envolvem solução de problemas (Bloomquist, August, Brombach, Anderson, Skare, 1996)

Sem dúvida problemas de comportamento, tais como agressividade, hiperactividade, défice de atenção etc. podem representar um desafio a mais para os pais quando interagem com o filho. Maggi & Piccinini (1998) relatam estudos em que as mães de crianças hiperactivas foram mais controladoras do que as mães de crianças normais, além de relatarem maior depressão, conflito conjugal e distúrbios psiquiátricos.

No caso da deficiência visual (DV), muitos pais duvidam de sua capacidade de administrar aspectos práticos e emocionais na criação de seus filhos. De acordo com Bolinger & Bolinger (1996) esses sentimentos, embora normais, diminuem a percepção dos pais sobre como manejar situações de interacção com o filho com DV, pelo facto de se sentirem intimidados ou inadequados para cuidar de uma criança que não enxerga.

Partindo da hipótese de que, em geral, a criação de filhos com NEE é mais estressante do que uma criança "normal", Hancock, Wilgosh & McDonald (1990) investigaram as perspectivas de mães de crianças DV através da análise do relato verbal das mesmas. Nessa análise foram observados temas relacionados a questões emocionais (sentimentos ambíguos experimentados após o diagnóstico), recursos produzidos para enfrentar a situação, atitudes das pessoas, suporte financeiro e emocional, relação pai-profissional, entre outros. Na verdade, apesar desses aspectos serem específicos da mãe de

crianças DV, na realidade podem ser experimentados por mães de qualquer criança com NEE.

Com objectivo de traçar conclusões sobre a qualidade da interação mãe-criança com NEE se deve igualmente estar atento para os aspectos da interação que não estão directamente relacionados à questão da deficiência. Nesse sentido, Sigolo (1986) e Colnago (1991) afirmam que os padrões de interação da díade mãe-criança com NEE sofrem influências situacionais, ou seja, a qualidade da interação parece estar ligada ao tipo de situação experimentada. Por exemplo, uma situação em que a mãe deve falar muito alto ou muito baixo, tem como consequência a criança diminuir sua frequência de vocalizações.

Em estudo sobre as dissertações de Mestrado em Educação Especial produzidas nos Programas de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal de São Carlos, ambas no Brasil, Cunha & Paula (no prelo) observaram que existem diferenças na interação da mãe com a criança NEE e a criança "normal". Essas diferenças residem na constatação de diversos aspectos, que podem ser assim resumidos:

- a criança "normal" alcança, na interação, mais altos níveis de iniciativas de contacto, emitindo com maior frequência movimentos corporais;
- as mães de crianças com SD fornecem mais ajuda a seus filhos, ou seja, são mais directivas, dando mais ordens e mostrando mais os objectos, exigindo, assim, menos vocalizações;
- mães de crianças "normais" apresentam maior número de questões, enquanto que as mães de crianças portadoras de deficiência apresentam mais instruções, ou seja, as crianças normais vocalizam mais que as Down, pois as mães destas últimas apresentam maior quantidade de vocalizações que as mães das crianças normais;
- as consequências em termos de aprovação, desaprovação e correcção são mais frequentes nas mães de deficientes;
- a mãe amolda seu comportamento as qualidades do desenvolvimento do filho, estabelecendo, assim, maneiras de proceder e interagir característicos para a criança (Cunha e Paula, et al., no prelo).

Nesta perspectiva, os resultados das investigações sobre a interação mãe-criança com NEE são unânimes em afirmar que existem diferenças na interação entre a mãe e a criança com NEE por, pelo menos duas razões:

- 1) porque a mãe não reconhece no filho seu potencial de desenvolvimento;
- 2) porque a mãe passa por uma experiência de desajustamento emocional com a notícia do nascimento de um filho deficiente.

Na primeira situação, a mãe pode passar a limitar suas iniciativas de interacção com a criança, passando a ser mais directiva e controladora. Já na segunda situação, as trocas significativas iniciais entre a mãe e o bebé podem ser afectadas em função da notícia da deficiência que, geralmente, é transmitida de forma parcial e distorcida.

Além disso, segundo Fonseca (1995), a interacção entre adulto e criança com NEE passa por um verdadeiro sistema de crenças, representado por um conjunto de expectativas e atitudes pessimistas frente ao desenvolvimento dessa criança especial. Para esse autor, uma abordagem activa e mais optimista do desenvolvimento da criança com NEE passa, necessariamente, por uma mudança nessas crenças e nas atitudes frente a deficiência.

Nessa perspectiva, as atitudes do outro, principalmente da família, desempenham um papel essencial, cabendo aos pais a superação de seu luto pelo filho idealizado e a criação de situações que garantam uma interacção adequada e a maximização do potencial de desenvolvimento da criança. Os pais podem revelar uma baixa expectativa em relação ao desenvolvimento do seu filho com NEE, demonstrando, assim, uma atitude negativa em situações de aprendizagem estabelecidas na interacção com a criança.

Considerar que existem diferenças individuais e que por isso é necessário um conhecimento diferenciado e intra-individual da criança com NEE, exige uma aceitação incondicional de que é possível verificar uma mudança estrutural ao nível geral de desenvolvimento da criança com NEE. Certamente, a aceitação activa do potencial de modificabilidade da criança contribui para melhorar a qualidade da interacção entre a mãe e a criança com NEE e, consequentemente, as expectativas dos pais em relação ao desenvolvimento dessa criança (Fonseca, 1995).

A criança com NEE, como qualquer outra, é susceptível à modificabilidade estrutural do seu potencial em vários estádios de desenvolvimento. Essa modificabilidade deve ocorrer principalmente nos períodos mais precoces, onde a interacção da mãe com o bebé, baseada em princípios da mediatização, certamente favorecerá o desenvolvimento da criança ao longo de sua vida. Por piores que sejam os prognósticos da criança com NEE, é possível o seu progresso em termos do potencial de desenvolvimento e da adaptação às situações do seu contexto familiar e social.

Em resumo, a interacção mãe-criança com NEE merece atenção especial, devido aos inúmeros factores que, como foi discutido anteriormente, afectam este tipo de interacção e, por consequência, o desenvolvimento infantil. Esses factores podem trazer como consequência o estabelecimento de um padrão inadequado de interacção da mãe com seu filho com NEE. Compreendendo

aqui como padrão inadequado de interação a baixa frequência de comportamento de mediatização, ou seja, a baixa ocorrência de situações de experiências de aprendizagem mediatizada que favoreçam a modificabilidade estrutural do potencial de desenvolvimento da criança, quer seja ela deficiente ou não.

Com efeito, o ser humano é extremamente sensível aos efeitos do meio durante o período da infância, em que ocorrem as mudanças evolutivas mais significativas. Logo, é um período de desenvolvimento tão importante, tanto para a criança deficiente como para aquelas não-deficientes, que a análise da interação mãe-criança merece atenção especial. Nesse sentido, é fundamental a implementação de propostas de reflexão do papel da mãe e a importância da sua interação com a criança, além da orientação da mãe para que ela possa, desde o nascimento, promover um desenvolvimento pleno da criança, não só no que se refere ao comportamento emocional, como o comportamento psicomotor, linguístico e, principalmente, o cognitivo.

Referências

- Amaral, L. A.(1995). *Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules*. São Paulo: Robel Editorial.
- Berger, J. e Cunningham, C. C. (1981). The development of eye contact between mothers and normal versus Down's syndrome infants. *Developmental psychology*, 17 (5), 678-689.
- Bloomquist, M. L.; August, G. J.; Brombach, A. M.; Anderson, D. L. e Skare, S.S. (1996). Maternal facilitation of children's problem solving: Relations to disruptive child behaviour and maternal characteristics. *Journal of Clinical Psychology*, 25 (3), 308-316.
- Bolinger, R. e Bolinger, C. (1996). Family Life. In M. C. Holbrook (Org.), *Children with visual impairments: a Paren's Guide*. (pp.129-157). Woodbine House: the Special-Needs Collection.
- Borstein, M. H.; Lemonda, C. S. T. (1995). Parent-child symbolic play: Three theories in search of an effect. *Developmental Review*, 15, 382-400.
- Bowlby, J. (1981). *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes.
- Colnago, N. A. S.(1991) *Pares "mães bebês Síndrome de Down"*: estudo da estimulação e dos aspectos qualitativos da interação. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Cunha, A. C. B.; Paula, K. M. P; Nunes, L. R.; Romero, J. F.; Glat, R.(no prelo). *Estado da arte sobre o tema interação mãe-criança especial: Análise epistemológica e metodológica de dissertações de Mestrado*.
- Fonseca, V.(1995). *Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce-uma introdução às idéias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hancock, K., Wilgosh, L., McDonald, L. (1990). Parenting a visually impaired child: The mother's perspective. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 84(10), 411-413.
- Harris, J. H. (1999). *Diga-me com quem anda...* Rio de Janeiro, Editora Objetiva.
- Hauser-Cram, P.; Warfield, M. E.; Shonkoff, J. P.; Krauss, M. W.; Upshur, C. C. e Sayer, A. (1999). Family influences on adaptative development in young children with Down syndrome. *Child Development*, 70 (4), 979-989.
- Klein, P. S. (1996). *Early intervention: Cross-cultural experiences with mediational approach*. New York\London: Garland Publishing.
- Koschanska, G.; Murray, K. T. (2000). Mother-child mutually responsive orientation and conscience development: From toddler to early school age. *Child Development*, 71 (2), 417-431.
- Maggi, A. e Piccinini, C. (1998). Interação mãe-criança envolvendo crianças que apresentam problemas de comportamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14 (3), 259-265.

- Marques, L. P.(1995). O filho sonhado e o filho real. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3, 121-125.
- Meins, E. e Russel, J.(1997). Security and symbolic play: The relation between security of attachment and executive play. *Journal of Development Psychology*, 15, 63-76.
- Omote, S.(1980). *Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados*: Um estudo psicológico. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Piaget, J.(1970). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J.(1973). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Richards, M. P. M.; Bernal, J. F. (1981). Um estudo acerca da interação mãe-bebê utilizando o método da observação. In: N. Blurton Jones, *Estudos etológicos do comportamento da criança*. São Paulo: Pioneira.
- Rosseti-Ferreira, M. C.(1986). *Mãe e encontro: separação e reencontro*. São Paulo: Edicon.
- Sameroff, A.J. (1991). The social context of development. In: M. Woodhead, R. Carr, P. Light (Eds.). *Child Development in Social Context 1- Becoming a Person* (pp. 167-189). London: Routledge.
- Sigolo, R. R. L.(1986). *Análise das práticas de educação utilizadas com crianças portadoras de deficiência mental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Sroufe, L. A.; Egeland, B. (1991). Illustrations of person-environment interaction from a longitudinal study. D. Wachs e R. Plomin. *Conceptualization and measurement of organism-environment interaction* (pp. 68-84) Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Vygotsky, L.S. (1991). *A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.(1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

"WHY MY BABY IS NOT NORMAL?" ANALYSING THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILD DEVELOPMENT AND INTERACTION MOTHER-CHILD WITH SPECIAL NEEDS

Ana Cristina Barros da Cunha

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Kely Maria de Paula Pereira

Universidade Federal do Espírito Santo

Abstract: In the area of study about infant/child development, the mother-child interaction has an important role in the understanding about child development and in the promoting of this development. In this way, many factors influence the relation between mother and child and infant/child development. In these factors, the affective attachment, the mother deprivation and the mother expectative about the child could be considered very important, especially when the children have special needs. In this case, the mother-child interaction presents many variables and these variables influence the child development process in their multiples dimensions and they define the relation between mother and the child with special needs.

KEY-WORDS: *Mother-child interaction, exceptional child, child development.*

O DESENVOLVIMENTO DO PERDÃO

Etienne Mullet

Ecole Pratique des Hautes Etudes, France

Michèle Girard

Université de Nice, France

Stéphanie Chiamello

Michelle Mesnil

Université de Toulouse II, France

Félix Neto

Universidade do Porto, Portugal

Resumo

Nos últimos anos, o conceito de perdão interpessoal recebeu uma atenção empírica dos psicólogos cognitivos, desenvolvimentais, sociais e clínicos. Os cientistas sociais examinaram, de modo crescente, a potencial relevância do perdão interpessoal nas relações humanas. Este artigo tem o objectivo de apresentar os estudos existentes dedicados aos aspectos cognitivos e desenvolvimentais da predisposição para perdoar, também denominada perdoabilidade. Vamos rever quatro linhas de investigação: (a) a perspectiva de Piaget quanto ao perdão, (b) a investigação prévia sobre os efeitos das desculpas, (c) a teoria de Enright sobre o desenvolvimento do raciocínio acerca do perdão e (d) o trabalho sobre o esquema do perdão.

PALAVRAS-CHAVE: *Perdão, desenvolvimento, esquema, raciocínio.*

Introdução

Recentemente, o conceito de perdão interpessoal recebeu uma atenção empírica dos psicólogos cognitivos, desenvolvimentais, sociais e clínicos. Os cientistas sociais examinaram, de modo crescente, a potencial relevância do perdão interpessoal nas relações humanas (Enright e Fitzgibbons, 2000; Gouvier, 2002; Lamb e Murphy, 2002; McCullough, Pargament e Thorensen, 2000; Worthington, 1998, 2005). Este artigo tem o objectivo de apresentar os estudos existentes dedicados aos aspectos cognitivos e desenvolvimentais da

Morada (address): Etienne Mullet, Laboratoire Cognition et Décision, MDR, F-31058 Toulouse cedex 9, France. Os autores agradecem a ajuda prestada na tradução do texto a Sara Sousa. Agradece-se o apoio da "École Pratique des Hautes Etudes" (Laboratório Cognition & Décision) e do programa POCTI/PSI/46245/2002 da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

predisposição para perdoar, também denominada perdoabilidade (Roberts, 1995). Vamos rever quatro linhas de investigação: (a) a perspectiva de Piaget quanto ao perdão, (b) a investigação prévia sobre os efeitos das desculpas, (c) a teoria de Enright sobre o desenvolvimento do raciocínio acerca do perdão, e (d) o trabalho sobre o esquema do perdão.

Perspectiva de Piaget sobre o perdão

Tanto quanto sabemos, a primeira referência ao perdão na literatura da psicologia do desenvolvimento pode ser encontrada em Piaget (1932). Em *Le Jugement Moral Chez L'enfant*, Piaget dedicou muito pouco espaço ao conceito do perdão: exactamente três quartos de página (em 335 páginas do volume). Por esta razão seria exagerado falar na perspectiva piagetiana sobre o perdão como se ela fosse forte. Piaget discutiu essencialmente o conceito de perdão para contrastá-lo com o conceito de justiça, o tema do livro.

Piaget referiu que o perdão implica mais do que um sentido de reciprocidade “matemática” (nas palavras de Piaget *réciprocité de fait*). O perdão implica um sentido ideal de reciprocidade (*réciprocité de droit*) que pode ser expresso com o mote “Faz aos outros o que gostarias que te fizessem”. Nas palavras de Piaget, um entendimento completo do perdão é alcançado “...quando os comportamentos considerados como correctos são os comportamentos que demonstram reciprocidade infinita” (p. 258). O conceito de reciprocidade infinita – perdoa porque foste perdoado no passado e para seres perdoado no futuro – é complexo; por esta razão, perdoar pode, de acordo com Piaget, não ser compreendido antes do fim da infância.

Desculpas e perdão

Tanto quanto sabemos, o primeiro estudo empírico desenvolvimental no perdão é de Darby e Schlenker (1982). Estes autores estiveram sobretudo interessados no efeito das desculpas na culpa e castigo em crianças com idades de 6, 9 e 12 anos, mas também incluem nas suas experiências uma escala do perdão. Numa das experiências apresentou-se aos participantes cenários descrevendo uma personagem central, Pat, andando pelos corredores de uma escola e que inadvertidamente chocou contra outra criança. A responsabilidade de Pat pelo incidente, o nível do prejuízo causado e a resposta de Pat ao incidente foram sistematicamente variadas. Pat foi descrito quer como (a) continuando simplesmente a andar depois do incidente, sem dizer ou fazer nada,

(b) dizendo simplesmente “Desculpa”, (c) dizendo “Lamento, sinto-me mal com isto”, ou (d) dizendo “Lamento, sinto-me mal por isto. Por favor deixa-me ajudar-te”. Uma das questões colocadas aos participantes foi a seguinte “Pensas que Pat deve ser perdoado pelo que aconteceu, e se sim, até que ponto é que pensas que Pat deve ser perdoado?” Foi estabelecida uma escala de resposta de 10 pontos indo desde Nada até Muito. A média das respostas observadas mostrou que quanto mais elaboradas as desculpas mais Pat é perdoado (M_s = respectivamente 4,3; 5,4; 6,4; 7,3). Não foi encontrada interação Idade x Desculpas.

Noutra experiência, Pat foi descrito a andar de baloiço com a turma. Enquanto andava, Pat provocou a queda de outra criança, que aparentemente se magoou. A intencionalidade, os motivos, a resposta ao incidente de Pat (a-d) foram sistematicamente variados. Mais uma vez as médias das respostas mostraram outra vez que quanto mais elaboradas as desculpas mais Pat é perdoado (M_s = 4,8; 5,1; 6,3; 6,4) mas foi encontrada uma interação Idade x Desculpas. O efeito das desculpas foi muito mais pronunciado aos 12 anos de idade (3,3; 4,6; 6,7; 7,8) do que nas crianças mais novas (6,4; 5,5; 6,0; 6,2).

Enright e o desenvolvimento moral do perdão

Enright e o seu grupo de psicologia do desenvolvimento podem ser creditados por terem conduzido o primeiro conjunto de estudos experimentais sobre o desenvolvimento do perdão (Enright, Santos e Al-Mabuk, 1989, ver também Enright, 1991, 1994; Enright, Gassin e Wu, 1992). A teoria de Enright do desenvolvimento do raciocínio em relação ao perdão baseou-se na teoria de Kohlberg (1976) de desenvolvimento do raciocínio moral (ver também Spidell e Liberman, 1981). Como se pode ver no Quadro 1, cada estágio do modelo de Kohlberg corresponde a um e apenas um estágio do modelo de Enright. Nos estádios inferiores – Perdão Vingativo e Perdão Restituidor – o perdão pode apenas ocorrer depois de o culpado ter sido sujeito à vingança ou punição apropriadas. Nos estádios intermédios – Perdão Expectante ou Perdão como Harmonia Social – o perdão pode ser garantido apenas se estão presentes pressões de outros significativos.

Quadro 1 - *Estádios de justiça e estádios de desenvolvimento do perdão (adaptado de Enright, Santos e Al-Mabuk, 1989).*

Estádios de Justiça	Estádios de Perdão Correspondentes	Exemplos de Questões Ligadas a cada Estádio do Perdão
<i>Moralidade Heterónima.</i> Acredito que a justiça deve ser decidida pelas autoridades.	Estádio 1 <i>Perdão Vingativo.</i> Posso perdoar alguém que me ofende apenas se puder puni-lo num grau semelhante à minha própria dor.	Se Heinz tivesse ajustado as contas com o farmacêutico fazendo com que ele tivesse de fechar o seu negócio, iria isso tornar Heinz menos triste do que ele está agora?
<i>Individualismo.</i> Tenho um sentido de reciprocidade que define justiça para mim. Se me ajudares, eu tenho que te ajudar.	Estádio 2 <i>Perdão Condicional ou Restituidor.</i> Se puder recuperar o que me foi tirado, então posso perdoar.	Imagine que o farmacêutico dá muito dinheiro a Heinz. Faria isto com que Heinz ficasse melhor? Iria isto ajudá-lo a perdoar?
<i>Expectativas Interpessoais Mútuas.</i> Aqui, penso que o consenso do grupo deve decidir o que está certo e o que está errado.	Estádio 3 <i>Perdão Expectante.</i> Posso perdoar se os outros me pressionarem para perdoar. Perdoar porque outras pessoas o esperam.	Suponha que os amigos de Heinz vão visitá-lo e dizem “Queremos que sejas amigo do farmacêutico”. Iria isto acabar com a sua tristeza e raiva e torná-lo como o farmacêutico?
<i>Sistema Social e Consciência.</i> As leis sociais são os meus guias para a justiça. Faço cumprir as leis para ter uma sociedade ordenada.	Estádio 4 <i>Perdão Legítimo Expectante.</i> Perdoar porque a minha filosofia de vida ou a minha religião o exigem.	Imagine que Heinz é um homem muito religioso, O líder da igreja diz-lhe que ele não deve ficar tão zangado com o farmacêutico. Iria isto ajudar Heinz a perdoar?

Estádios de Justiça	Estádios de Perdão Correspondentes	Exemplos de Questões Ligadas a cada Estádio do Perdão
Estádio 5		
<i>Contrato Social.</i> Estou consciente que as pessoas têm uma variedade de opiniões. Uma pessoa deve sempre seguir os valores e as regras do grupo. Alguns valores devem ser mantidos apesar da opinião da maioria.	<i>Perdão como Harmonia Social.</i> Perdoo porque isso restabelece harmonia ou boas relações na sociedade. É uma forma de manter relações pacíficas.	Há benefícios quando uma pessoa zangada como Heinz perdoo o farmacêutico?
Estádio 6		
<i>Princípios Éticos Universais.</i> O meu sentido de justiça é baseado em manter a defesa dos direitos individuais de todas as pessoas. As pessoas são fins em si próprios e devem ser tratadas como tal.	<i>Perdão como amor.</i> Perdoo porque tal promove um verdadeiro sentido de amor. Porque devo realmente interessar-me por cada pessoa, um acto doloroso da sua parte não altera esse sentido de amor. Este tipo de relacionamento mantém aberta a possibilidade de reconciliação e fecha a porta da vingança.	Suponha que Heinz não guarda nenhum sentimento de rancor em relação ao farmacêutico e até acaba por amá-lo. Agora o farmacêutico esconde outro medicamento quando Heinz está doente. Poderá Heinz perdoar o farmacêutico agora?

É apenas no estágio mais alto do modelo – Perdão como Amor – que o perdão é concebido como uma atitude incondicional e que o perdão é visto como fomentador de afecto positivo e de boa vontade. Este último estágio é aquele que melhor ilustra a diferença entre as concepções de perdão de Piaget e Enright. De acordo com Enright (1994), o perdão, devido ao seu carácter gratuito não implica qualquer tipo de reciprocidade (mesmo reciprocidade infinita), como referido por Piaget (1932).

O procedimento usado nos estudos de Enright para testar o seu modelo também foi directamente emprestado de Kohlberg (1976). Dois dos dilemas usados por este autor foram adaptados e ligeiramente alterados para estudar o raciocínio sobre o perdão. Estes eram os bem conhecidos “ dilema de Heinz” e o “dilema do prisioneiro em fuga”. O dilema original de Heinz é o seguinte.

Uma mulher está perto de morrer de cancro. Um farmacêutico descobriu um medicamento que os médicos acreditam poder salvá-la. O farmacêutico está a cobrar \$2000 por uma pequena dose – dez vezes mais o que lhe custa fazer esse medicamento. O marido da mulher doente, Heinz, pede emprestado a todas as pessoas que conhece mas apenas consegue juntar \$1000. Ele suplica ao farmacêutico para lhe vender o medicamento por menos ou deixá-lo pagar mais tarde. O farmacêutico recusa, dizendo, “Eu descobri o medicamento e vou ganhar dinheiro com isso”. Heinz, desesperado, assalta a farmácia e rouba o medicamento. Deveria Heinz ter feito isso? Porquê ou por que não?

A alteração feita por Enright diz respeito à última parte do dilema.

O farmacêutico esperava que Heinz roubasse o medicamento. Por isso, o farmacêutico escondeu-o onde ninguém o pudesse encontrar. A mulher de Heinz morreu. Heinz sentiu-se profundamente triste com a morte dela e muito zangado com o farmacêutico por este ter escondido o medicamento e ter causado a morte.

O fim do “dilema do prisioneiro em fuga” também foi alterado. Um conjunto de questões, idealizadas para corresponder com um e apenas um nível do desenvolvimento do perdão, foi apresentado a cada participante (N=119) em formato de entrevista. No quadro 1 também são dados alguns exemplos de questões de diferentes níveis. Foram também apresentados três itens seleccionados do *Defining Issue Test* (Rest, 1979).

O resultado médio observado nos participantes entre os 9 e os 10 anos de idade esteve perto do 2 (estádio 2). Isto significa que, em média, os participantes mais novos estavam dispostos a considerar que o perdão pode apenas ocorrer depois do que foi retirado estiver propriamente substituído ou compensado. Isto correspondia com o que Enright designou de estádio pre-perdão. O resultado médio observado nos participantes entre os 15 e os 16 anos esteve perto do 3 (estádio 3). Isto significa que, em média, os adolescentes mais novos estavam dispostos a considerar que o perdão pode ocorrer como uma consequência de atitudes favoráveis expressas por outros mais próximos, mesmo se o que foi retirado não tiver sido restaurado. (Para os participantes entre os 12 e os 13 anos de idade, o resultado médio esteve localizado entre os dois). Finalmente, o resultado médio observado em estudantes universitários e em adultos esteve perto do 4 (estádio 4). Isto significa que os adultos, novos ou de média idade, estavam dispostos a considerar que o perdão pode ocor-

rer como uma consequência das atitudes religiosas ou filosóficas, sem qualquer intervenção da família ou dos amigos, mesmo se a restituição não ocorreu. Poucas pessoas podem ser classificadas no estágio 6, Perdão como Amor (sete adultos, para pelo menos um dilema).

Foram observadas diferenças individuais substanciais no interior dos grupos de idades. O desvio padrão médio obtido dentro dos grupos de idades rondou os 0,70. Isto significa que, em cada nível de idade, cerca de 40% dos participantes obtiveram resultados acima ou abaixo do nível modal de perdão observado. Não foram observadas diferenças de gênero. A correlação entre a idade e o estágio do perdão foi forte (rondou os 0,70). A correlação entre o score *Defining Issue Test* e o estágio do perdão foi mais baixa (à volta de 0,50). O padrão dos resultados obtidos por Enright em amostras nos E.U.A. foi subseqüentemente replicado numa amostra da Formosa (Huang, 1990, citado em Enright, Gassin e Wu, 1992) e numa amostra da Coreia, usando um dilema da vida real assim como dilemas *Defining Issue Test* (Park e Enright, 1997).

O perdão na última fase da adolescência e no meio da idade adulta

A técnica do dilema não é a única que tem sido utilizada por Enright e o seu grupo para estudar o desenvolvimento do perdão. Subkoviak, Enright, Wu, Gassin, Freedman, Olson e Sarinopoulos (1995) usaram outra técnica, o Inventário do Perdão de Enright, para estudar o desenvolvimento do perdão desde a adolescência até ao meio da idade adulta. O Inventário do Perdão de Enright contém 60 itens divididos uniformemente por seis áreas: ausência de sentimentos negativos (em relação ao ofensor), presença de sentimentos positivos, ausência de pensamentos negativos, presença de pensamentos positivos, ausência de comportamento negativo, e presença de comportamento positivo, estes dois últimos aspectos referindo-se à reconciliação assim como ao perdão *per se*. Exemplos de afirmações relacionadas com itens de afecto, de cognição e de comportamento incluem o seguinte: "Eu sinto-me caloroso em relação ao outro", "Eu penso que ele/a é aborrecido/a", "Em relação à outra pessoa, mostro ou mostrarei amizade". Os participantes no estudo foram estudantes universitários (média de idades = 22,1) e os seus pais do mesmo gênero (média de idades = 49,6). Foi-lhes pedido para pensarem na mais recente experiência de alguém que os tenha magoado profunda e injustamente e depois para descreverem os seus sentimentos, pensamentos, e comportamentos pre-

sentos em relação ao ofensor, usando o Inventário do Perdão de Enright. Os resultados mostraram que a pontuação total da escala de adultos foi leve mas significativamente maior que a pontuação dos jovens (293 vs. 273, numa escala 60-360, $p < 0,008$). Outro resultado importante diz respeito à correlação entre a pontuação dos jovens e dos pais quando o grau de sofrimento era comparável. Entre 21 díades pai-filho nas quais ambos filho e pai indicaram ter experienciado um sofrimento muito profundo, a correlação foi de 0,54. Este elevado valor sugere que pais e filhos tendem a perdoar em graus semelhantes, pelo menos no caso de sofrimentos muito profundos.

O esquema do perdão

Os estudos descritos neste ponto estão relacionados com um problema central: Como são integrados múltiplos determinantes para formar um julgamento global do perdão? Há uma tendência desenvolvimental na forma como estes determinantes estão integrados? O trabalho revisto acima demonstrou que múltiplos/numerosos tipos de informação são tidos em conta quando as pessoas julgam o perdão. Mas nenhum desse trabalho considerou que regra determina esta integração.

No estudo de Girard e Mullet (1997), a amostra inclui adolescentes, jovens adultos, adultos de média idade e pessoas idosas ($N=236$). A razão para a inclusão de um amplo leque de adultos de várias idades foi, como demonstrado por Subkoviak, Enright, Wu, Gassin, Freedman, Olson, e Sarinopoulos (1995), a probabilidade de cada um perdoar pode talvez desenvolver-se ao longo da vida, como uma função de maturidade e experiência.

O material usado consistia em 64 histórias. Uma história típica era a seguinte:

“Marie-Noelle e Josiane são irmãs. Elas trabalhavam ambas na mesma firma. Josiane, que já trabalhava na firma há muitos anos, pediu uma promoção. Marie-Noelle, que era muito faladora mas que não era má, divulgou alguma informação sobre a vida profissional de Josiane. O chefe da secção de Josiane ouviu esta informação e começou a duvidar das qualidades profissionais da Josiane por isso recusou-lhe a sua promoção. Marie-Noelle, com remorsos, lamentou muito o que aconteceu e pediu a Josiane para a perdoar. A melhor amiga de Josiane, que conhecia bem Marie-Noelle, também pediu-lhe para perdoar a sua irmã. Josiane pediu, outra vez, uma promoção a um outro chefe de secção, que é a que ela tem no presente. Agora, se fosse Josiane acha que perdoaria Marie-Noelle?”

Como pode ser visto no exemplo, esta história contém seis factores reflectindo ambas as razões para perdoar e condições em que o perdão poderia ser mais fácil:

- (a) o grau de proximidade para o alvo (irmão ou irmã *versus* colega),
- (b) o grau de intenção de um acto (intenção clara *versus* falta de intenção),
- (c) a severidade das consequências do acto (consequências moderadas *versus* consequências sérias),
- (d) desculpas/contrição do acto (desculpas *versus* ausência de desculpas),
- (e) atitudes dos outros (atitude favorável *versus* atitude desfavorável),
- (f) cancelamento de consequências (consequências que ainda afectam a vítima *versus* consequências actualmente canceladas).

As 64 histórias foram construídas pelo cruzamento ortogonal de 6 factores: $2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2 = 64$. A seguir a cada história estava uma escala de resposta de 12 cm com "Absolutamente não" à esquerda e "Definitivamente sim" à direita. Cada participante respondia individualmente, geralmente em casa (na escola para alguns participantes mais novos). Cada classificação de cada participante na fase experimental foi então convertida num valor numérico expressando a distância entre o ponto da resposta da escala e o ponto da esquerda, constituindo a origem. Emergiram deste estudo três resultados principais.

Tendências de Idade

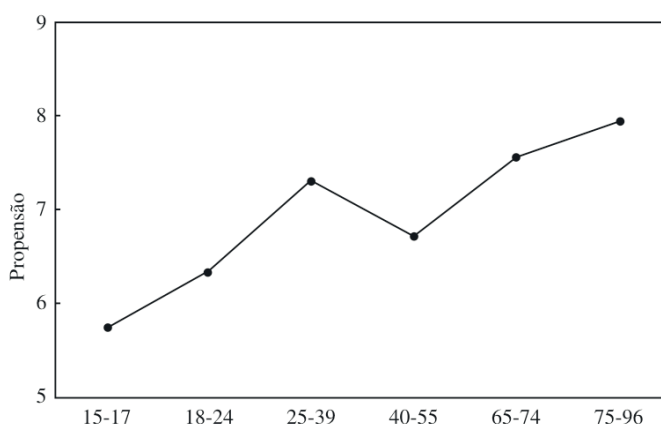


Figura 1 - Efeito da idade no perdão no estudo de Girard e Mullet (1997).

Como se mostra na figura 1, as pessoas idosas eram claramente mais capazes de perdoar do que os adolescentes e jovens adultos. Nos adolescentes, a média observada rondou os 5,80. Nos adultos de média idade, rondou os 6,60. Nas pessoas idosas, esteve perto de 7,90. A diferença (mais que 2 pontos numa escala de 12 pontos, $p < 0,0002$) é impressionante. A tendência não foi, contudo, completamente monótona: a propensão para perdoar foi, globalmente, ligeiramente um pouco mais alta entre os jovens adultos e pessoas idosas do que entre os adultos de média idade. Este resultado estava em consonância com os de Enright, Santos e Al-Mabuk (1989), Vinsonneau e Mullet (2001), e Subkoviak et al. (1995).

Efeitos dos determinantes

Como nos mostram as figuras 2 e 3, quatro factores têm um forte impacto: cancelamento das consequências, intenção, desculpas e proximidade. O primeiro painel da figura 2 foi composto da seguinte forma. Os três grupos etários (adolescentes, adultos, e pessoas idosas) estão representados no eixo horizontal. Cada curva corresponde a um nível do factor proximidade (irmã versus colega), e as respostas dos participantes estão representadas no eixo vertical. As duas curvas são ascendentes: as pessoas idosas estavam mais propensas a perdoar que os adultos e os adultos estavam mais propensos a perdoar que os adolescentes, um fenómeno que foi já colocado em evidência na figura 1. As duas curvas estavam claramente separadas: quando o ofensor era próximo da vítima (irmã, nível favorável), os participantes estavam mais propensos a perdoar do que quando o ofensor não era próximo da vítima (colega, nível desfavorável). Finalmente, as duas curvas estão a convergir para a direita: o factor proximidade teve mais efeito entre adolescentes do que entre adultos, e mais efeito entre adultos do que entre pessoas idosas.

Globalmente, havia ligeiras variações desde a adolescência até idade adulta no impacto de alguns dos seis factores: (a) o factor "atitude dos outros" teve impacto apenas nos adolescentes, (b) o factor "proximidade" pareceu ter um maior impacto nos adolescentes do que nas pessoas adultas e idosas, (c) o factor "desculpas" teve mais impacto nos adolescentes e adultos do que nas pessoas idosas, e em certa medida o cancelamento do factor consequências teve menor impacto entre os adultos do que nos adolescentes e nas pessoas idosas. Estas três observações estão em consonância com os resultados de Enright, Santos, e Al-Mabuk (1989).

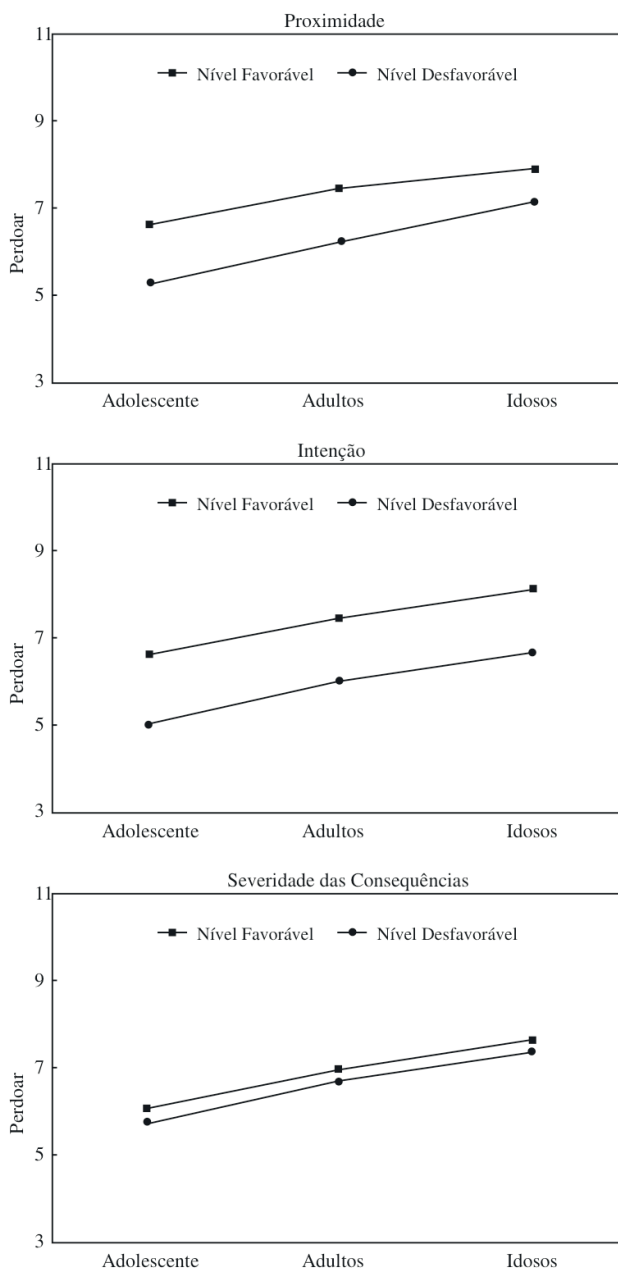


Figura 2 - Efeitos da idade no impacto dos factores proximidade, intenção e severidade na propensão para perdoar no estudo de Girard e Mullet (1997).

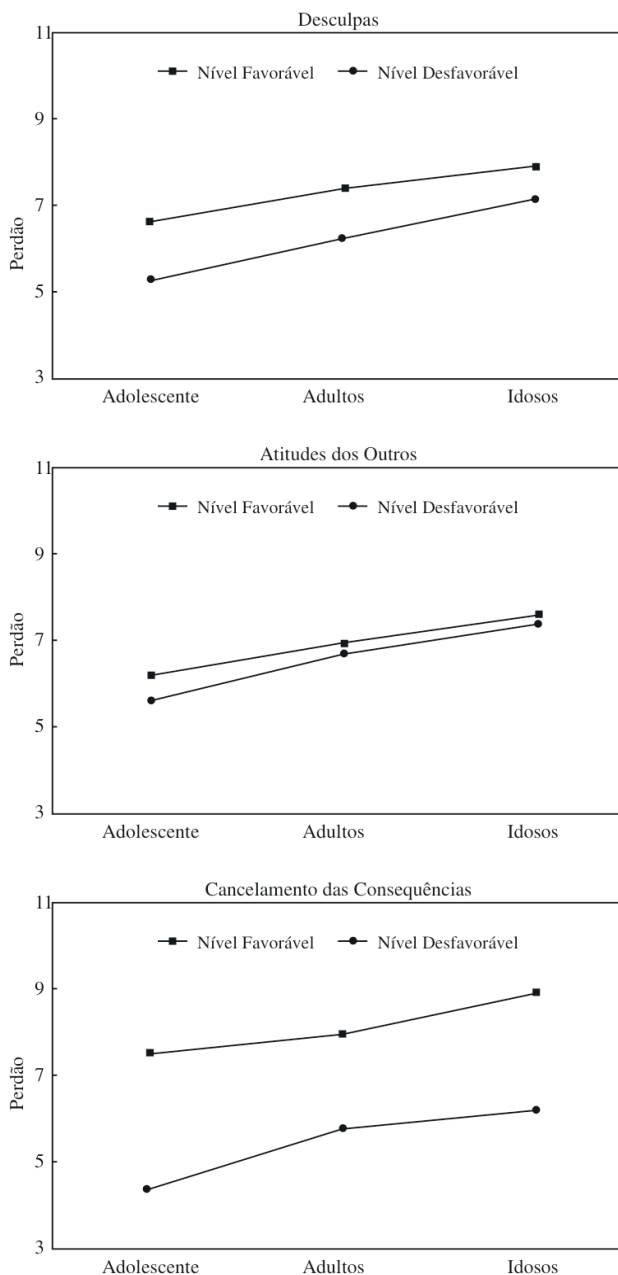


Figura 3 - Efeitos da idade nos factores impacto das desculpas, atitude dos outros e cancelamento das consequências na propensão para perdoar no estudo de Girard e Mullet (1997).

Agrupamento de diferenças individuais

Uma análise em agrupamentos levada a cabo com os dados brutos pôs em evidência pelo menos oito agrupamentos diferentes. O primeiro agrupamento pode ser denominado por *Perdoar Sempre*. Era composto essencialmente por pessoas idosas e por pessoas entre os 25-39 anos de idade (N=33). Nestes sujeitos, a informação dada não fez a diferença, e a resposta média era sempre próxima do máximo. Para cada história, os participantes declararam que perdoariam independentemente das circunstâncias da ofensa.

Após a experiência, os participantes foram convidados a expressar a sua filosofia do perdão; todos eles insistiram no facto de ser sempre melhor perdoar do que permanecer ressentido. Todavia, declararam-se muito interessados na experiência, apesar do facto de responderem da mesma forma. Estavam interessados porque a experiência permitiu-lhes, até certo ponto, testar a sua filosofia.

O segundo agrupamento pode ser designado *Quase nunca perdoar*, agrupamento composto principalmente por jovens adultos e adultos de meia idade (N=11). Nestes sujeitos a média da resposta esteve perto do mínimo e a única informação que fez a diferença foi o factor respeitante à intenção. O efeito deste factor contudo foi muito fraco. Estes sujeitos expressaram uma filosofia exactamente oposta àquela que foi expressa pelos membros do primeiro agrupamento.

Os seis restantes agrupamentos são caracterizados pela relativo predomínio do impacto de um ou outro factor na probabilidade de perdoar. Seis meses depois do fim do estudo principal, aos 32 dos 33 membros do agrupamento *Perdoar Sempre* foram apresentados com um novo conjunto de oito cenários que incluíram os mesmos seis factores como previamente, mas os valores destes três factores, "Proximidade", "Outros" e "Severidade", mantiveram-se constantes. O peso da informação foi deste modo consideravelmente reduzido. Todos os 32 participantes defenderam que iriam perdoar incondicionalmente cada um dos oito casos e avaliaram os cenários de acordo, isto é, usando apenas o lado direito da escala de resposta.

Limitações dos estudos anteriores e orientações futuras

Os estudos resumidos anteriormente têm muitas limitações. As mesmas críticas que se dirigem ao estudo de Kohlberg (Bègue, 1998) são também relevantes para o de Enright. A crítica principal feita por muitos autores (Lickona, 1991) aponta para os dilemas morais introduzidos por Kohlberg e adoptados

por Enright serem extremamente abstractos. As crianças são raramente confrontadas com algo parecido com o dilema de Heinz, nem provavelmente o compreenderiam (Walker, Pitts, Henning e Matsuba, 1995; Wygant, 1997). Além de que as crianças com menos de 12 anos de idade, não poderem ser bem estudadas através do método da entrevista. Observe todavia que utilizando um dilema da vida real, Park e Enright (1997) obtiveram, em adolescentes, um padrão de resultados semelhantes ao obtido no estudo de Enright, Santos e Al-Mabuk (1989).

As críticas ao estudo de Kohlberg também se relacionam com o facto de a sua técnica da entrevista ser eficaz para estudar o raciocínio baseado em princípios, mas não para estudar o pensamento e comportamento quotidianos (Burton, 1984). Com esta técnica, que consiste em obter a verbalização das atitudes e a justificação das proposições de acção, permanece a dificuldade em distinguir entre desenvolvimento moral (perdão) e o mero desenvolvimento linguístico. Finalmente, no que respeita a outra crítica frequente ao modelo de Kohlberg, a personagem central da sua teoria, Enright assume uma postura moderada (Enright, Gassin e Wu, 1992, p.106). Nos seus últimos escritos, Enright apresentou cada um dos seis níveis propostos (ver Quadro 1) como estilos de perdão distintos (ou estádios flexíveis), e assumiu que cada estilo era possivelmente mais ou menos encontrado com frequência em cada nível etário.

A principal crítica ao estudo de Girard e Mullet é a de apenas ter sido estudado apenas um tipo de cenário: a secção do cenário principal. Um dos méritos deste cenário é o seu carácter da vida real, mas seria igualmente prudente reunir informação relacionada com outras situações da vida quotidiana, particularmente situações altamente emocionais, como a separação, o divórcio e a agressão física. Seria também interessante estudar a possibilidade de generalização através das situações. Os membros do agrupamento *Perdoar Sempre* na situação de um problema de trabalho seriam também membros de um agrupamento idêntico numa situação diferente – uma situação tipo amor-romântico? Os numerosos agrupamentos encontrados obteriam muito mais alcance se pudessem ser generalizados a outras situações.

Outra crítica é que todos os estudos empíricos existentes são transversais e não tanto longitudinais, e são deste modo confundidos o problema de coorte e de idade. Há uma necessidade de investigação sobre o desenvolvimento longitudinal no futuro.

Apesar das muitas limitações, os estudos analisados acima divulgaram um número de resultados interessantes. Em primeiro, a propensão para perdoar tem um carácter desenvolvimental, e este desenvolvimento estende-se ao longo de toda a vida. Os adultos são mais propensos a perdoar que os ado-

lescentes, e os idosos são mais propensos a perdoar que os adultos. Além disso, uma proporção substancial de pessoas idosas são mais propensas a perdoar independentemente das circunstâncias. Em segundo lugar, o desenvolvimento do perdão parece seguir as mesmas vias nos Estados Unidos e nos países asiáticos. Em terceiro lugar, a propensão para perdoar aparece fortemente influenciada pela presença das desculpas e da confissão pública – factores susceptíveis de serem modificados – e pelo cancelamento das consequências. Ambos os factores estão em acção ao longo de toda a vida, com poucas excepções.

Referências

- Bègue, L. (1998). De la "cognition morale" à l'étude des stratégies du positionnement moral: Aperçu théorique et controverses actuelles en psychologie morale. *Année Psychologique*, 98, 295-352.
- Burton, R. V. (1984). A paradox in theories and research in moral development. In W. M. Kurtines e J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior and moral development*. New York: Wiley.
- Darby, B. W., e Schlenker, B. R. (1982). Children's reaction to apologies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 742-753.
- Enright, R. D. (1991). The moral development of forgiveness. In W. Kurtines e J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 1* (pp. 123-152). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Enright, R. D. (1994). Piaget on the moral development of forgiveness: Identity or reciprocity?. *Human Development*, 37, 63-80.
- Enright, R. D., e Fitzgibbons, R. P. (2000). *Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. Washington: A.P.A.
- Enright, R. D., Gassin, E. A., e Wu, C.-R. (1992). Forgiveness: A developmental view. *Journal of Moral Education*, 21, 99-114.
- Enright, R. D., Santos, M. J. D., e Al-Mabuk, R. (1989). The adolescent as forgiver. *Journal of Adolescence*, 12, 95-110.
- Girard, M., e Mullet, E. (1997). Propensity to forgive in adolescents, young adults, older adults, and elderly people. *Journal of Adult Development*, 4, 209-220.
- Govier, T. (2002). *Forgiveness and revenge*. London: Routledge.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lamb, S., e Murphy, J. G. (2002). *Before forgiving: Cautionary views of forgiveness in psychotherapy*. New York: Oxford University Press.
- Lickona, T. (1991). Moral development in the elementary school classroom. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 3, pp. 143-161). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McCullough, M., Pargament, K. I., e Thorensen, C. (Eds.) (2000). *Forgiveness: Theory, Research, and Practice*. New York: Guilford.
- Park, Y. O., e Enright, R. D. (1997). The development of forgiveness in the context of adolescent friendship conflict in Korea. *Journal of Adolescence*, 20, 393-402..
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan.
- Rest, R. R. (1979). *Revised manual for Defining Issue Test*. Minneapolis: Moral Research Project.

- Roberts, R. C. (1995). Forgivingness. *American Philosophical Quarterly*, 32, 289-306.
- Spidell, S., e Liberman, D. (1981). Moral development and the forgiveness of sin. *Journal of Psychology and Theology*, 9, 159-163.
- Subkoviak, M. J., Enright, R. D., Wu, C.-R., Gassin, E. A., Freedman, S., Olson, e L. M., Sarinopoulos, I. (1995). Measuring interpersonal forgiveness in late adolescence and middle adulthood. *Journal of Adolescence*, 18, 641-655.
- Vinsonneau, G., e Mullet, E. (2001). Willingness to forgive among young adolescents: An European-Maghrebi comparison. *International Journal of Group Tensions*, 30, 267-278.
- Walker, L. J., Pitts, R. C., Hennig, K. H., e Matsuba, M. K. (1995). Reasoning about morality and real-life moral problems. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 371-407). New York: Cambridge University Press.
- Worthington, E. L. (Ed.) (2005). *Handbook of forgiveness*. New York: Routledge.
- Wygant, S. A. (1997). Moral reasoning about real-life dilemmas: Paradox in research using the Defining Issues Test. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 1022-1033.

THE DEVELOPMENTAL OF FORGIVINGNESS

Etienne Mullet

Ecole Pratique des Hautes Etudes, France

Michèle Girard

Université de Nice, France

Stéphanie Chiaramello

Michelle Mesnil

Université de Toulouse II, France

Félix Neto

Universidade do Porto, Portugal

Abstract: For a few years, the concept of interpersonal forgiving has received empirical attention from cognitive, developmental, social and clinical psychologists. Social scientists have, increasingly, examined the potential relevance of interpersonal forgiving in human relationships. The present article aims to present the existing studies devoted to the cognitive and developmental aspects of dispositional forgiveness, also termed forgivingness. We will review four lines of attack: (a) Piaget's views on forgiveness, (b) the early work on the effect of apologies, (c) Enright's theory on the development of reasoning concerning forgiveness, and (d) the work on the forgiveness schema.

KEY-WORDS: Forgivingness, development, schema, reasoning.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E PERSONOLÓGICO DO IDOSO

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

Resumo

Este estudo tem como objectivo apresentar uma revisão da literatura sobre o desenvolvimento da cognição e da personalidade do idoso. Depois de defendermos que o desenvolvimento psicológico é um processo contínuo que vai do nascimento até à morte, analisa-se particularmente o seu aspecto cognitivo, insistindo no pensamento pós-formal, e realçando também o desenvolvimento do Eu e da personalidade. Além da abordagem desenvolvimentista, alude-se à teoria dos traços e à perspectiva sociocognitiva.

PALAVRAS-CHAVE: *Idoso, envelhecimento, desenvolvimento, inteligência, personalidade.*

Antes de falarmos do desenvolvimento psicológico do idoso (e do adulto), particularmente quanto ao desenvolvimento cognitivo e da personalidade, pressupomos conhecimentos suficientes metodológicos e dos diversos planos experimentais de abordagem do desenvolvimento, em particular os planos transversais, longitudinais e sequenciais, sendo o primeiro, por razões práticas, o mais usado na investigação, dado que os planos longitudinais exigem maior investimento de tempo e de economia, além de a amostra poder ficar viciada pela grande mortandade ao longo dos anos. Para obviar a essas dificuldades, os investigadores usam também planos sequenciais ou transverso-longitudinais, tentando conjugar os dois, o que permite controlar melhor os efeitos de coorte ou de gerações diferentes. Há ainda diversas abordagens teóricas e experimentais, controlando algumas variáveis importantes como o sexo, a idade, o nível de escolaridade ou cultural, o estatuto sócio-económico, a saúde, etc., tornando-se deste modo também uma abordagem diferencial e desenvolvimental (cf. Fontaine, 2000, pp.45-58).

As diversas teorias ou interpretações sobre a idade adulta e o envelhecimento estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento ou são essencialmente desenvolvimentais. Não discutimos agora sobre o que se entende por desenvolvimento e a relação entre factores biológicos e psicossociais.

Werner (1957), um dos pioneiros da psicologia do desenvolvimento, insiste na crescente diferenciação e integração hierárquica, considerando também a direccionalidade ou teleologia do desenvolvimento e ainda a sua continuidade ou descontinuidade.

Desenvolvimento como um processo contínuo

Os autores mais representativos e clássicos do desenvolvimento psicológico – Freud no domínio afectivo-sexual e Piaget no domínio cognitivo – estudaram essencialmente a criança e o adolescente, considerando que findava praticamente aqui a evolução. Além disso usavam um modelo linear, definindo fases ou estádios mais ou menos estanques e automáticos. Porém, a evolução continua até ao fim da vida.

A psicanálise inicialmente limitou o seu estudo desenvolvimental à infância e adolescência, sempre na base de conflitos inconscientes. Só posteriormente, com Erikson e outros autores avançou na idade, considerando a evolução ao longo de todo o arco da vida e buscando modelos mais integrativos e dinâmicos. Autores há que apresentam algumas perspectivas do processo de envelhecimento à luz das teorias psicodinâmicas e em particular da psicanálise. É sabido que Freud se mostrava céptico quanto ao valor da terapia administrada a pacientes mais velhos que já não usufruiriam muito tempo da possível (mas mais difícil) ‘cura’. Por isso a abordagem da problemática dos idosos é pouco versada em psicanálise, embora actualmente tal posição esteja a mudar (cf. Novo (2003, pp. 114-142; Stuart-Hamilton, 2002, pp. 128-131).

Uma alusão é devida sobretudo a Jung, (1976), discípulo dissidente de Freud, que elaborou uma teoria psicodinâmica com fundamentos diferentes dos de Freud. Jung pode ser considerado um dos primeiros autores a dar importância a todo o curso da vida defendendo que podem ocorrer, depois da adolescência, mudanças estruturais tão importantes como na infância. Segundo este autor, a personalidade organiza-se em torno de duas orientações ou aspectos opostos: extroversão (atitude para com o mundo exterior) e introversão (atitude para com o mundo interior da pessoa). Estas duas forças (que em parte coincidem com o que Freud chama de princípio da realidade vs. princípio do prazer) equilibram-se, embora uma orientação supere a outra, sobretudo tendo em vista a idade. Assim, na juventude prevalece a extroversão que se traduz pela necessidade de afirmação e realização pessoal e profissional. Na segunda metade da vida dominaria a introversão, voltando-se a pessoa

para a análise dos seus sentimentos, para o balanço e sentido da vida e para a tomada progressiva de consciência da morte.

Jung fala também de outra força dicotômica: feminilidade/masculinidade. De algum modo, possuímos uma dupla personalidade, prevalecendo uma delas, conforme a idade. Na infância a criança identifica-se mais com o pai ou com a mãe, conforme o seu sexo, inibindo a outra tendência. Na segunda metade da vida libertaríamos a outra força reprimida, embora sem inverter os papéis sexuais, atingindo um maior equilíbrio frente à pressão dos estereótipos sociais, aceitando melhor a 'cara metade' que anda dentro de nós, aproximando-se a personalidade masculina da feminina e vice-versa (o que se poderia designar de androginia ou de gineandria).

Na verdade, estudos com idosos parecem confirmar uma maior aproximação entre homens e mulheres (Turner, 1982), esbatendo-se as diferenças, ao menos quanto às representações que não propriamente quanto aos comportamentos. Em conclusão, segundo Jung, o jovem adulto seria mais extrovertido e conformista quanto aos estereótipos sexuais, enquanto o adulto idoso se tornaria mais introvertido e com uma personalidade onde os traços da masculinidade/feminilidade estariam mais integrados.

Charlotte Buehler (1935) foi também um dos primeiros autores a estudar o desenvolvimento humano ao longo de todo o arco da vida. Já nos anos 30 publicou algumas obras, sintetizando a sua teoria particularmente num livro (Buehler e Massarik, 1968) sobre o curso da vida, numa perspectiva humanista. O crescimento é descrito como acelerado desde o nascimento até aos 25 anos, iniciando aí o período reprodutivo que se prolonga pela fase seguinte - fase de estabilidade relativa - até aos 50, seguindo-se a fase de declínio.

Mais concretamente, a autora distingue cinco períodos da vida relacionando-os com aspectos biológicos e psicológicos, falando de cinco fases de autodeterminação numa dinâmica de expansão, culminação e restrição: 1) período de crescimento acelerado antes do início da capacidade de reprodução, fase que precede a elaboração de objetivos (até aos 15 anos); 2) período de continuação do crescimento acelerado e início da capacidade reprodutiva, fase de programação ou de preparação da auto-realização (15-25 anos); 3) período de relativa estabilidade, entre o crescimento acelerado e o declínio, constituindo o período de reprodução e a fase de autodeterminação plena (25-45/50 anos); 4) período de perda de capacidade reprodutiva (designadamente nas mulheres) e início do declínio físico, coincidindo com a fase de auto-avaliação dos sucessos e insucessos (45/50-65/70 anos); 5) período

de declínio físico, mas que pode marcar a melhor etapa psicológica, em busca de um maior sentido para a vida.

Mais em particular, quanto ao envelhecimento como um processo desenvolvimental, ele é sistematizado por Colarusso e Nemiroff (1979), na sequência de Hartman e Spitz que interpretam o desenvolvimento como interação entre o organismo e o meio, num processo de adaptação contínuo. Não se afirma que todos os acontecimentos na idade adulta significam desenvolvimento; alguns são mesmo perdas e retrocessos. Porém, até as perdas podem significar novos impulsos para a mudança, sendo o crescimento um equilíbrio entre perdas e ganhos. Colarusso e Nemiroff partem do princípio de que a pessoa, em todas as idades, está em desenvolvimento que envolve integração e transformação e não apenas acumulação de experiências, arrastando consigo a evolução das estruturas psíquicas, que não ficam estagnadas na infância.

Estes dois autores, com base em diversas disciplinas, colocam um conjunto de hipóteses sobre o desenvolvimento do adulto em comparação com o da criança: 1) o desenvolvimento é basicamente semelhante na criança e no adulto, resultando da interação dinâmica entre o organismo e o meio; 2) no adulto prevalecem as forças psíquicas sobre as biológicas como estímulos do desenvolvimento; 3) a criança forma estruturas psíquicas, enquanto no adulto se assiste à evolução destas mesmas estruturas; 4) o adulto continua ao longo da vida a lidar com sentimentos, conflitos, frustrações, como a criança, embora com recursos diferentes; 5) quer as crianças quer os adultos são influenciados pelo passado, embora estes muito mais, pelo passado remoto e pelo próximo; 6) como a criança, é também fundamental no desenvolvimento do adulto a influência do corpo e das suas mudanças, por exemplo, a nível neurológico, continuando a actividade mental a estimular novas interconexões cerebrais com consequências nas competências cognitivas; 7) à medida que o adulto vai avançando na idade, põe-se o problema da inevitabilidade da morte, mas mesmo esta realidade pode contribuir para novas adaptações e crescimento a todos os níveis.

Apesar de muitos elementos em comum entre o desenvolvimento na infância e na adultez e velhice, o uso de estádios na idade adulta apresenta problemas conceptuais, pois carecem de precisão cronológica, podendo prolongar-se por anos e décadas, como a maternidade/paternidade. Os fenómenos psíquicos tornam-se também cada vez mais individualizados, voltando a ser, nos muito velhos, parecidos às crianças. Neste sentido, Settlage (1990), na sequência de outros autores, como Havighurst e Erikson, concebe a possi-

bilidade de os diferentes períodos desenvolvimentais poderem ser identificados na base das tarefas específicas a desenvolver em diversos tempos e circunstâncias.

Há tarefas que se impõem aos adultos em idade avançada ou já na velhice, designadamente a aceitação das transformações do corpo, o reconhecimento da finitude da vida e a perda progressiva de relações interpessoais. Colarusso (1998) concretiza em três tarefas específicas:

- 1) *manter a imagem do corpo e a integridade física*: esta tarefa torna-se na velhice a preocupação principal, pois as forças físicas vão declinando, apesar da saúde mais ou menos normal, e muito mais se há doenças graves. O sujeito pode sentir-se ainda com as mesmas potencialidades cognitivas e afectivas, mas sem correspondência física, e estas mudanças podem ser interpretadas como perdas e desencadear processos semelhantes aos do luto; daí a necessidade de o idoso aceitar serenamente este declínio físico e saber adaptar-se e adaptar a vida a esta realidade;
- 2) *aceitar a morte dos outros*. Ao longo da vida pode acontecer a morte de algum familiar e amigo mais significativo, mas isso é inevitável à medida que se vai envelhecendo, podendo mesmo perder o cônjuge, sentindo cada vez mais a solidão (que, no entanto, se pode tornar numa bela aliada), hoje mais possível pela fragmentação da família. É necessário saber confrontar-se com essa realidade e não cair na depressão ou na melancolia (que Freud considera igual ao luto, mas com perda do amor próprio), antes saber fazer o trabalho de luto, devendo ter o apoio dos familiares e pessoas mais significativas, reconstituindo eventualmente, através de novo casamento, o seu lar, e tentando investir noutras actividades (por exemplo, no estudo, havendo muitas Universidades da terceira idade).
- 3) *preparar a própria morte*. Não se trata apenas de pensar a morte em 3ª pessoa (os outros distantes), em 2ª (os outros próximos), mas também em 1ª pessoa – a minha morte (Jankélévitch, 1977). Se o pensamento da morte está presente, de forma mais ou menos consciente ou recalcada, ao longo de toda a vida, mesmo na infância, embora a criança pequena a interprete como reversível, mais se faz premente à medida que se envelhece e as forças declinam, tornando-se certamente a sua aceitação a tarefa mais desafiante no idoso, sobretudo nos mais velhos. Actualmente a morte resiste como o último tabu da sociedade, que encontra muitos meios para tentar iludi-la, mas o idoso não pode

deixar de se confrontar com essa realidade, dependendo a sua felicidade ou bem-estar psicológico em grande parte do modo como lida com esta realidade (cf. Barros, 1998).

Enfim, é necessário que o idoso saiba acompanhar, ao longo da curva da vida, a evolução do seu *self*, estudado particularmente pelos teóricos da psicologia do Eu, nomeadamente Kohut (1971, 1988), bem sintetizado pelo seu colaborador E. Wolf (1997), na sequência também de Gould (1990), que insiste particularmente na desidealização e regressão que o idoso faz em relação aos tempos passados, sendo necessário encontrar novos ideais e novos valores.

Ao idoso compete fazer uma correcta e contínua revisão de vida, que é como uma espécie de percurso no interior de si mesmo, sabendo aceitar os aspectos negativos do passado, para não cair na desilusão, depressão ou mesmo desespero, e valorizando ainda mais os positivos, adaptando-se à nova realidade da velhice. Isso significa ser sábio e a sabedoria marca de algum modo o ponto culminante do pensamento, harmonizando-o com a emoção.

Desenvolvimento cognitivo

Ultrapassa o âmbito deste estudo a abordagem do desenvolvimento físico que, na velhice, tem mais a ver com o envolvimento em doenças, constituindo a luta pela saúde uma preocupação prioritária, com consequências a outros níveis de desenvolvimento (em particular sobre saúde e qualidade de vida, cf. Paúl e Fonseca, 1999, pp. 345-362). Também não estudaremos o envelhecimento sensorial e/ou perceptivo, passando por cada um dos sentidos e da percepção de equilíbrio. Trata-se de um processo muito diferencial conforme os indivíduos e os sentidos em causa. Alguns sentidos, como o olfacto, são pouco afectados pela idade, enquanto outros, como a audição e a visão são (ou podem ser) altamente afectados (arrastando consigo o disfuncionamento das actividades intelectuais, muito dependentes dos sentidos), bem como a percepção de equilíbrio, com consequências evidentes a nível psicossocial (cf. e.g. Fontaine, 2000, pp. 61-77).

Quanto ao domínio cognitivo, em geral no idoso mantém-se ou assiste-se a um ligeiro declínio na eficiência verbal e na inteligência cristalizada e a um significativo declínio das funções perceptivo-espaciais, com menor velocidade de realização, e da inteligência fluída. O Manual editado por Birren e Schaie (1996) dá conta de um estudo longitudinal com uma grande amostra – *Seattle*

Longitudinal Study – onde se constata um decréscimo da eficiência cognitiva global, mas devido talvez à maior lentidão no processamento da informação e da resposta. Todavia nem sempre os resultados obtidos são de fácil interpretação, podendo concluir-se sobre a grande plasticidade que caracteriza a cognição dos idosos, embora tal plasticidade tenha os seus constrangimentos, devido essencialmente a factores biológicos (citológicos e neurológicos).

Alguns idosos beneficiam de um funcionamento cognitivo eficiente até ao fim da vida, enquanto outros declinam nas suas capacidades. Schaie (1994) procurou identificar as características do ‘micro-meio’ dos participantes no estudo, identificando uma série de factores susceptíveis de reduzir o risco de um declínio cognitivo precoce, como não sofrer afecções cardiovasculares ou doenças crónicas, ter tido um alto nível de escolaridade e continuar a participar em actividades intelectuais estimulantes, treinar a flexibilidade, considerar-se satisfeito com o passado. (cf. Vandenplas-Holper, 2000, p. 83). Em todo o caso, não se podem generalizar os resultados, sendo necessária uma interpretação individualizada e plurifactorial.

Mais em particular no que concerne à inteligência, segundo muitos estudos transversais, ela aumenta até aos 25-34 anos decrescendo em seguida. Contudo, as diferenças devidas à idade são de difícil interpretação, podendo atribuir-se a mudanças bioneurológicas, mas também ao menor contacto com materiais escolares por parte do adulto e do idoso (que se nota, por exemplo, nas respostas à WAIS de Wechsler) e ainda a uma menor motivação, pois as questões colocadas estão longe das preocupações da vida quotidiana, podendo atribuir-se também ao efeito de *coorte*.

Cattell e posteriormente Horn (Horn e Cattell, 1967; Horn, 1970) estudaram particularmente duas espécies ou dimensões de inteligência: inteligência *fluida* (capacidades básicas, como a atenção e a memória, que são mais inatas do que aprendidas – inteligência mais abstracta, individual ou não sistematizada) e inteligência *cristalizada* (mais concreta, sistematizada ou aculturada pela escola, profissão, etc. - talvez a expressão “cristalizada” não seja a mais adequada, pois também ela é de algum modo “fluida”). Concluiu-se, através de estudos com várias provas, que a inteligência fluida atinge o seu máximo pelos 20 anos, decrescendo depois com a idade, enquanto a inteligência cristalizada permanece estável ou até aumenta ligeiramente com a idade. Mas se os resultados forem interpretados na globalidade, não se verifica qualquer efeito ligado à idade. Todavia, os resultados baseiam-se em estudos transversais que podem confundir os efeitos ligados à idade com os ligados à *coorte* (cf. Fontiane, 2000, pp. 79-109). Este autor também fala da “arquitetura da inteligência” e dos diversos factores apontados pelos autores, privile-

giando os trabalhos de McGhee (1993) que refere nove grandes factores de inteligência: conhecimento quantitativo, compreensão e conhecimento, memória a curto prazo, recuperação a longo prazo, processo auditivo, velocidade de decisão, raciocínio fluido, processo visual, processo de rapidez. Em todos estes factores os efeitos do envelhecimento são muito diferentes.

Por seu lado, Baltes e col. (Baltes, 1987; Baltes e Baltes, 1990) falam de uma dimensão *mecânica* (*hardware*) da inteligência, influenciada biologicamente e explicando as diferenças individuais, e de uma dimensão *pragmática* (*software*), essencialmente dependente da cultura e da experiência, podendo a primeira diminuir a partir dos 60 anos e a segunda aumentar, tornando-se sabedoria. Embora Baltes discorde do declínio da inteligência com a idade, pode aproximar-se a sua terminologia da de Cattell, sendo a dimensão mecânica idêntica à inteligência fluida e a pragmática à inteligência cristalizada.

Os autores disputam quanto ao declínio ou não da inteligência com a idade. Alguns consideram esse declínio um mito e outros uma realidade. Em todo o caso, é necessário distinguir de que inteligência se trata (lembrando as “múltiplas inteligências” de Gardner e de outros autores) quando se fala de ‘inteligência’, pois, por exemplo, é natural que nas provas de desempenho os mais idosos se sintam menos à vontade, enquanto nas provas verbais dão boa conta de si. Todavia, há factores que podem provocar ou precipitar o declínio intelectual, em geral, como factores patológicos de envelhecimento ou factores de degradação social, não se podendo generalizar mas tendo sempre em conta cada indivíduo.

Os estudos de Riegel e Riegel (1972) e de Schaie e Labouvie-Vief (1974) esclarecem de algum modo a interacção destes efeitos, concluindo que as mudanças ligadas à idade são em grande parte de atribuir à coorte ou aos factores sócio-históricos que influenciam diversamente as várias gerações ou grupos. Estes últimos autores concluíram também que, à excepção da fluidez verbal que acusa uma queda significativa a partir dos 53 anos, as outras aptidões só começam a declinar levemente depois dos 60 anos, mas permanecendo relativamente estáveis até aos 80. Outros estudos posteriores notam também uma diminuição constante da velocidade perceptiva.

Riegel e Riegel (1972), estudando apenas uma população de idosos, concluíram que a diminuição das capacidades cognitivas resultaria não da idade propriamente dita mas das deteriorações que atingem apenas um número limitado de idosos, isto é, em declínio ou “queda terminal” (*terminal drop*), aproximando-se da morte.

Várias investigações constataram que há adultos e idosos que não chegam a dominar as operações formais, ou então podem regredir (“hipótese de

regressão” – Palacios e Marchesi, 1985) em diversas tarefas do operatório concreto e formal, constatando-se, contudo, que isso se deve mais à cultura e escolarização do que a outras interpretações, como a neurológica. De qualquer modo, também há processo de ativação das operações concretas e formais em sujeitos idosos. O mesmo se diga quanto ao declínio da memória, devendo considerar-se de que memória se trata (a curto ou a longo prazo, mais ou menos mecânica ou dinâmica, de materiais mais ou menos significativos, etc.) (cf. Marchand, 2001, pp. 58-70).

Mas também há adultos e idosos que ultrapassam as operações formais, atingindo o **pensamento pós-formal** que se começou a estudar em particular a partir da década de 70 do século passado. Modelos alternativos ao piagetiano das operações formais são sobretudo o modelo dialético e o modelo relativista, que, entretanto, não negam o pensamento formal mas vão para além dele, distinguindo ainda diversas etapas no pensamento pós-formal, conforme os diversos autores e com diferentes denominações, como estágio de “descoberta de problemas”, estágio “relativista e dialético”.

Riegel (1973, 1975, 1976), partindo da teoria dialética de Hegel, propõe uma concepção dialética do desenvolvimento, designadamente do desenvolvimento cognitivo, insistindo nas noções de transformação, dependência mútua e contradição. Segundo esta teoria, o sujeito não busca necessariamente uma equilibrção dos conflitos, entre assimilação e acomodação, como supõe Piaget. O pensamento dialético, ao contrário, aprende a viver com as contradições e a aceitá-las, contradições ou tensões de ordem biológica, psicológica e social, adaptando-se à contínua mudança de um mundo em transformações rápidas e profundas. Essa capacidade é sinal de maturidade a todos os níveis e constituiria a essência de um quinto estágio denominado de “pensamento pós-formal”, muito próximo do que outros autores apelidam de sabedoria. O modelo dialético exerceu grande influência em muitos dos autores que defendem o pós-formal ou o pensamento (estádio) dialético.

Também o modelo relativista, baseado na concepção da física moderna (particularmente de Einstein), exerceu grande influência nos defensores de um pensamento pós-formal. Perry (1968, 1970), um dos autores que mais influenciou os teóricos do pensamento pós-formal, analisou uma amostra de estudantes universitários para compreender o seu posicionamento perante o conhecimento até atingirem o relativismo e o compromisso, a caminho da maturidade cognitiva e afectiva. Perry fala de diversas “formas” ou “estruturas” cujo conjunto se organiza num “esquema” de desenvolvimento, que progride através de nove “posições”: 1) dualidade de base ou dualismo

simples (o estudante vê o mundo em termos bipolares, por ex. bom/mau); 2) multiplicidade pré-legítima que pode ser percebida sob diversas facetas (o estudante vê a multiplicidade de pontos de vista, mas esta não resulta ainda numa incerteza epistemológica legítima); 3) multiplicidade temporária (de dúvidas e incertezas frente à autoridade do professor); 4) dualismo complexo que pode levar o estudante a opor-se aos professores, mas também a aceitar a incerteza e a dúvida, conduzindo a uma multiplicidade mais fixa e complexa; 5) relativismo difuso frente às diversas teorias, embora já saiba distinguir entre opiniões mais ou menos fundadas; 6) possibilidade de compromisso diante das diversas verdades e valores; 7) realização dum primeiro compromisso (por exemplo, de uma especialização nos estudos); 8) aceitação das implicações do compromisso; 9) reanálise e ampliação dos seus compromissos. Só um relativismo cognitivo sempre em busca da verdade e um compromisso frente à inteligência e aos valores são sinais de maturidade a caminho da sabedoria que deve caracterizar o adulto à medida que vai avançando na vida.

Outros autores, como Kitchener, King e colaboradores (King et al. 1983; Kitchener e Brenner, 1990; Kitchener et al., 1989) analisaram também a evolução do “juízo reflexivo” em estudantes universitários detectando diversos estádios do “conhecimento epistémico”.

Outro autor significativo foi Sinnott (1984, 1993) que, analisando particularmente a teoria da relatividade de Einstein, concluiu que as aparentes contradições podem vir a ser conciliáveis a nível de pensamento e serem ambas verdadeiras. Opinião semelhante, e com base na mesma lógica relativista, tem Arlin (1984) e Labouvie-Vief (1984) que falam numa lógica mais “flexível”. Sinnott (1984) refere-se a um modelo “suave”.

Segundo Kramer (1983), no adulto o pensamento evolui do nível absolutista (pensamento formal) para os níveis relativista e dialéctico (pensamento pós-formal). Algumas das características fundamentais do pensamento pós-formal seriam: compreensão da natureza relativista do conhecimento, aceitação da contradição e integração desta contradição em sistemas mais amplos.

Commons e col. (Commons, Richards e Kuhn, 1982; Richards e Commons, 1984, 1990), através de diversas histórias contadas a estudantes não licenciados e licenciados, concluem que há um pensamento *sistemático* (os sujeitos centram-se na análise de cada história vista como um sistema ou totalidade), *metassistemático* (os sujeitos trabalham sobre sistemas comparáveis entre si), *paradigmático* (os sujeitos são capazes de identificar as relações entre os sistemas e unificá-los em paradigmas) e *transparadigmático* (os sujeitos relacionam vários paradigmas integrando-os em nova unidade).

Em síntese, estes autores insistem sobre a necessidade de se aprofundar o pensamento formal piagetiano e de ir mais além das suas concepções, estudando particularmente o pensamento do adulto onde pode prevalecer mais o relativismo do que o absolutismo, e a contradição sobre a conciliação, podendo incluir-se no pensamento pós-formal as emoções ou a inteligência emotiva, o pensamento divergente ou criativo e a sabedoria. Em todo o caso, as operações pós-formais são um avanço para além de Piaget, embora este não possa ser ultrapassado de ânimo leve (Lourenço, 1994, 1997).

Em geral os diversos estudos confirmam que os idosos mantêm as competências da inteligência cristalizada enquanto declinam na inteligência fluida, embora em muitos sujeitos isto não se verifique. Porém, a conclusão de algumas pesquisas pode estar viciada pelo efeito de coorte (a maior parte dos estudos são transversais) e ainda porque muitas das provas de inteligência a que são submetidos os idosos são cronometradas, o que desfavorece os mais idosos.

Entre as várias hipóteses aventadas para explicar o declínio da inteligência nos idosos falou-se da teoria do desuso (a maior parte dos velhos não usa as competências cognitivas como usava em adulto) e a constatação de que há uma lentidão maior no funcionamento mental devido a problemas neurológicos que também colocam mais problemas à capacidade de atenção e de concentração. Em todo o caso, ainda não é possível atribuir seguramente determinados défices cognitivos ao puro processo de envelhecimento, devendo controlar-se todas as variáveis (cf. Marchand, 2001, pp. 103-140; Stuart-Hamilton, 2002, pp. 43-77; Vandenplas-Holper, 2000, pp. 111-117).

O desenvolvimento cognitivo dos idosos, em particular da inteligência, relaciona-se outrossim com o desenvolvimento ou envolvimento da **memória**. Ultrapassa, porém, o âmbito do presente estudo abordar este tema específico. Tecem-se apenas algumas considerações, remetendo para outros textos explícitos sobre o assunto (e. g. Fontaine, 2000, pp. 111-130; Pinto, 1999, pp. 253-295; Stuart-Hamilton, 2002, pp. 79-104).

Muitos idosos queixam-se - e também os seus familiares e amigos - de que a memória começa a falhar, e na verdade assim acontece na maioria dos casos, embora esta "queixa mnésica" não se deva tanto a um défice real de memória quanto a certos traços de personalidade. Na realidade, a capacidade mnemónica diminui, acompanhando em grande parte o declínio da inteligência fluida, embora haja áreas (dada a complexidade da memória ou as múltiplas memórias: a curto e a longo prazo, memória semântica e episódica, explícita e implícita, de recordação e de reconhecimento, memória prospectiva

e metamemória, etc.) que continuam mais ou menos inalteradas, relacionadas que estão principalmente com a inteligência cristalizada. Pode também afirmar-se que a memória episódica parece declinar com a idade, enquanto que a memória semântica e procedimental parece menos dependente do envelhecimento.

As causas da diminuição de uma certa memória nos idosos (lembrando ainda que cada pessoa é um caso) podem ser várias, como o estado emocional, o nível cultural e instrucional, a situação sócio-económica, o stress, e principalmente causas neuronais (declínio no número e na eficiência dos neurónios), relacionadas com mudanças anatómicas e funcionais, particularmente nos lobos frontais e no hipocampo. Uma pesquisa de West et al. (1992), com quase 2500 sujeitos, sobre memória em tarefas "realistas" (por ex., lembrar nomes de pessoas, reconhecer rostos) provou que, apesar de outros factores importantes, como o sexo, o que mais explicava o declínio da memória era a idade. Há também investigações realizadas no âmbito da reabilitação da memória nos idosos (cf. Pinto, 1999, 285-287).

Também a **linguagem** se encontra relacionada com a inteligência e a cognição. Porém, não é possível aprofundar neste momento as perturbações linguísticas dos idosos, tanto mais que os estudos ainda não são suficientemente desenvolvidos. Supõe-se que o declínio auditivo e visual só por si dificulta a audição e também a leitura. O idoso, particularmente quando a saúde está debilitada, contacta menos com o mundo exterior, perdendo desempenho na linguagem. As limitações na linguagem oral e escrita podem dever-se também a alterações da inteligência (fluida), por sua vez muito relacionadas com o estado neuronal do sujeito; mas também são devidas a menor motivação (cf. Stuart-Hamilton, 2002, pp. 105-124).

Outro tema que merecia desenvolvimento é a **sabedoria**. O processo desenvolvimental estende-se ao longo de todo o arco da vida, com matizes diferentes, atingindo o sujeito a plenitude biológica cedo, mas continuando a crescer psicologicamente em maturidade, busca de sentido da vida e sabedoria, sendo esta uma característica mais vincada à medida que a idade avança, adquirida com a experiência da vida e com o equilíbrio entre cognição e afectividade. Tal maturidade - que poderíamos denominar de sabedoria, dá um conhecimento mais global da vida, leva a relativizar o acessório e a valorizar o essencial, gera uma maior capacidade de discernimento e aconselhamento, sempre em busca de um maior sentido para a vida e mesmo para a morte.

A sabedoria foi também investigada na sequência dos estudos realizados sobre a inteligência “fluida” e a inteligência “cristalizada” (Horn, 1970; Horn e Cattell, 1967) e ainda da inteligência “mecânica” e da inteligência “pragmática” (Baltes, Smith e Staudinger, 1992), modelo considerado como prolongamento do anterior de Cattell e Horn. Como dissemos, de algum modo, a inteligência fluida está para a inteligência mecânica como a cristalizada para a pragmática, referindo-se a primeira componente mais aos aspectos fundamentais do conhecimento e a segunda aos aspectos experienciais e culturais. Neste sentido, o envelhecimento traduzir-se-ia em perdas mais ligadas à inteligência fluida e mecânica e em ganhos ligados à inteligência cristalizada e pragmática.

A sabedoria constituiria o protótipo da inteligência pragmática, entendida não apenas como factual mas como reflexiva, implicando a planificação da vida e a avaliação ponderada dos meios em ordem ao fim, capaz de enfrentar todas as dúvidas e tribulações, requerendo grande equilíbrio e experiência para dar pleno sentido à vida, mesmo para além do sofrimento e da própria morte. Teria assim uma dimensão também espiritual, sobrenatural e/ou transcendental (cf. Barros, 2004, pp. 141-146; Marchand, 2001, pp. 143-157).

Outros autores - na linha humanista - reflectiram sobre a busca de sentido ao longo do arco da vida. Maslow (1954) crê que este sentido se encontra nas “experiências paroxísticas” que tocam quase a eternidade. Csikszentmihalyi (1991) e colaboradores falam de “fluxo” (*flow*) definido como experiência extraordinária em que a pessoa parece “flutuar” no espaço completamente absorvida pela experiência ou sensação holística que a invade e que tem a ver com a felicidade e com a experiência mística religiosa. As pessoas movem-se por intenções ou experiências “autotélicas” ou teleonómicas, acção cujo fim se justifica por si mesmo ou que contém em si a sua própria finalidade. É o cúmulo da “motivação intrínseca” a que se referem os psicólogos humanistas e insere-se dentro duma abordagem psicológica da personalidade, abrangendo a sua totalidade e unicidade.

Desenvolvimento do Eu e da personalidade

O modelo epigenético ou do desenvolvimento psicossocial da personalidade/identidade de Erikson (1959, 1968, 1972, 1982, 1984), embora dedicando apenas a última etapa à velhice (integridade vs. desespero), deu um contributo insubstituível para a compreensão do desenvolvimento humano e mais em concreto nesta idade, insistindo na evolução ao longo de todo o arco

da vida, na identificação de crises de desenvolvimento que têm de ser resolvidas e na insistência na interacção constante entre o indivíduo e o meio social. O desenvolvimento processa-se numa síntese entre a maturação e a aprendizagem e de crescimento através da realização de tarefas específicas.

A interacção entre as pulsões inatas do sujeito e as exigências sociais, ou a tensão entre os desejos instintivos e as exigências da sociedade provoca crises que o sujeito tem de resolver. Para poder desenvolver com sucesso a sua identidade terá de superar ou resolver oito crises ou situações dilemáticas que vão surgindo ao longo da vida. Existem boas e más soluções, resultando daí, por exemplo na primeira fase, confiança básica ou desconfiança. As crises de desenvolvimento resolvem-se num equilíbrio dinâmico entre os opostos, devendo prevalecer o aspecto positivo (na 3ª idade está em causa a auto-aceitação ou integridade, em ordem à sabedoria) para não se cair no oposto negativo (desespero).

Tratando-se de uma teoria do desenvolvimento já suficientemente conhecida, fixamo-nos brevemente apenas nos três últimos períodos que abrangem a idade adulta e a velhice. Cabe a Erikson o mérito de ser um dos primeiros autores a estudar estas fases, para além da infância e adolescência.

Em concreto, na vida adulta a pessoa tem de superar três dilemas:

- 1) *intimidade vs. isolamento* (18-35 anos). Depois de na fase anterior ter atingido a sua identidade, o jovem adulto é capaz de intimidade ou de relações afectivas com os outros sem perder a sua identidade. O contrário da intimidade é o isolamento, o distanciamento ou a tendência ao isolamento;
- 2) *generatividade vs estagnação* (35-65 anos), período que não se limita à parentalidade mas também à produtividade (de produtos ou ideias) e à criatividade (arte). Se não ocorre esta capacidade de gerar em todas as dimensões, pode dar-se a estagnação, o empobrecimento pessoal ou de algum modo a esterilidade.;
- 3) *integridade/integração do eu vs desespero* (a partir dos 65 anos), coincidindo com o início da velhice. Se o sujeito superou bem os estádios anteriores, atingiu a plenitude da sua integridade que compreende a aceitação e responsabilidade pela vida, a capacidade para defender o seu estilo de vida, o reconhecimento da integridade dos outros e a modéstia frente ao universo, tudo culminando na sabedoria que leva também a aceitar as limitações e a própria morte. De contrário, crescerá o medo da morte e mesmo sentimentos de desespero frente à impossibilidade de recomeçar tudo de novo. Em grande parte o sucesso ou

insucesso deste período depende do modo como superou ou não as fases anteriores. Este período constitui o nível mais evoluído do processo de integração da personalidade tendo em vista o pólo pessoal da individualidade e o pólo social do relacionamento interpessoal.

Sendo a teoria desenvolvimental Eriksoniana fundada essencialmente na identidade que caracteriza fundamentalmente a adolescência, houve poucas investigações sobre o desenvolvimento da identidade na idade adulta e na velhice, sendo esta uma das críticas a esta teoria, além de não falar de fases transitórias, como preferem alguns autores. Pode ainda ser considerada uma teoria conformista pactuando com o status quo da sociedade, e por isso um pouco ingénuo (cf. Sugarman, 1993).

Numa obra posterior, Erikson e col. (1986) consideram que um dos desafios específicos da velhice é reconciliar-se com o passado, investindo ao mesmo tempo no presente. Assim, o Eu não se desintegrará antes manterá a integridade que constitui uma verdadeira etapa de desenvolvimento com um novo equilíbrio que atinge o interior da pessoa mas também as relações interpessoais que são fundamentais para obtenção deste equilíbrio e para a prática da sabedoria.

O modelo de Erikson explica o desenvolvimento normal da personalidade e da identidade pessoal, mas tem maior dificuldade na explicação das diversas anormalidades. A reformulação teórica do modelo Eriksoniano feita por Blatt (1990, 1995) e Blatt e col. (1990, 1996) permite identificar os processos envolvidos no desenvolvimento normal e também nas situações mais ou menos patológicas. Para este autor, existe uma continuidade entre a normalidade e a anormalidade e explica os processos subjacentes à vulnerabilidade psicológica, descrevendo as formas que pode assumir o desenvolvimento e o comportamento quando ocorrem rupturas no processo normal evolutivo. Blatt (1990) e col. (Blatt e Blass, 1990, 1996) concebem diferentes configurações da personalidade num 'continuum' entre o desenvolvimento normal e patológico. Blatt e Blass (1996) integram diversas perspectivas psicodinâmicas e o seu modelo tem sido estudado empiricamente, mostrando-se capaz de explicar o desenvolvimento normal e também o anormal, sobretudo os diferentes tipos de depressão.

Segundo Peck (1968), que desenvolveu a teoria de Erikson, na velhice é necessário resolver três conflitos: 1) diferenciação do Eu vs preocupação com o papel profissional (se o sujeito só avalia o seu status pela profissão, quando se reforma pode sofrer uma crise mais acentuada); 2) transcendência do corpo vs preocupação com o corpo (que, a ser excessiva, perturba o idoso que se deve acostumar a gerir o declínio das forças físicas); 3) transcendência do Eu

vs preocupação com o Eu (essa transcendência passa por aceitar a morte, integrando-a num projecto de vida e eventualmente de fé).

Ao contrário do que defende a maior parte dos teóricos do desenvolvimento, Levinson e col. (Levinson, 1986, 1990; Levinson et al., 1978), além de darem mais importância aos aspectos familiares e sociais no envelhecimento, pensam que o desenvolvimento na idade adulta não se processa sempre numa sequência hierarquizada de estádios, mas através de eras ou “estações” com as respectivas mudanças. Levinson fala de “estrutura de vida” (*life structure*) definida como “o modelo ou desenho subjacente à vida da pessoa num dado momento” (Levinson, 1990, p. 41). Estas estruturas desenvolvem-se na interacção entre o Eu e o mundo exterior, alternando entre fases estáveis e fases de transição.

Estes autores distinguem quatro estações: pré-adulthood (*preadulthood*), adulthood jovem (*early adulthood*), adulthood média (*middle adulthood*), adulthood tardia (*late adulthood*) com tempos de transição entre uma e outra.

A primeira era ou estação - *pré-adulthood* - compreende a infância e adolescência e ainda a primeira transição para a idade adulta (entre os 17-22 anos), constituindo, como todas as transições, uma viragem crucial, assistindo-se a uma certa ruptura ou “separação” com o mundo da infância e com a família, procurando o sujeito novos valores e contactos com o mundo social.

Após esta transição, segue-se o início da vida adulta ou *adulthood jovem* (22-45 anos), fase de grande energia mas também de tensões e contradições, atingindo o sujeito o ponto máximo biológico, constituindo família e estabilizando a vida profissional e social. Se tudo correr mais ou menos normalmente, a satisfação será a nota dominante; de contrário surgirão grandes tensões e insatisfação.

Ao longo da vida adulta inicial podem distinguir-se três fases: 1) entrada no mundo adulto (mais ou menos entre os 22-28 anos em que o sujeito busca assumir compromissos, embora se assista também a posições transitórias); 2) transição dos 30 anos (28-33 anos), onde pode rever as posições anteriores, mas sob a urgência do tempo, constituindo uma das fases mais cruciais com consequências nos períodos seguintes); 3) estabilização ou estabelecimento (33-40 anos), procurando o sujeito consolidar posições anteriores na sociedade e diante de si mesmo, atingindo maior identidade e auto-suficiência.

Segue-se ainda uma fase de transição para a meia idade (40-45 anos) que constitui o culminar da *adulthood jovem* e o início da *adulthood média*, pondo-se o sujeito questões como “o que tenho feito da minha vida, da minha família, da profissão?”. Trata-se duma fase também crítica onde pode dominar uma grave crise mas também certa serenidade, conforme a vida vivida e a

personalidade e valores do sujeito. Esta foi a "estação" mais estudada por Levinson e col. através de entrevistas, e por conseguinte com sustentação empírica.

Na entrada para a meia idade ou *adulthood média* (45-50 anos), embora biologicamente se comece a declinar, psicologicamente o sujeito sente-se forte, vive uma nova estrutura de vida e procura novas opções que podem levar à estabilização da família ou à separação conjugal, à mudança de profissão, etc. Segue-se uma nova fase de transição (entre os 50-55 anos) com nova avaliação do período anterior, e ainda uma nova estrutura (55-60 anos) que é o culminar da meia idade. Nova transição para a terceira idade (60-65 anos), devendo os sujeitos preparar-se para a reforma e para aceitar o declínio físico. É certamente a maior mudança do ciclo de vida.

Pelos 65 anos entra-se na *adulthood tardia* ou terceira idade, devendo o sujeito adaptar-se ao declínio físico e à perda de influência social (cf. Marchand, 2001, pp. 21-28).

Mais em particular quanto ao **desenvolvimento do Eu** ao longo de todo o arco da vida, e que segue de perto o desenvolvimento moral, o seu estudo foi abordado particularmente por Loevinger (1983, 1985, 1987; Loevinger e Knoll, 1983). É difícil definir o que se entende por "Eu" mas pode considerar-se como instância central da personalidade. Através de um teste de completamento de frases, considerado como projectivo, Loevinger encontrou uma série de estádios desde a infância à idade adulta: *estádio impulsivo*, *estádio autoprotector*, *estádio conformista*, *estádio de tomada de consciência e de conformismo*, *estádio de tomada de consciência*, *estádio de individualidade*, *estádio autónomo*, *estádio de integração*. As suas características são complexas e descritas de modo pormenorizado, tendo em conta a pessoa (evoluindo da dependência para a autonomia), o mundo dos outros (desde o egocentrismo ao altruísmo, de critérios simplistas a critérios mais complexos), e as realizações pessoais (inicialmente vistas como oportunistas e competitivas, evoluindo depois em função da auto-realização).

Considerando mais especificamente os estádios relacionados com a vida adulta (muitos nem entram neles, ficando-se nos estádios autoprotector ou conformista), pode afirmar-se que no estádio da *tomada de consciência* o sujeito vê os acontecimentos num contexto mais amplo e não individualista, distinguindo também a realidade da aparência; no estádio de *individualidade* toma-se consciência da individualidade de cada pessoa que deve ser respeitada; no estádio *autónomo* o sujeito vê as situações na sua complexidade e de modo relativo, situando-as no conjunto, sendo capaz de tolerar a ambiguidade.

de; no estágio de *integração*, a que só poucas pessoas acedem (mesmo ao estágio anterior não chegam muitos), consegue-se transcender os conflitos e reconciliar as diversas polaridades. Posteriormente foram encontrados alguns estádios de transição e outros subdivididos em dois.

À luz desta teoria do desenvolvimento do Eu foram estudados alguns problemas que ocorrem na vida, como o divórcio, acontecendo momentos ou tempos de progressão e regressão, de estabilidade e de instabilidade e foram ensaiadas diversas estratégias ou recursos de equilíbrio e promoção da personalidade ou de desenvolvimento do Eu (cf. Marchand, 2001, pp. 34-40; Vandenplas-Holper, 2000, pp. 272-290).

Alguns destes autores referem-se a **crises** e a **acontecimentos significativos** no desenvolvimento. Já vimos que Erikson (1968, 1972, 1982) baseia o desenvolvimento em "crises", acontecendo uma em cada um dos oito estádios, entre as duas tendências opostas. Levinson (1986, 1990) apoia também o estudo do desenvolvimento psicológico ao longo de diversas "estações" em momentos de crise, particularmente nos períodos de transição, crises que se podem expressar no abandono da estrutura anterior, no sentimento de fractura interna ou em sintomas físicos (doenças, alterações do sono, enfartes, etc.). Ainda, segundo Baltes, Reese e Lipsitt (1980), estas crises influenciam o desenvolvimento psicológico. Todavia, nem todos os autores concordam com estas fracturas ou rupturas psíquicas. Costa e McCrae (1978) concluem, de um estudo com uma amostra de adultos do sexo masculino, que a maior parte não sofreu crise alguma e, se sofreu, ela pode reportar-se à infância ou adolescência.

No que concerne aos acontecimentos significativos, quer positivos (nascimentos, casamento, profissão, etc.), quer negativos (insucesso escolar ou profissional, desemprego, luto, etc.), ou em si indiferentes (mudança de residência, entrada na escola), está provado que a sua importância para a saúde psicológica e o bem ou mal-estar é determinante, independente do sexo, idade, nível sócio-económico, religião e mesmo cultura, conforme estudos de Holmes e Rahe (1967) e Holmes e Masuda (1974). Particularmente os maus acontecimentos, que configuravam uma autêntica "crise de vida", levavam quase sempre a doenças. Todavia, os estudos de Holmes e col. foram objecto de algumas críticas, pois há acontecimentos mais ou menos previsíveis ou imprevisíveis, há pessoas mais resistentes física e psicologicamente, há pessoas com percepção de controlo dos acontecimentos mais ou menos internas ou externas (cf. Barros, Barros e Neto, 1993) e outros factores que moderam a relação entre acontecimentos vitais e saúde física e/ou psíquica.

Um dos factores mais versados foi a capacidade do sujeito em gerir ou lidar (*coping*) com o stress. Lazarus, juntamente com col. (Lazarus e Folkman, 1984), estudou particularmente este assunto embora não propriamente do ponto de vista evolutivo mas como teoria cognitiva das emoções. As pessoas usam um conjunto de estratégias cognitivas e comportamentais para gerir as situações stressantes mais ou menos graves provenientes do meio. A avaliação cognitiva da situação funciona como mediador entre a pessoa e o meio e leva-a a encontrar os meios mais aptos para a enfrentar, podendo usar diversas estratégias para enfrentar a situação mais ou menos centradas sobre o problema ou sobre as emoções (embora possam não se excluir mutuamente mas conviver). Do resultado dependerá o bem ou mal-estar psicológico. Lidar com o stress nem sempre é sinónimo de dominar o problema, mas o sujeito pode adaptar-se melhor à situação aceitando-a ou ao menos tolerando-a.

Numa perspectiva mais desenvolvimentista, Lazarus e Folkman (1984) referem duas investigações onde não existiam mudanças quanto às estratégias em lidar com os problemas e as emoções em idades compreendidas entre os 45 e os 64 anos. Porém, Blanchard-Fields e Irion (1988) demonstraram que essas estratégias evoluíam conforme a idade e tendo em conta a crença de controlabilidade ou incontrolabilidade da situação. Estudando idades compreendidas entre os 14 e os 46 anos, estes autores não encontraram grandes diferenças, embora os adultos usassem menos estratégias centradas nas emoções; em geral eram usadas mais estratégias centradas sobre os problemas, mormente quando a situação era percebida como controlável. Tais estratégias podem ser consideradas dinâmicas e adaptáveis e não estáticas ou estandarizadas.

Alguns estudos analisaram também o modo como os idosos se confrontavam com os acontecimentos negativos. A determinada altura dos estudos longitudinais de Berkeley (*Child Guidance e Growth Study*), que já incluíam idosos, Thomae foi chamado a dar a sua colaboração tendo publicado diversos artigos particularmente em *Human Development* (1970) onde eram identificados diversos tipos de reacções frente às situações stressantes, dentro da teoria cognitiva do envelhecimento, segundo a qual a percepção subjectiva da situação é mais importante do que a situação real. Quando a pessoa idosa percebe discrepâncias entre as suas aspirações e as realizações concretas, tenta reestruturar cognitivamente a situação.

Brandtstaedter e col. (Brandtstaedter e Baltes-Goetz, 1991; Brandtstaedter, Krampen e Grieve, 1987; Brandtstaedter, Krampen e Heil, 1986) estudaram particularmente a capacidade de controlo por parte dos idosos sobre os acontecimentos, dentro da teoria do locus de controlo (cf. Barros, Barros e Ne-

to, 1993). Apesar de diversos estudos complexos, uns transversais e outros longitudinais, os resultados nem sempre são coerentes. Numa perspectiva transversal, constata-se que o controlo pessoal diminui nas pessoas idosas em relação às pessoas mais jovens; contudo, considerando a perspectiva longitudinal ele aumenta, embora teoricamente as pessoas idosas disponham de menos potencialidades de mudança; há nos idosos maior flexibilidade frente às situações mas menor tenacidade para as enfrentar. De qualquer modo, o idoso é capaz de compensar as perdas com os ganhos e ter uma velhice mais ou menos feliz (cf. Vandenplas-Holper, 2000, pp. 210-233).

Costa e McCrae (1980, 1991) também realizaram estudos para observar a relação entre personalidade e felicidade ou bem-estar psicológico, com amostras que incluíam desde jovens adultos até idosos, concluindo que há poucas diferenças nas médias dos questionários, mantendo-se o bem-estar relativamente estável, apesar de algumas 'nuances' (cf. Vandenplas-Holper, 2000, pp. 171-182).

Referindo-nos mais concretamente à **personalidade**, em geral pode dizer-se que o idoso mantém o essencial das disposições ou traços da sua personalidade (a menos que sempre tenha sido uma pessoa instável), podendo enriquecer-se nalgumas, particularmente quanto à sabedoria. Esta leva-o a lidar melhor com as suas limitações e a ir renunciando às responsabilidades que tinha na sociedade sem sofrer demasiado com estas 'perdas', sobretudo quando chega à reforma. Saber envelhecer é uma grande arte que os que rodeiam o idoso também devem ajudar, continuando a dar-lhe importância e mantendo-o em alguns cargos.

Uma dificuldade é definir bem o que se entende por personalidade, acentuando alguns autores os aspectos cognitivo-afectivos e outros os conativos ou de comportamento. Em geral trata-se do modo de ser global de cada pessoa que se reflecte no seu comportamento característico e capacidade de adaptação ao meio. Pode considerar-se a personalidade como uma estrutura integradora de tudo o que caracteriza a nossa forma de pensar, sentir e (re)agir frente às solicitações sociais ou ao meio ambiente. Outra dificuldade provém da tentativa de avaliação da personalidade, tratando-se sempre de medidas fálveis e parciais (em particular quanto à relação entre personalidade do idoso, mudança e estabilidade, cf. Lima, 1999, pp. 385-396).

O problema ou a questão principal, como dissemos, é se há mudanças significativas na personalidade devidas à idade ou se a personalidade se mantém mais ou menos estável ou muda ao longo do ciclo vital. A resposta depende das diversas abordagens da personalidade: a *psicométrica* (factorial)

defende uma estabilidade essencial dos traços de personalidade durante o envelhecimento, embora se deva ter em conta a variável sexo; a *desenvolvimentista*, centrada no conceito de estádio, nota mudanças estruturais ao longo da idade, sobretudo em determinados períodos ou transições críticas; a *sociocognitiva* acentua a diversidade e as múltiplas variantes no processo de envelhecimento, dependendo em grande parte o funcionamento cognitivo do contexto e da história de vida do idoso. Este último modelo de abordagem da personalidade do idoso tem como finalidade compreender a forma como o indivíduo integra, na representação que tem de si mesmo, as modificações que se produzem na sua vida em relação com o ambiente (casamento, divórcio, filhos, viuvez, trabalho, reforma, doença, etc.) (cf. Fontaine, 2000, pp. 131-145).

Como já abordamos a perspectiva desenvolvimentista da personalidade, façamos referência particular à teoria psicométrica ou factorial e à teoria cognitiva ou sociocognitiva.

Os grandes teóricos da teoria dos traços são particularmente Cattell (1971) e Eysenck (1987). Este distingue entre *extroversão/introversão*, *neuroticismo* e *psicoticismo*. Segundo Eysenck, a personalidade da pessoa é determinada principalmente pelo grau em que manifesta esses três traços: a “extroversão/introversão” (E) avalia a tendência para a expansão e assertividade da pessoa ou, inversamente, para a timidez e reserva; o traço “neuroticismo” (N) avalia o grau em que a pessoa é ansiosa e emocionalmente instável; o de “psicoticismo” (P) diz respeito ao carácter ‘frio’ e anti-social do sujeito.

Estes traços alteram-se à medida que a pessoa vai envelhecendo, interagindo com o sexo. Tanto os homens como as mulheres se vão tornando mais introvertidos com a idade (inicialmente os rapazes são mais extrovertidos que as raparigas, mas pelos 60 anos tornam-se mais introvertidos os homens do que as mulheres). Quanto ao neuroticismo, ele vai diminuindo com a idade (as pessoas vão-se tornando mais equilibradas emocionalmente), mas em todas as idades as mulheres apresentam um índice maior em N. O psicoticismo também diminui com a idade, mais nos homens; na adolescência os rapazes apresentam um P mais elevado (quase o dobro) em relação às raparigas, mas pelos 70 anos praticamente as diferenças entre os sexos desaparecem.

Eysenck atribuía estes resultados essencialmente a mudanças fisiológicas capazes de alterar os níveis de excitação do sistema nervoso. Porém, outros autores atribuem-nas mais às mudanças no estilo de vida. Por exemplo, os idosos podem tornar-se mais introvertidos, não por decréscimo da excitação neuronal mas porque a sociedade lhes presta menos atenção (sofrendo os ho-

mens mais com isso). Todavia, outros autores (e.g. Kogan, 1990) não provaram que fosse o ambiente a influir nestas mudanças e outros, como Butcher e col. (1991) põem mesmo em causa as mudanças significativas operadas no padrão da personalidade ao longo da vida. Em todo o caso, estes traços correlacionam com a saúde que é favorecida pelo equilíbrio psicológico (o contrário de neuroticismo) e pela extroversão (cf. Stuart-Hamilton, 2002, pp.126-128).

Costa e McCrae (1991) tentam uma concepção unificadora da personalidade, definindo-a outrossim em termos de traços, na sequência particularmente dos clássicos teóricos dos traços de personalidade, designadamente Cattell e Eysenck, dando-lhe uma perspectiva desenvolvimental. Muitos estudos tentaram reduzir a alguns factores fundamentais os múltiplos traços de personalidade e assim surgiu o modelo dos chamados "cinco grandes" (*big five*), cada um deles composto por seis dimensões ou facetas:

- 1) *Neuroticismo* (N): (instabilidade emocional - correspondente a estabilidade/instabilidade de Eysenck): Ansiedade, hostilidade, depressão, autoconsciência, impulsividade, vulnerabilidade.
- 2) *Extroversão* (E) (correspondente a extroversão/introversão de Eysenck): Carácter caloroso, tendência gregária, assertividade, actividade, busca de sensações fortes, emoções positivas.
- 3) *Abertura à experiência* (disponibilidade para enfrentar o não-familiar) (O): Imaginação, estética, sentimentos, acções, ideias, valores.
- 4) *Amabilidade* (agradabilidade: capacidade de atender aos desejos dos outros) (A): Confiança, abordagem directa (sinceridade), altruísmo, respeito pelos pedidos e ordens, modéstia, ternura.
- 5) *Conscienciosidade* (fiabilidade ou confiabilidade da pessoa) (C): Competência, sentido do dever, ordem, motivação para a realização, auto-disciplina, reflexão.

Costa e McCrae (1991, 1992) trabalharam inicialmente com os primeiros três factores, incluindo posteriormente também os outros dois. Concluíram que praticamente não havia diferenças significativas quanto ao sexo em relação às 30 facetas. Mas preocuparam-se sobretudo em saber se tais traços eram estáveis ou mutáveis (estabilidade vs. mudança) ao longo da vida. Muitas investigações transversais compararam os níveis médios em função de diferentes grupos de idade, concluindo que, quanto ao NEO (os três primeiros factores), os estudantes universitários obtinham resultados mais altos que os adultos: com o avançar da idade a pessoa tornar-se-ia mais equilibrada (menos neurótica), mais calma e menos curiosa, o que em geral coincidia com avaliadores externos.

Para evitar os efeitos de coorte (geracionais) e ainda o problema de trabalhar com médias nos estudos transversais (por exemplo, ao longo do tempo, alguns poderiam ter-se tornado mais extrovertidos e outros mais introvertidos, pensando na média), fizeram-se também estudos longitudinais, particularmente quanto ao NEO que, em menos de uma década, não mostraram mudanças significativas.

Em geral pode concluir-se, com base em diversos estudos reportados por Costa e McCrae (1991, 1992), e pelos estudos destes mesmos autores, que é relativamente elevada a estabilidade da personalidade ao longo dos anos. Algumas investigações perguntavam também aos sujeitos se tinham a consciência de ter mudado muito ou pouco ao longo de diversos anos, concordando quase todos em afirmar que não tinham mudado. Pode concluir-se que, em geral, a velhice não tem efeitos sobre a personalidade que se mantém essencialmente estável ao longo da vida, podendo predizer-se de algum modo, a partir da infância e da adolescência, o que será a pessoa ao longo da vida.

Assim sendo, que sentido tem falar-se de crises ao longo da vida e mesmo de diversos estádios de personalidade? Na verdade, alguns estudos transcritos por Costa e McCrae (1980), relativos à denominada "crise da meia idade", concluíram que na realidade não existia a crise ou, quando aparecia, era porque as pessoas já antes tinham sido detectadas como neuróticas. O mesmo acontece com a vivência de acontecimentos mais ou menos significativos sofridos ao longo da vida (divórcio, mudanças profissionais, luto, etc.) que atingem mais as pessoas já predispostas à neurose e instáveis de personalidade.

Todavia, alguns autores insistem em mudanças significativas, dado que o idoso vai tendo o sentimento de perda de controlo da situação, remetendo-se progressivamente a uma atitude mais passiva face aos acontecimentos. Não obstante, o essencial da personalidade manter-se-ia (estabilidade e continuidade), dando razão às teorias genético/hereditárias que defendem a preponderância dos genes sobre o ambiente, como foi demonstrado em estudos com gémeos (Plomin et al., 1988).

Quanto à abordagem cognitiva e sociocognitiva, ela procura descrever a personalidade em função das características próprias do sujeito e do seu ambiente servindo-se de conceitos derivados da psicologia cognitiva, susceptíveis de ser avaliados. Bandura (1986) chama "determinismo recíproco" à influência que o indivíduo exerce no ambiente e este sobre o indivíduo. Dentro desta interacção entre o sujeito e o meio se coloca o modelo de Whitbourne (1987) que atribui à personalidade o papel de auto-identificação permitindo ao indivíduo uma construção unificada ao longo de toda a vida (*life span construct*),

conferindo sentido ao passado, ao presente e ao futuro. Tal construção ou 'construto' compõe-se de *cenário* e *história de vida*. O cenário é uma construção mental que permite ao indivíduo projectar o seu futuro conforme as suas motivações e finalidades e conforme a situação sócio-económica e laboral em que se encontra (por exemplo, um professor no activo ou então reformado projectará cenários diferentes). Ao contrário, a história de vida diz respeito ao passado que o indivíduo interpreta à sua maneira.

O cenário e a história de vida integram-se numa construção unificada - a *identidade do indivíduo* - que surge como um processo de equilíbrio entre a estabilidade (que funciona à maneira da 'assimilação' piagetiana) e a mudança (à maneira da 'acomodação'). Diante de um acontecimento feliz ou doloroso, o sujeito entra num processo de transformação de identidade lendo o passado e projectando o futuro de modo diferente. Trata-se de um modelo circular ou dialéctico onde a assimilação/acomodação se equilibram a fim de manterem a identidade do sujeito. Pode, no entanto, haver personalidades ou estilos de identidade mais estáveis ou conservadoras ou mais instáveis e voltadas para a mudança, podendo haver ainda um estilo misto onde prevalece o equilíbrio entre a mudança e a estabilidade. Em todo este processo dinâmico, é de realçar também a importância da família como fonte de identidade.

Whitbourne aproxima ainda a sua teoria da de Rotter sobre o *locus de controlo* e sobre as atribuições de causalidade, e também do desânimo aprendido (cf. Barros, Barros e Neto, 1993). Estudos feitos particularmente comparando a percepção de controlo dos reforços em jovens e idosos não foram concludentes, mostrando às vezes os idosos mais 'internos' (crença de controlo) e outras mais 'externos', dependendo de diversas variáveis, como a saúde e o ambiente (cf. Fontaine, 2000, pp. 131-145).

Pode concluir-se afirmando que os resultados a que chegam os diversos teóricos e escolas estão a significar que o envelhecimento é um processo ou fenómeno vivo que suporta a diversidade e a contradição e que não há uma maneira única de envelhecer, senão que cada idoso envelhece a seu modo, sem prejuízo de algumas tendências gerais.

Referências

- Arlin, P. (1984). Adolescent and adult thought: a structural interpretation. In M. Commons, P. Richards e C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 258-271.). New York: Praeger.
- Baltes, P. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Baltes, P. e Baltes, M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. Baltes e M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from behavioral sciences* (pp. 1-34). New York: Cambridge University Press.
- Baltes, P. Reese, H. e Lipsitt, L. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
- Baltes, P., Smith, J. e Staudinger, U. (1992). Wisdom and successful aging. In T. Sonderegger (Ed.), *Psychology and aging. Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 123-167). Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Barros, J. (1998). *Viver a Morte – Abordagem antropológica e psicológica*. Coimbra: Almedina.
- Barros, J. (1999). Os idosos vistos por eles mesmos: Variáveis psicológicas e representação da morte. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3 (2), 323-343.
- Barros, J. (2004). *Psicologia Positiva*. Porto: ASA.
- Barros, J., Barros, A., e Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal*. Braga: Universidade do Minho (Instituto de Educação).
- Birren, J. e K. Schaie (Eds.) (1996). *Handbook of Psychology of Aging* (4ª ed.). San Diego: Academic Press.
- Blanchard-Fields, F. e Irion, J. (1988). Coping strategies from the perspective of two developmental markers. Age and social reasoning. *Journal of Genetic Psychology*, 149 (2), 141-151.
- Blatt, S. (1990). Interpersonal relatedness and self-definition: Two primary configurations and their implications for psychopathology and psychotherapy. In J. Singer (Ed.), *Repression and dissociation: Implications for personality theory, psychopathology, and health* (pp. 299-335). Chicago: University of Chicago Press.
- Blatt, S. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50, 1003-1020.
- Blatt, S. e Blass, R. (1990). Attachment and separateness: A dialectical model of the products and processes of development throughout in the life cycle. *Psychoanalytic Study of the Child*, 45, 107-127.

- Blatt, S. e Blass, R. (1996). Attachment and separateness in the experience of symbolic relatedness. *Psychoanalytic Quarterly*, 65, 711-746.
- Brandtstaedter, J. e Baltes-Goetz, B. (1991). Personal control over development and quality of life perspectives in adulthood. In P. Baltes e M. Baltes (Eds.), *Successful aging. Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 197-224). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brandtstaedter, J. Krampen, G. e Grieve, W. (1987). Personal control over development. Effects on the perception and emotional evaluation of personal development in adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 10 (1), 99-120.
- Brandtstaedter, J. Krampen, G. e Heil, F. (1986). Personal control and emotional evaluation of development in partnership relations during adulthood. In M. Baltes e P. Baltes (Eds.), *The psychology of control and aging* (pp. 265-296). Hillsdale: Erlbaum.
- Buehler, C. (1935). The curve of life as studied in biographies. *Journal of Applied Psychology*, 19, 405-409.
- Buehler, C. e Massarik, F. (1968). *The course of human life: a study of goals in the humanistic perspective*. New York: Springer.
- Butcher, J., Aldwin, C., et al. (1991). Personality and aging: A study of the MMPI-2 among older men. *Psychology and Aging*, 6, 361-370.
- Cattell, R. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Colarusso, C. (1998). Development and treatment in late adulthood. In G. Pollock e I. Greenspan (Eds.), *The course of life: Completing the journey* (vol. VII, pp. 285-317). Madison: International Universities Press.
- Colarusso, C. e Nemiroff, R. (1979). Some observations and hypotheses about the psychoanalytic theory of adult development. *International Journal of Psycho-Analysis*, 60, 59-71.
- Commons, F., Richards, F. e Kuhn, D. (1982). Systematic and metasystematic reasoning: A case for a level of reasoning beyond Piaget's formal operations. *Child Development*, 53, 1058-1069.
- Costa, P. e McCrae, R. (1978). Objective personality assessment. In M. Storandt et al. (Eds.), *The clinical psychology of aging* (pp. 384-420). New York: Plenum Press.
- Costa, P. e McCrae, R. (1980). Still stable after all these years: Personality as a key to some issues in adulthood and old age. In P. Baltes e O. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* (65-102). New York: Academic Press.
- Costa, P. e McCrae, R. (1991). Personality continuity and the changes of adult life. In M. Storandt e G. Vandenbos (Eds.), *The adult years: Continuity and change* (pp. 45-77). Washington: APA.
- Costa, P. e McCrae, R. (1992). *Revised NEO personality inventory and NEO Five-Factor Inventory. Professional Manual*. Florida: Psychological Assessment Resources.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.

- Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers by Erik Erikson*. Psychological Issues (Monograph 1). New York: International Universities Press.
- Erikson, E. (1968). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris: Flammarion. (trad. fr. de Identity, youth and crisis (1968)).
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed: A review*. New York: Norton & Company.
- Erikson, E. (1984). Reflections on the last stage and the first. *Psychoanalytic Study of the Child*, 39, 155-165.
- Erikson, E., Erikson, J., e Kivnick, H. (1986). *Vital involvement in old age*. New York: W.W. Norton.
- Eysenck, H. (1987). Personality and ageing: An exploratory analysis. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 3, 11-21.
- Fontaine, R. ((2000). *Psicologia do envelhecimento*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Gould, R. (1990). Clinical lessons from adult development theory. In R. Nemiroff e C. Colarusso (Eds.), *New dimensions in adult development* (pp. 345-366). New York: Basic Books.
- Holmes, Th. e Rahe, R. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- Holmes, Th. e Masuda, M. (1974). Life change and illness susceptibility. In B. S. Dohrenwend e B. P. Dohrenwend (Eds.), *Stressful life events: Their nature and effects* (pp. 45-72), New York: Wiley.
- Horn, J. (1970). Organization of data on life-span development of human abilities. In L. Goulet e P. Baltes (Eds.), *Life-span developmental psychology. Research and theory* (pp. 423-466). New York: Academic Press.
- Horn, J. e Cattell, R. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, 107-129.
- Jankélévitch, V. (1977). *La mort*. Paris: Flammarion.
- Jung, K. (1976). The stages of life. In J. Campbell (Ed.), *The portable Jung* (pp. 3-22). Harmondsworth: Penguin Books.
- King, P., Kitchener, K., Davison, M., Parker, C., e Wood, P. (1983). The justification of beliefs in young adults: A longitudinal study. *Human Development*, 26, 106-116.
- Kitchener, K. e Brenner, H. (1990). Wisdom and reflexive judgment: Knowing in the face of uncertainty. In R. Sternberg, R. (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 212-229). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitchener, K, King, O., Wood, P. e Davison, M. (1989). Sequentiality in German university students. *International Journal of Behavioral Development*, 10 (2), 171-185.
- Kogan, N. (1990). Personality and aging. In J. Birren e K. Schaie (Eds), *Handbook of the Psychology of Aging* (3ª ed.). San Diego: Academic Press.

- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. New York: International Universities Press.
- Kohut, H. (1988). *A restauração do self*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Kramer, D. (1983). Post-formal operations? A need for further conceptualization. *Human Development*, 26, 91-105..
- Labouvie-Vief, G. (1984). Logic and self-regulation from youth to maturity: A model. In M. Commons, P. Richards e C. Armon (Eds.). *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 158-179). New York: Praeger.
- Lazarus, R. e Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Levinson, D. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41, 3-13.
- Levinson, D. (1990). A theory of life structure development in adulthood. In C. Alexander e E. Langer (Eds.), *Higher stages of human development* (pp. 35-53). Oxford: Oxford University Press.
- Levinson, D., Darrow, C., Klein, E., Levinson, M., e Mckee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Alfred Knopf.
- Lima, M. P. (1999). A personalidade na terceira idade. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3 (2), 385-396.
- Loevinger, J. (1983). On ego development and the structure of personality. *Developmental Review*, 3, 339-350.
- Loevinger, J. (1985). Revision of the sentence completion test for ego development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 420-427.
- Loevinger, J. (1987). *Paradigms of peronality*. New York: Freeman & Company.
- Loevinger, J. e Knoll, E. 1983). Personality: Stages, traits, and the self. *Annual Review of Psychology*, 34, 195-222.
- Lourenço, O. (1994). *Além de Piaget? Sim, mas devagar!...* Coimbra: Almedina.
- Lourenço, O. (1997). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo – Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Marchand, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Novo, R. F. (2003). *Para além da eudaimonia – O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Palacios, J. e Marchesi, A. (1985). Inteligencia y memoria en el proceso de envejecimiento. In M. Carretero, J. Palacios, e A. Marchesi (Eds.), *Psicologia Evolutiva – 3. Adolescencia, Madurez e Senectud* (pp. 259-283). Madrid: Alianza Psicologica.
- Paúl, C. e Fonseca, A. (1999). A saúde e qualidade de vida dos idosos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3 (2), 345-362.

- Peck, R. (1968). Psychological developments in the second half of life. In B. Neugarten (Ed.), *Middle age and aging: A reader in social psychology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Perry, W. (1968). *Forms of intellectual and ethical development in the college years. A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pinto, A. C. (1999). Problemas de memória nos idosos: uma revisão. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3 (2), 253-295.
- Plomin, R., Pedersen, N, et al. (1988). EAS temperaments during the last half of the life span: Twins reared apart and twins reared together. *Psychology and Aging*, 3, 43-50.
- Richards, F. e Commons, M. (1984). Systematic, metasytematic, and cross-paradigmatic reasoning: A case for stages of reasoning beyond formal operations. In M. Common, F. Richards e C. Armon (Eds.). *Beyond formal operations* (pp. 92-120). New York: Praeger.
- Richards, F. e Commons, M. (1990). Postformal cognitive-developmental theory and research: A review of its current status. In C. Alexander e E. Langer (Eds.), *Higher stages of human development* (pp. 139-161). New York: Oxford University Press.
- Riegel, K. (1973). Dialectic operations. The final period of cognitive development. *Human Development*, 16, 346-370.
- Riegel, K. (1975). Toward a dialectic theory of development. In N. Datan e L. Ginsberg (Eds.), *Life-span developmental psychology. Normative life crises* (pp. 97-124). New York: Academic Press.
- Riegel, K. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist*, 31, 689-700.
- Riegel, K. e Riegel, R. (1972). Development, drop and death. *Developmental Psychology*, 6, 306-319.
- Schaie, K. (1994). The course of adult intellectual development. *American Psychologist*, 49 (4), 304-313.
- Schaie, K. e Labouvie-Vief, G. (1974). Generational versus ontogenetic components of change in adult cognitive behavior: A fourteen-year cross-sequential study. *Developmental Psychology*, 10 (4), 305-320.
- Settlage, C. (1990). Childhood to adulthood: Structural change in development toward independence and autonomy. In R. Nemiroff e C. Colarusso (Eds.), *New dimensions in adult development* (pp. 26-42). New York: Basic Books.
- Sinnott, J. (1984). Postformal reasoning: The relativistic stage. In M. Commons, P. Richards e C. Armon (Eds.). *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 298-325). New York: Praeger.
- Sinnott, J. (1993). Yes. It's worth the trouble! Unique contributions from everyday cognition studies. In J. Puckett e H. Reese (Eds.). *Mechanisms of everyday cognition* (pp. 73-95). New York: LEA.

- Stuart-Hamilton, I. (2002). *Psicologia do envelhecimento* (3ª ed.). Porto Alegre: ARTMED.
- Sugarman, L. (1993). *Life-span development: concepts, theories and interventions*. London/New York: Routledge.
- Turner, B. (1982). Sex-related differences in aging. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of Developmental Psychology* (pp. 912-936). Enolewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Vandenplas-Holper, C. (2000). *Desenvolvimento psicológico na idade adulta e durante a velhice (Maturidade e sabedoria)*. Porto: Ed. ASA.
- Werner, H. (1957). *Comparative Psychology of Mental Development* (2ª ed.). New York: International Universities Press.
- West., R., Crook, T. e Barron, K. (1992) Everyday memory performance across the life span: Effects of age and noncognitive individual differences. *Psychology and Aging*, 7, 72-82.
- Whitbourne, S. (1987). Personality development in adulthood and old age: Relations among identity style, health and well-being. In K. Schaie e C. Eidorfer (Eds), *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*. New York: Springer.
- Wolf, E. (1997). Self psychology and the aging self throughout the life curve. *Annual Psychoanalysis*, 25, 201-215.

COGNITIVE AND PERSONALITY DEVELOPMENT OF THE ELDERLY

José Barros-Oliveira

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

Abstract: This study aims to present a literature review on the development of cognition and personality in the elderly. After arguing that psychological development is a continuous process that begins with birth and ends with death, the cognitive aspect is analysed, with special emphasis on post-formal thought, and also the development of self and of personality. In addition to the developmental approach, the study makes reference to the theory of traits and to the sociocognitive perspective.

KEY-WORDS: *Elderly, aging, development, intelligence, personality.*

ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO DAS PROFISSÕES: EFEITO DA IDADE, SEXO E ETNIA

Maria Manuela Meireles Coelho da Silva

Félix Neto

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

Resumo

Este estudo tinha dois objectivos. O primeiro era avaliar até que ponto variáveis como a idade, o sexo ou o grupo etnocultural de pertença (ciganos ou lusos) têm interferência na percepção que crianças, de meio cultural desfavorecido, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, a frequentar os 3º ou 4º anos de escolaridade do ensino básico, na região do Grande Porto, fazem de algumas profissões no que diz respeito aos estereótipos de género. O segundo objectivo era conhecer quais as profissões que as crianças ambicionam exercer quando forem adultas assim como as motivações para as suas escolhas. Em relação ao primeiro objectivo os resultados obtidos evidenciam que há profissões percebidas como masculinas, neutras e femininas, que os estereótipos de género nas profissões são uma realidade de que as crianças se apercebem desde tenra idade e que o seu conhecimento de um modo geral não varia com a idade, o sexo ou o grupo etnocultural. No que diz respeito às profissões que as crianças desejam exercer em adultas verificámos que as escolhas e motivações estão directamente relacionadas com as suas curtas experiências de vida.

PALAVRAS-CHAVE: *Estereótipos de género, ciganos, trabalho, profissões.*

As definições de estereótipos dadas pelos psicólogos sociais são inúmeras. Lippman (1922), psicólogo americano pioneiro no estudo dos estereótipos, define-os como percepções que os indivíduos constroem da realidade. Os estereótipos são sistemas de crenças que se atribuem a membros de grupos, simplesmente pelo facto da pertença a esses grupos (Neto, 1993). Os grupos visados são de vária índole e entre eles encontram-se os negros, os ciganos, as mulheres ou os gordos. Os estereótipos são, portanto, crenças partilhadas por um grupo sobre as características de personalidade (e, por vezes, de comportamentos) de um outro grupo no seu conjunto. Daí que na sociedade os estereótipos reflectam sobretudo relações diferentes, por vezes até antagónicas que se estabelecem entre grupos etnoculturais.

Na actualidade, a composição demográfica, socioeconómica e cultural da sociedade portuguesa reflecte uma crescente diversidade étnica devido ao facto de no território português coabitarem cidadãos de origem diversa (africana, asiática, europeia). Ora entre as diferentes minorias étnicas que estabeleceram residência em Portugal, há mais tempo, destaca-se, não pelo número, mas pela sua visibilidade social, a comunidade cigana. Esta minoria, oriunda da Índia setentrional no século X, por motivos desconhecidos, rumou, em grupos, em direcção ao continente europeu. Deambulou por diversos países europeus fazendo das viagens o seu modo de vida preferido. É, por essa razão, mundialmente conhecida como um povo nómada - o Povo Rom. O termo "Rom" significa segundo Sampson "um homem de casta inferior que ganha a vida cantando e bailando" (Enguita, 1999, p. 87). Os membros deste Povo "gostam de se referir a si próprios como um povo, com língua, cultura, bandeira, leis, hino e "terra" próprias" (Antunes e Oliveira, 2001, p. 207). Estes símbolos de soberania são, aliás, alguns dos elementos que Breton (1992) considera essenciais na identificação de uma etnia. A etnia cigana partilha o romanó ou romani, uma língua que deriva do Sânscrito e que possui na sua composição elementos que são comuns a outras Línguas do norte da Índia. Esta Língua possui vários dialectos, mas o utilizado na Península Ibérica e no sul de França é o caló, que sofreu influência do castelhano, do catalão e do português. Esta etnia possui também uma bandeira que simboliza o seu estado de espírito - o nomadismo e a liberdade aspectos, aliás, salientados na letra do seu hino, rege-se pela Lei Cigana - código jurídico baseado na tradição que se transmite oralmente de pais para filhos. Este Povo não possui um território mas adopta como seu aquele onde se encontra a residir. Quanto à sua cultura esta alicerça-se essencialmente na família de tipo extensa ou alargada a qual é formada por várias famílias nucleares estendendo-se, segundo Antunes, "por linhas colaterais, ascendentes e descendentes e, não raras vezes, a membros de outras famílias que, por qualquer razão se vêem em abandono" (1997, p. 37). A família é "fonte primária do amor, preocupação, afecto, carinho e apoio emocional" (Rodrigues, 2000, p. 84). No seu seio a mulher assume um papel de reconhecido valor ao manter a tradição a qual não só atribui à virgindade das suas jovens uma grande importância, como também privilegia o casamento endogâmico (Garrido, 1999). As crianças são tratadas com afecto e educadas com muita liberdade (Nunes, 1996). Entre os membros mais idosos da comunidade sobressai a personagem do tio o qual se destaca "pelas suas qualidades de liderança, orientação e sabedoria, não só no que concerne a assuntos económicos, como às relações sociais internas ou externas" (Pinto, 2000, p. 68). A coesão e

solidariedade entre o grupo funcionam sempre, mas com mais acuidade em situações de aperto económico ou quando ocorrem detenções ou mortes (Coelho, 1892).

Mas a base da economia de uma qualquer sociedade ou cultura está no trabalho e a ele as pessoas sempre dedicaram grande parte das suas vidas. No caso dos ciganos, a "centralidade do trabalho é entendida como um produto da socialização, uma vez que os indivíduos aprendem a valorizar o trabalho a partir da sua religião, da sua cultura, dos seus familiares e dos seus amigos" (Ramos, 2000, p. 48). Ao longo dos tempos, os ciganos sempre executaram actividades laborais no quadro do grupo familiar para as quais não eram necessárias habilitações académicas nem qualificações técnicas. Algumas dessas profissões estavam associadas ao tratamento de animais ou ao artesanato de metais, mas o que sempre predominou foi o trabalho por conta própria.

Ora associado à representação das profissões está o conceito de estereótipos e, em particular, o dos estereótipos de género, entendendo-se género como uma construção cultural que se refere à valorização diferenciada de atitudes, comportamentos, responsabilidades e regras para homens e mulheres. Esta estruturação inicia-se na época da pré-escola visto que pelos "4 ou 5 anos, as crianças conseguem distinguir as outras pessoas pelo género e rapidamente começam a associar determinadas características e comportamentos com um género ou com o outro" (Moreno e Neto, 2002, p.204) e prolonga-se até por volta dos 12 anos.

O tema dos estereótipos de género tem sido, ao longo dos tempos, objecto de estudos em vários países, inclusive Portugal, os quais demonstraram que às concepções de masculinidade e feminidade continuam associados vários componentes, entre os quais destacamos: traços de personalidade, aspectos sexuais, regras de comportamento, ocupações, aparência física e vestuário. Cada um destes componentes tem uma versão masculina e uma versão feminina e, apesar de nenhum deles ser exclusivo de um ou de outro sexo, a sua influência neles faz-se sentir de forma desigual. Assim, investigações feitas neste campo revelaram, por exemplo, que há "actividades com significado social em que cada um dos sexos participa com frequências diferentes" (Neto, 1993, p. 118). Na área das percepções (masculina, neutra ou feminina) das profissões o primeiro estudo, de que temos conhecimento, foi realizado por Shinar em 1975 nos Estados Unidos da América. Neste estudo utilizou-se uma lista de 129 profissões que foi presente a jovens estudantes universitários e a quem se pedia que, utilizando uma escala de 7 pontos, posicionassem, quanto à percepção masculina, neutra ou feminina, cada uma

das profissões consideradas. Em 1993 este estudo foi replicado por Beggs e Doolittle. Também na Europa o estudo de Shinar foi replicado, em 2000, por Munoz Sastre, Forquereau, Igier, Salvatore e Mullet, e em 2001 por Neto, Munoz Sastre e Mullet.

Por sua vez o tema das motivações que determinam as preferências profissionais também já foi estudado em vários países europeus, nomeadamente em França. Em Portugal, no âmbito desta temática, realizaram-se investigações que incidiram em jovens portugueses nascidos em Portugal e em França, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos pertencentes a diferentes níveis culturais (Mullet e Neto, 1988).

Ao realizar esta investigação propusemo-nos dar ao nosso estudo não só um cunho intercultural, abranger crianças portuguesas de origem cigana e de origem lusa, mas também alargá-lo a crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos que estivessem a frequentar o 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com esta investigação pretendia-se perceber até que ponto as crianças constroem imagens estereotipadas das profissões e por isso, baseados em estudos realizados por investigadores que demonstraram que o conhecimento dos estereótipos de género se mostrou “influenciável pelo nível sócio-cultural da família na qual a criança é educada” (Neto, 2002, p.136), levantamos a questão: “As crianças portuguesas oriundas de meio social desfavorecido têm representações estereotipadas das profissões?”

Tendo em conta uma investigação intercultural efectuada em vários países que evidenciou “um aumento no conhecimento dos estereótipos de género dos cinco para os oito anos” (Neto, 2002, p.135) e os resultados de um estudo realizado em Portugal, em 1991, por Neto, Williams e Widner os quais apontam para um aumento significativo no conhecimento dos estereótipos de género nas crianças portuguesas da idade dos cinco aos oito anos e um aumento mais pequeno e não significativo dos oito aos onze anos, colocamos a hipótese: o conhecimento dos estereótipos de género nas profissões não varia significativamente no leque das idades consideradas.

Para a formulação da hipótese - o conhecimento dos estereótipos de género nas profissões não depende do sexo das crianças - tivemos em consideração estudos realizados por outros investigadores (Moreno, 2001).

Um dos objectivos desta investigação era comparar as percepções que crianças pertencentes a dois grupos culturais diferentes tinham dos estereótipos de género nas profissões. Estudos feitos em vários países mostraram que três anos de exposição de crianças (dos 5 aos 8 anos) “às suas próprias culturas não conduziram a um aumento da diversidade, mas a um aumento de se-

melhanças. Muito provavelmente esta semelhança é um outro reflexo da generalidade do modelo dos estereótipos de género nos adultos que é aprendido pelas crianças em todas as culturas estudadas” (Neto, 2002, p. 135). Resultados desta natureza levaram-nos a enunciar a hipótese: “ O grupo etnocultural (etnia cigana e lusos) não tem influência no conhecimento dos estereótipos de género nas profissões.”

Método

O objectivo deste estudo era verificar se, em dois grupos de crianças de etnias diferentes, havia semelhanças quer quanto às preferências e motivações profissionais quer quanto ao conhecimento dos estereótipos de género em profissões. A metodologia adoptada foi de tipo quantitativa.

Amostra

A amostra global era constituída por 392 crianças que frequentavam no ano lectivo de 2002/03, os 3º e 4º anos de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, em escolas públicas, situadas na zona do Grande Porto.

Destas crianças 87 eram de origem cigana e 305 eram de origem lusa. Os sujeitos de ambos os sexos (200 rapazes e 192 raparigas) frequentavam o 3º ano (203 alunos) e o 4º ano de escolaridade (198 alunos). As crianças inquiridas tinham idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos de idade e foram agrupadas em dois grupos – o 1º abrangia as de 8 e 9 anos e o 2º as que tinham entre os 10 e os 12 anos (200 e 192 alunos respectivamente).

As famílias destas crianças eram detentoras de baixo nível sócio económico e sócio profissional tendo-se utilizado como indicadores para esta classificação as categorias sócio-profissionais e as habilitações académicas dos progenitores.

Instrumento

Na selecção do instrumento optou-se pelo inquérito por questionário porque este, pela sua organização, proporciona uniformização da informação recolhida e permite um tratamento similar e estatístico de todos os dados arrolados. Assim, com o intuito de se saber que profissões querem as crianças exercer no futuro, quais as motivações para as escolhas e que associação fazem entre profissões e estereótipos de género elaborou-se um questionário do tipo misto, constituído por perguntas fechadas, perguntas abertas e, ainda,

por uma escala de atitudes. O questionário estava dividido em quatro partes distintas.

As perguntas da primeira parte permitiam a caracterização dos respondentes quanto à sua idade, sexo e ano de escolaridade frequentado. Nas duas perguntas abertas seguintes cada participante indicava a profissão que desejava exercer quando fosse adulto e quais os motivos para essa escolha. Na terceira parte elencavam-se trinta profissões e pedia-se aos inquiridos que identificassem a sua atitude em relação aos estereótipos de género que cada uma das profissões lhe sugeria. Para o efeito utilizou-se uma escala do tipo Likert com cinco possibilidades gradativas de resposta (só mulheres, mais mulheres que homens, tanto mulheres como homens, mais homens que mulheres, só homens). As trinta profissões foram seleccionadas a partir de uma lista de profissões que constam de estudos realizados em 1975 por Shinar e replicados posteriormente por Beggs e Doolittle (1993), Munoz Sastre, Fouquereau, Igier, Salvatore e Mullet (2000) e Neto, Sastre e Mullet (2001). Nessas investigações foram estudadas as representações estereotipadas das profissões em alunos universitários de diversos países, inclusive, Portugal. Na última parte do inquérito as quatro perguntas abertas que eram feitas visavam a caracterização académica e profissional dos progenitores dos respondentes.

Na construção do inquérito e uma vez que o mesmo se destinava a ser preenchido por crianças tiveram-se cuidados quanto: à linguagem utilizada (simples e acessível), ao aspecto gráfico (agradável e motivador), ao número de questões (reduzidas mas suficientes) e ao tipo de resposta (compreensível e fácil).

Procedimento

A todos os alunos foi dada uma pequena explicação, por uma pessoa do sexo feminino, sobre cada uma das profissões visadas no inquérito. Cada criança demorava, em média, 15 minutos a responder ao inquérito e o seu preenchimento foi, na generalidade, considerado fácil.

Resultados

No que diz respeito às preferências profissionais as escolhas das crianças distribuíram-se por 55 profissões. Os rapazes optaram por 38 profissões e as raparigas por 33. Algumas das escolhas feitas evidenciam o peso dos estereótipos de género nas profissões uma vez que há profissões que são escolhidas quase exclusivamente por crianças do sexo feminino como é o caso de profes-

sor, médico, veterinário, cabeleireiro e cantor. Outras, pelo contrário, são preferidas quase só por rapazes, atleta (futebolista), bombeiro, polícia e operário da construção civil. Entre os grupos etnoculturais (ciganos e lusos) encontramos algumas analogias. Em ambos os grupos a profissão mais escolhida foi a de futebolista. As profissões de professor, polícia, médico, cabeleireira e cantor aparecem entre as mais escolhidas pelos elementos dos dois grupos. No grupo dos ciganos surge em posição de destaque a profissão de vendedor ambulante, profissão considerada tradicional entre a comunidade cigana.

Na análise das motivações para a escolha de uma profissão foram estudadas propostas de vários autores (cf. Mullet e Neto, 1988). Entre eles destacamos: Gienzberg (3 valores - intrínsecos, extrínsecos e concomitantes), Super (15 dimensões - independência, quadro de trabalho, relações com os colegas, relações com os superiores, estilo de vida, valor social, estética, aspectos económicos e materiais, segurança, prestígio, aspectos teóricos, domínio das actividades, possibilidades de criatividade, planificação e controlo da actividade e variedade, O'Connor e Kinnane (6 factores - apelidados de: variedade-independência, ambiente do trabalho, valor social-altruísmo, aspectos materiais e segurança, prestígio e iniciativa-criatividade) e Larcebeau (4 factores - altruísmo, prazer, prestígio e realização de si). Tendo em conta a idade dos respondentes e as suas escassas habilitações literárias optámos pela grelha utilizada por Solange Larcebeau (1983).

Os factores altruísmo e prazer foram os que obtiveram maior número de respostas (Figura 1). Os factores prestígio e realização de si obtiveram percentagens relativamente pequenas quando comparados com os primeiros.

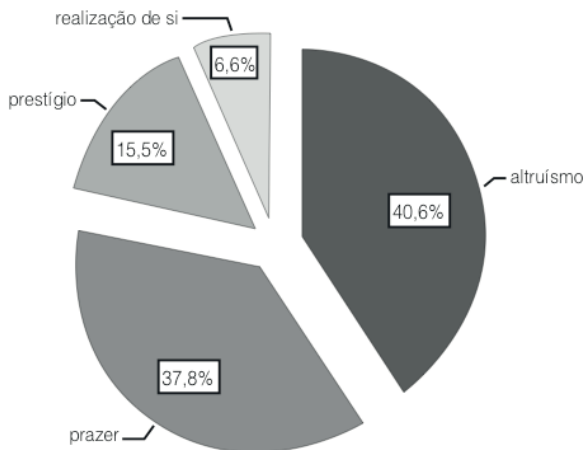


Figura 1 - Distribuição dos inquiridos pelos 4 factores considerados

Na análise das respostas dos participantes para as diferentes variáveis utilizamos o teste do Qui-Quadrado. Para a variável idade o valor do Qui-Quadrado encontrado foi $X^2(3)=7,82$, $p>0,05$, pelo que a associação não é significativa. O valor de Qui-Quadrado obtido para a variável sexo foi de $X^2(3)=25,7$, $p<0,001$ pelo que a distribuição é significativa. Os factores prestígio e realização de si registam maior impacto no sexo masculino sendo a diferença no primeiro caso de cerca de 14% e no segundo de cerca de 5%. No factor altruísmo a frequência registada pelos elementos do sexo feminino é 20% superior à registada para os do sexo masculino. A associação da motivação segundo a origem é significativa uma vez que $X^2(3)=13,5$, $p<0,001$. A disposição dos factores, por ordem decrescente de percentagem, é: altruísmo, prazer, prestígio e realização de si. Nos factores altruísmo, prazer e realização de si as diferenças registadas nas percentagens entre ciganos e lusos são da ordem dos 5 ou 6% pertencendo os valores mais altos ao grupo dos lusos. No factor prestígio a diferença entre as frequências relativas registadas no grupo dos ciganos e dos lusos é superior a 14% sendo o valor conseguido pelo primeiro grupo o mais elevado.

No estudo dos estereótipos de género foram consideradas trinta profissões. Estas foram agrupadas em três grupos: um era constituído por dez profissões percebidas como masculinas, outro por dez profissões consideradas neutras e do terceiro grupo faziam parte dez profissões femininas. Os valores obtidos para estes três pares de profissões podem ser observados no quadro 1.

Quadro 1 – Médias e desvios padrão para os pares constituídos

Pares	Média	Desvio Padrão
Masculino	4,55	0,34
Feminino	2,06	0,36
Masculino	4,55	0,34
Neutro	3,07	0,34
Feminino	2,06	0,35
Neutro	3,07	0,34

Feito o t-teste para os três pares constituídos e verificámos que para todos eles os valores obtidos são significativos. Os resultados obtidos para cada um dos pares foram: 1º par $t(391)=85,54$, $p<.001$; 2º par $t(391)=59,66$, $p<.001$ e 3º par $t(391)=-44,66$, $p<.001$.

Das trinta profissões sugeridas, dez têm valores de média de 4,55 variando os valores de média de cada uma entre os 4,07 e os 4,79. Estas profissões são percebidas pelos inquiridos como masculinas e entre elas encontramos as de: capitão de barco, operário(a) da construção civil, electricista, carpinteiro(a), piloto de automóveis de corrida, pescador(a), mineiro(a), engenheiro(a) de minas, empresário(a) da construção civil e chefe de polícia. De realçar que todas estas profissões tinham sido avaliadas à partida como profissões masculinas (Neto et al., 2001) Há dez profissões com valores de média de 3,07 muito próximos, portanto, do valor médio (3). Estas profissões reputadas como profissões neutras são as de: juiz(a), vendedor(a) ambulante, jornalista, escritor(a), médico(a), empregado(a) de balcão, tratador(a) de animais, empregado(a) de escritório, farmacêutico(a) e auxiliar de laboratório. Os valores de média registados para cada uma destas profissões variam entre os 2,55 e os 3,66. Salienta-se, neste caso, que o valor de média registado na profissão de juiz é de 3,66, um valor intermédio entre os valores masculinos e os valores neutros. Globalmente as profissões femininas registam a média de 2,06.

Há seis profissões (empregado(a) de limpeza, manicure, florista, caixa e assistente social) para as quais as médias se situam entre 1,26 e 2,40. Nas primeiras quatro profissões os valores registados são nitidamente femininos. As duas últimas registam valores mais altos, mas que se podem mesmo assim perceber como femininas. Com valores de média compreendidos entre 2,51 e 2,56 aparecem as profissões de bibliotecário(a), rececionista e hospedeiro(a) de bordo. Os valores de média para estas três profissões são muito próximos entre si e pelos valores registados poderão perceber-se como profissões que ocupam uma posição intercalar entre femininas e neutras. A profissão de enfermeiro(a) regista por sua vez o valor de 2,72 o que a coloca numa posição muito próxima do valor neutro.

Quadro 2 – Médias e desvios padrão das profissões dos estereótipos de género nas profissões (n=392)

Profissões	Média	Desvio Padrão
Capitão de barco	4,79	0,59
Operário(a) da construção civil	4,76	0,58
Electricista	4,71	0,62
Carpinteiro(a)	4,69	0,63
Piloto de automóveis de corrida	4,59	0,73
Pescador(a)	4,54	0,76
Mineiro(a)	4,51	0,85
Engenheiro(a) de minas	4,46	0,87
Empresário(a) da construção civil	4,41	0,87
Chefe de polícia	4,07	0,94
Juiz(a)	3,66	0,93
Vendedor(a) ambulante	3,35	0,99
Jornalista	3,21	0,84
Escritor (a)	3,18	0,87
Médico(a)	3,10	0,70
Empregado(a) de balcão num banco	3,03	0,90
Tratador(a) de animais	3,03	0,85
Empregado(a) de escritório	2,87	1,15
Enfermeiro(a)	2,72	0,83
Farmacêutico(a)	2,72	0,91
Hospedeiro(a) de bordo	2,56	1,22
Auxiliar de laboratório	2,55	1,27
Rececionista	2,55	0,99
Bibliotecário(a)	2,51	1,00
Assistente social	2,40	1,08
Caixa	2,36	1,02
Educador(a) de infância	1,52	0,79
Florista	1,43	0,76
Manicure	1,32	0,73
Empregado(a) de limpeza	1,26	0,58

A figura 2 reproduz os valores médios dos estereótipos de género obtidos para cada uma das profissões consideradas.

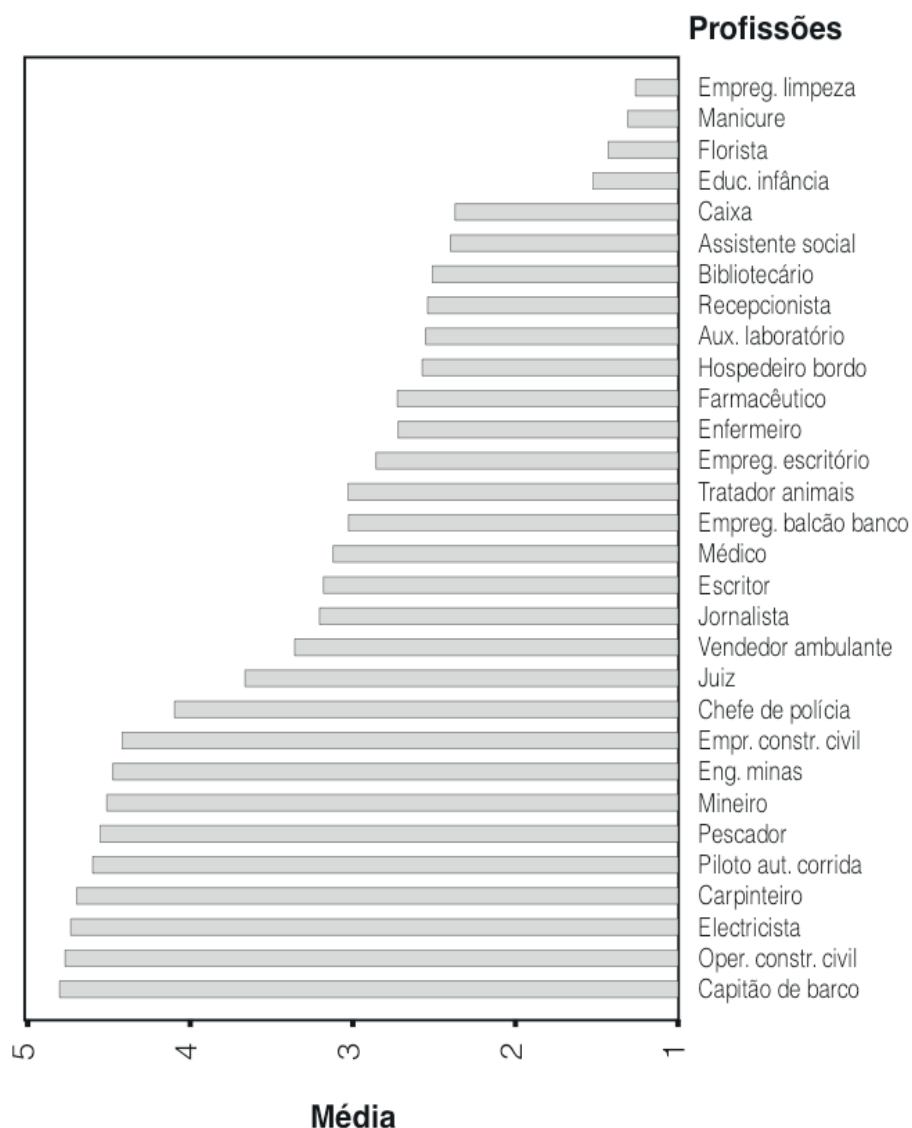


Figura 2 - Valores médios dos estereótipos de género nas profissões

No conjunto das 30 profissões consideradas e tendo em conta a variável idade só a profissão de manicure varia significativamente ($p < 0,05$). Nesta profissão são os alunos da faixa etária dos 8 e 9 anos os que a percebem como mais feminina. Os valores obtidos para esta profissão são ($F(1,384) = 8,381, p < 0,05$) (Quadro 3).

Quadro 3 – Médias e Desvios Padrão dos estereótipos de género nas profissões em função da idade

Profissões	Média		Desvio Padrão		F	Sig.
	8 e 9 anos	10, 11 e 12 anos	8 e 9 anos	10, 11 e 12 anos		
Capitão barco	4,80	4,78	0,56	0,63	0,15	0,70
Operário construção civil	4,79	4,73	0,49	0,65	0,74	0,39
Electricista	4,70	4,73	0,60	0,65	0,21	0,65
Carpinteiro	4,74	4,64	0,56	0,69	2,41	0,12
Piloto de automóveis de Corrida	4,62	4,56	0,63	0,82	0,60	0,44
Pescador	4,54	4,54	0,76	0,76	0,01	0,98
Mineiro	4,55	4,47	0,78	0,92	0,67	0,42
Engenheiro minas	4,41	4,51	0,93	0,81	1,42	0,23
Empresário da construção civil	4,43	4,40	0,82	0,93	0,15	0,70
Chefe de policia	4,16	3,98	0,86	1,01	3,42	0,07
Juiz	3,74	3,58	0,89	0,98	2,91	0,09
Vendedor ambulante	3,40	3,30	0,96	1,01	1,06	0,30
Jornalista	3,29	3,14	0,86	0,82	3,08	0,08
Escritor	3,16	3,20	0,81	0,93	0,24	0,63
Médico	3,09	3,12	0,65	0,74	0,18	0,67
Empregado de balcão banco	2,98	3,08	0,89	0,92	1,15	0,29
Tratador de animais	3,02	3,04	0,87	0,84	0,06	0,80
Empregado escritório	2,86	2,89	1,08	1,22	0,07	0,79
Enfermeiro	2,69	2,76	0,87	0,78	0,70	0,40
Farmacêutico	2,77	2,66	0,95	0,86	1,39	0,24
Hospedeiro de bordo	2,49	2,64	1,21	1,23	1,38	0,24
Auxiliar laboratório	2,61	2,48	1,21	1,33	0,95	0,33
Recepcionista	2,60	2,50	0,96	1,02	1,09	0,30
Bibliotecário	2,46	2,55	1,01	0,99	0,83	0,36
Assistente social	2,49	2,30	1,09	1,07	3,09	0,08
Caixa	2,46	2,27	1,03	1,00	3,37	0,07
Educadora infância	1,54	1,51	0,79	0,79	0,19	0,67
Florista	1,40	1,47	0,72	0,80	1,05	0,31
Manicure	1,22	1,43	0,56	0,85	8,38	0,01
Empregado de limpeza	1,28	1,25	0,57	0,58	0,35	0,55

A figura 3 reproduz as médias dos estereótipos de género, em função da idade, obtidas para cada uma das profissões consideradas.

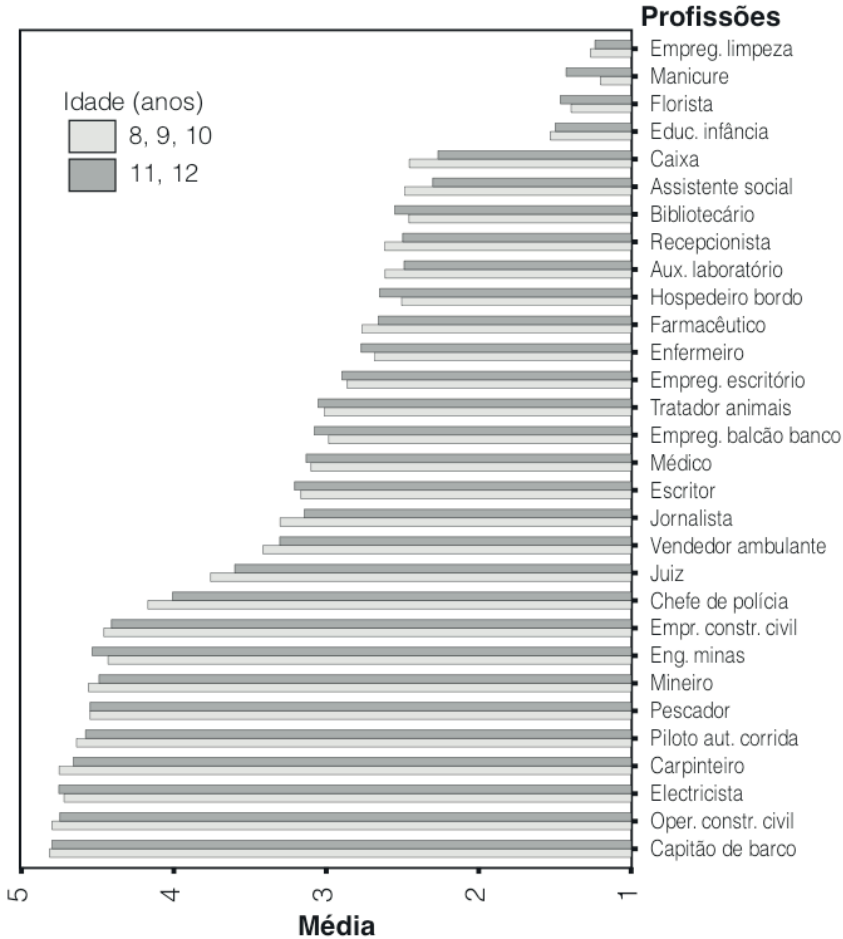


Figura 3 - Médias dos estereótipos de género nas profissões em função da idade

Em função do sexo temos cinco profissões que variam significativamente (isto é, $p < 0,05$). Essas profissões são jornalista, médico(a), farmacêutico(a), auxiliar de laboratório e manicure. Os valores registados para estas profissões são respectivamente ($F(1,384) = 4,495$, $p < 0,05$); ($F(1,384) = 6,873$, $p < 0,05$); ($F(1,384) = 5,691$, $p < 0,05$); ($F(1,384) = 5,819$, $p < 0,05$) e ($F(1,384) = 5,697$, $p < 0,05$). Nas profissões de jornalista, médico(a), auxiliar de laboratório e manicure os valores de média mais altos são os conseguidos pelos inquiridos de sexo masculino. Na profissão de farmacêutico(a), ao invés, a média mais alta é conseguida pelos alunos do sexo feminino.

Quadro 4 - Médias e desvios padrão dos estereótipos de gênero nas profissões em função do sexo

Profissões	Média		Desvio Padrão		F	P
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino		
Capitão de barco	4,79	4,91	0,63	0,57	0,01	0,96
Operário(a) construção civil	4,75	4,78	0,66	0,50	0,28	0,60
Electricista	4,71	4,72	0,69	0,56	0,02	0,89
Carpinteiro(a)	4,68	4,69	0,67	0,60	0,04	0,84
Piloto automóveis de corrida	4,65	4,54	0,71	0,75	2,14	0,14
Pescador(a)	4,50	4,58	0,81	0,71	1,16	0,28
Mineiro(a)	4,44	4,58	0,99	0,69	2,75	0,10
Engenheiro(a) Minas	4,41	4,51	0,90	0,86	1,157	0,28
Empresário(a) construção civil	4,46	4,37	0,91	0,85	0,92	0,34
Chefe de polícia	4,14	4,01	0,90	0,99	1,99	0,16
Juiz(a)	3,70	3,62	0,96	0,92	0,71	0,40
Vendedor(a) ambulante	3,37	3,33	0,96	1,02	0,09	0,75
Jornalista	3,30	3,12	0,84	0,84	4,49	0,04
Escritor(a)	3,21	3,15	0,95	0,79	0,45	0,51
Médico(a)	3,20	3,01	0,78	0,59	6,87	0,01
Empregado(a) balcão num banco	3,02	3,04	0,90	0,91	0,03	0,86
Tratador(a) animais	3,10	2,95	0,92	0,79	3,09	0,08
Empregado(a) escritório	2,97	2,77	1,13	1,18	2,77	0,10
Enfermeiro(a)	2,77	2,67	0,86	0,80	1,22	0,27
Farmacêutico(a)	2,61	2,83	0,91	0,90	5,69	0,02
Hospedeiro(a) bordo	2,47	2,66	1,22	1,23	2,53	0,11
Auxiliar de laboratório	2,70	2,39	1,35	1,18	5,82	0,02
Recepcionista	2,55	2,55	1,01	0,99	0,01	0,98
Bibliotecário(a)	2,53	2,48	1,08	0,92	0,25	0,62
Assistente social	2,46	2,33	1,21	0,94	1,43	0,23
Caixa	2,42	2,31	1,06	0,98	1,08	0,30
Educador(a) infância	1,56	1,48	0,80	0,79	0,87	0,35
Florista	1,51	1,36	0,82	0,70	3,57	0,06
Manicure	1,41	1,23	0,82	0,62	5,69	0,02
Empregado(a) limpeza	1,30	1,23	0,61	0,55	1,24	0,27

A figura 4 apresenta estes valores.

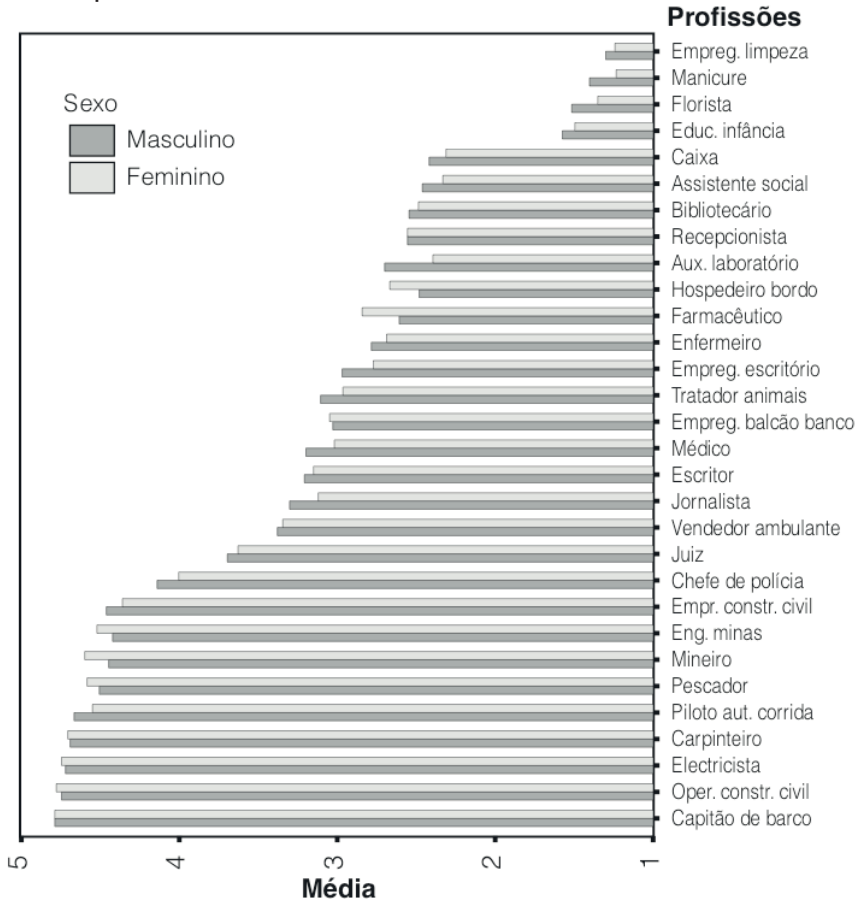


Figura 4 - Médias dos estereótipos de género nas profissões segundo o sexo

Das trinta profissões consideradas só se verificam variações significativas (isto é, $p < 0,05$) em relação ao grupo etnocultural em cinco delas. Essas profissões são: auxiliar de laboratório ($F(1,384) = 18,478$, $p < 0,05$), bibliotecário(a) ($F(1,384) = 4,472$, $p < 0,05$), assistente social ($F(1,384) = 9,868$, $p < 0,05$), caixa ($F(1,384) = 4,093$, $p < 0,05$) e florista ($F(1,384) = 4,192$, $p < 0,05$). Nas primeiras quatro profissões o grupo dos lusos registou médias mais altas que o grupo dos ciganos, ou seja, os ciganos consideram estas profissões como mais femininas. Pelo contrário, a profissão de florista é percebida como mais feminina pelo grupo dos lusos do que pelo grupo dos ciganos.

Os dados relativos aos estereótipos de género nas profissões em função do grupo etnocultural podem ser observados no quadro 5.

Quadro 5 - Médias e desvios padrão dos estereótipos de género nas profissões em função do grupo *etnocultural*

Profissões	Média		Desvio Padrão		F	P
	Ciganos	Lusos	Ciganos	Lusos		
Capitão de barco	4,80	4,79	0,59	0,60	0,04	0,84
Operário(a) construção civil	4,78	4,76	0,62	0,57	0,09	0,77
Electricista	4,70	4,72	0,72	0,60	0,09	0,76
Carpinteiro(a)	4,57	4,72	0,71	0,61	3,79	0,05
Piloto automóveis de corrida	4,63	4,58	0,67	0,75	0,26	0,61
Pescador(a)	4,51	4,54	0,83	0,75	0,11	0,75
Mineiro(a)	4,56	4,50	0,87	0,86	0,35	0,56
Engenheiro(a) Minas	4,57	4,42	0,74	0,91	1,86	0,17
Empresário(a) construção civil	4,45	4,40	0,91	0,87	0,25	0,62
Chefe de polícia	4,13	4,06	0,86	0,97	0,43	0,51
Juiz(a)	3,63	3,67	0,94	0,94	0,14	0,71
Vendedor(a) ambulante	3,27	3,37	0,86	1,03	0,71	0,40
Jornalista	3,21	3,21	0,81	0,85	0,01	0,98
Escritor(a)	3,06	3,21	0,85	0,88	1,85	0,18
Médico(a)	3,00	3,14	0,73	0,69	2,75	0,10
Empregado(a) balcão num banco	3,10	3,01	1,06	0,86	0,67	0,41
Tratador(a) animais	3,09	3,01	0,86	0,86	0,57	0,45
Empregado(a) escritório	3,02	2,83	1,23	1,13	1,84	0,18
Enfermeiro(a)	2,74	2,71	0,72	0,86	0,08	0,77
Farmacêutico(a)	2,57	2,76	0,80	0,94	2,93	0,09
Hospedeiro(a) bordo	2,54	2,57	1,26	1,22	0,05	0,82
Auxiliar de laboratório	2,04	2,69	1,19	1,26	18,48	0,00
Recepcionista	2,70	2,51	0,97	1,00	2,47	0,12
Bibliotecário(a)	2,31	2,56	1,03	0,99	4,47	0,04
Assistente social	2,08	2,49	1,00	1,10	9,87	0,00
Caixa	2,17	2,42	0,90	1,05	4,09	0,04
Educador(a) infância	1,48	1,54	0,76	0,80	0,37	0,55
Florista	1,58	1,39	0,93	0,70	4,19	0,04
Manicure	1,19	1,36	0,55	0,77	3,47	0,07
Empregado(a) limpeza	1,20	1,28	0,51	0,60	1,22	0,27

Os valores relativos aos estereótipos de género nas profissões em função do grupo etnocultural podem ser observados na figura 5.

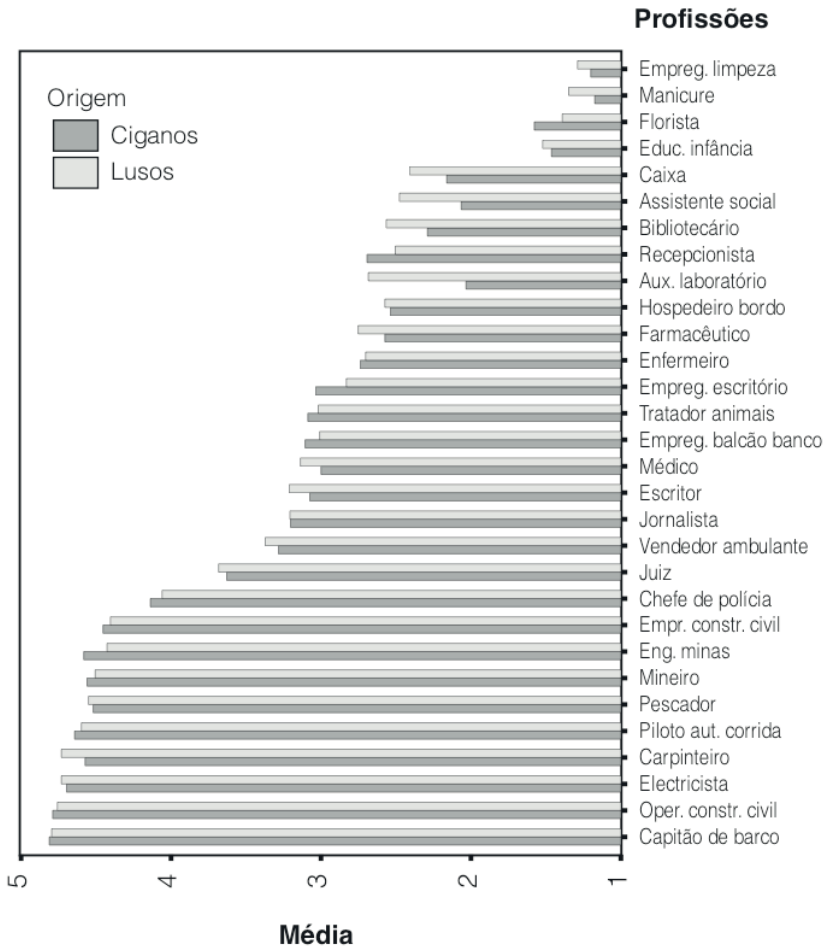


Figura 5 - Valores da média dos estereótipos de género nas profissões segundo o grupo etnocultural

Discussão

Ao encetarmos este estudo estávamos conscientes que as concepções que os indivíduos têm dos estereótipos e, em particular, dos estereótipos de género têm reflexos nos seus comportamentos e atitudes em toda e qualquer circunstância (casa, local de trabalho, momentos de lazer). Estas concepções reflec-

tem-se, ainda, em vários aspectos organizacionais da sociedade, nomeadamente, no sistema de mercado de trabalho. No mercado de trabalho português têm ocorrido mudanças principalmente no que diz respeito à participação da mulher. A realidade mostra-nos que a mulher se tem inserido lenta, mas progressivamente em sectores da vida produtiva que anteriormente eram exclusivo do homem. Este foi um dos motivos porque nesta investigação tentamos conhecer quais as profissões que as crianças sonhavam exercer quando adultas, as motivações para essas escolhas e ainda as concepções que os mesmos jovens têm dos estereótipos de género nas profissões.

Após a análise dos resultados e dos testes efectuados verificámos que quanto às preferências profissionais manifestadas pelos inquiridos estas parecem demonstrar que as suas curtas experiências de vida tiveram muita influência nas escolhas feitas. Contextos sociais (futebolista, cantor, cabeleireiro), familiares (veterinário - o animal doméstico assume relevância, como espaço de afectividade, em famílias em que cada vez mais a opção do casal é o filho único), tradicionais (vendedor ambulante), escolares (professor), de saúde (médico), de segurança (polícia) estão presentes e influenciam de forma preponderante as opções realizadas. Há, no entanto, profissões que são escolhidas, quase exclusivamente, por crianças do sexo feminino como é o caso de professor(a), médico(a), veterinário(a), cabeleireiro(a) e cantor(a). As profissões de atleta (futebolista), polícia, bombeiro(a), e operário(a) da construção civil, pelo contrário, são preferidas quase só por elementos do sexo masculino.

No estudo das motivações para a escolha de uma profissão verificámos que os factores altruísmo e prazer são mais mencionados que prestígio ou realização pessoal. Observámos variação significativa na variável sexo no que diz respeito aos factores altruísmo e prestígio. Assim os inquiridos do sexo feminino atribuem maior importância ao factor altruísmo e os do sexo masculino ao factor prestígio. Também para a variável grupo etnocultural a variação é significativa nos factores prestígio e realização de si. O primeiro é significativo no grupo dos ciganos e o segundo no grupo dos lusos. Estes resultados estão, aliás, em consonância com outros obtidos em estudos realizados anteriormente por outros investigadores (Neto, 2003).

No que diz respeito aos estereótipos de género nas profissões os resultados obtidos permitem-nos afirmar que as crianças portuguesas de meio socio-cultural desfavorecido conhecem os estereótipos de género nas profissões o que confirma a nossa primeira hipótese. Assim, às profissões masculinas são atribuídas médias bastante altas (entre 4,07 e 4,79), pelo que, podemos afirmar que estas profissões são identificadas pelas crianças com bastante nitidez.

As profissões neutras com valores de média entre 2,55 e 3,66 estão próximas do valor médio (3). Estas profissões são percebidas pelos alunos como podendo ser exercidas tanto por homens como por mulheres. Quanto às profissões femininas os seus valores de média variam entre 1,26 e 2,72. Das dez profissões mencionadas quatro têm valores de média muito baixos (de 1,26 a 1,52) o que lhes confere um elevado grau de feminidade. As profissões de caixa e assistente social obtiveram valores de média muito próximos (2,36 e 2,40), pelo que ainda se podem considerar femininas. As restantes quatro profissões com valores de média entre 2,55 e 2,72 são profissões que podem ser percebidas como ocupando uma posição intermédia entre femininas e neutras. Podemos, por conseguinte, concluir que no que toca às profissões masculinas não se registam alterações, pois eram e continuam a ser avaliadas como masculinas. O mesmo acontece com as profissões neutras. Quanto às profissões femininas nota-se uma evolução. Há profissões que anteriormente eram consideradas como femininas e que hoje começam a ser percebidas como menos femininas e mais neutras.

Enunciámos como segunda hipótese “O conhecimento dos estereótipos de género nas profissões não varia significativamente com a idade”. Ora, considerando a variável idade verificou-se que só a profissão de manicure varia significativamente sendo entendida como uma profissão mais feminina pelos alunos mais novos. O factor idade não se mostrou significativo na percepção de diferenças nos estereótipos de género nas profissões o que nos leva a inferir que por volta dos 8, 9 anos já as aprendizagens mais relevantes no que toca aos estereótipos de género nas profissões estão realizadas. Estes resultados estão de acordo com os que foram obtidos, em 1991, num estudo efectuado por Neto, Williams e Widner.

Outra das hipóteses levantadas foi: “O conhecimento dos estereótipos de género nas profissões não depende do sexo das crianças”. Para esta variável encontramos variações significativas nas profissões médico(a), jornalista, auxiliar de laboratório, manicure e farmacêutico(a). As quatro primeiras profissões são concebidas como mais femininas pelos inquiridos do sexo feminino, enquanto que a última é percebida como mais feminina pelos questionados do sexo masculino. Parece-nos ser legítimo afirmar que o sexo não altera significativamente o conhecimento dos estereótipos de género nas profissões e que as crianças aliam as profissões (umas mais que outras é certo) a um ou a outro sexo. Estes resultados confirmam os obtidos por outros investigadores (Neto, 1998) e evidenciam que as crianças reflectem nos seus juízos, sobre as profissões enunciadas, os estereótipos que são veiculados pelo meio sócio-cultural em que estão inseridos.

A última hipótese levantada “ O grupo etnocultural (etnias cigana e lusa) não tem influência no conhecimento dos estereótipos de gênero nas profissões” baseou-se em estudos publicados na literatura da especialidade (Neto, 2003) e prendia-se com a variável cultura. Ora em relação ao grupo etnocultural verificámos que das trinta profissões enunciadas só cinco apresentam variação significativa. São as profissões de: caixa, auxiliar de laboratório, bibliotecário(a) e assistente social as quais são consideradas mais femininas pelos inquiridos do grupo dos ciganos do que pelos inquiridos do grupo dos lusos. A profissão de florista, ao invés, é considerada mais feminina pelos lusos. Estes resultados parecem indiciar uma relativa aproximação entre as percepções de alunos ciganos e alunos lusos em relação a este aspecto específico.

A confirmação das nossas hipótese leva-nos a concluir quanto aos estereótipos de gênero nas profissões por volta dos nove anos já as aprendizagens mais significativas estão realizadas e que rapazes e raparigas quer de um grupo etnocultural quer de outro têm ideias muito precisas quanto às profissões que na sociedade portuguesa estão aliadas a indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino.

Referências

- Antunes, A. (1997). *Os princípios do nada*. Coimbra: Ed. Associação Integrar.
- Antunes, J., e Oliveira, M. (2001). História e cultura cigana: Contribuições para o seu conhecimento. In A. Et al. Almeida (2001). *Sastipen ta li saúde e liberdade: Ciganos – números, abordagens e realidades* (pp. 206-215). Lisboa: SOS Racismo.
- Beggs, J. M., e Doolittle, D. C. (1993). Perceptions now and then of occupational sex typing: A replication of Shinar's 1975 study. *Journal of Applied Social psychology*, 23, 1435-1453.
- Breton, R. (1992). *Les Ethnies*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Coelho, A. (1892). *Os ciganos de Portugal: Com um estudo sobre o calão*. Lisboa: Imprensa Nacional, Sociedade de Geografia.
- Enguita, M. F. (1999). *Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A..
- Garrido, A. (1999). *Entre gitanos y payos: Relación de prejuicios y desacuerdos*. Barcelona: Flor del Viento Ediciones.
- Larcebeau, S. (1983). Motivation et personnalité. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 12, 215-242.
- Lippman, W. (1922). *Public opinion*. New York: Mcmillan.
- Moreno, M. F. (2001). *Estereótipos de género em crianças de etnia cigana*. Porto: Universidade Aberta, Tese de Mestrado em Relações Interculturais.
- Moreno, M. F., e Neto, F. (2002). Estereótipos de género em crianças de etnia cigana. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1(1), 203-223.
- Mullet, E., e Neto, F. (1988). *Tomada de consciência dos determinantes das preferências profissionais: teoria e método*. Lisboa: Universidade Aberta/colecção Temas Educacionais.
- Munoz Sastre, M. T., Fouquereau, E., Igier, V., Salvatore, N., e Mullet, E. (2000). Perception of occupational sex-typing: A replication on European samples of Shinar's 1975 and Beggs and Doolittle,'s 1993 study. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 430-441.
- Neto, F. (1993). *Psicologia da Migração Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social*, Vol. I. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (2000). *Psicologia Social*, Vol. II. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (2002). *Psicologia Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (2003). *Estudos de Psicologia Intercultural – Nós e Outros* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Neto, F., Sastre, M. T., e Mullet, E. (2001). Estereótipos de género nas profissões. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5(2), 251-269.
- Neto, F., Williams, J., e Widner, S. (1991). Portuguese children's knowledge of sex stereotypes: Effects of age, gender and socioeconomic status. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22, 3, 376-388.
- Nunes, O. (1981). *O povo cigano* (2ª ed.). Lisboa: Edição de autor de parceria com a Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos.
- Pinto, M. de F. (2000). *A cigarra e a formiga: Contributos para a reflexão sobre o entrosamento da minoria étnica cigana na sociedade portuguesa*. Porto: REAPN, Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal.
- Ramos, A (2000). Centralidade no trabalho. In M. V. Cabral, J. Vala, e J. Freire (Org.), *Trabalho e cidadania* (pp. 47-70). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Rodrigues, D. et al. (2000). *Ciganas e não ciganas: Reclusão no feminino*. Lisboa: Contra-Regra e Autores.
- Shinar, E., H. (1975). Sexual stereotypes of occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 7, 99-111.

GENDER STEREOTYPES OF OCCUPATIONS: EFFECTS OF AGE, GENDER AND ETHNICITY

Maria Manuela Meireles Coelho da Silva
Félix Neto

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

Abstract: This study had two objectives. The first objective was to evaluate the effects of age, gender, and the ethnocultural group (gypsies or “lusos”) on the perception that children have about gender stereotypes of occupations. The sample was composed of 392 children from 8 to 12 years, attending third or fourth years of basic education, in the region of the Porto. The second objective was to know the occupations that children prefer to exert when they will be adults as well as the motivations for their choices. In relation to the first objective the results showed that the children have the perceptions of occupations as masculine, neutral and feminine, that the gender stereotypes of occupations are a reality that the children perceive since early age and that its overall knowledge does not vary with the age, the gender or the ethnocultural group. As regards the occupations that the children desire to exert when adults the findings showed that choices and motivations are related with its short experiences of life.

KEY-WORDS: *Gender stereotypes, gypsies, work, occupations.*

INFLUÊNCIA DA PERSONALIDADE NA NEGOCIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

Maria Olímpia Almeida de Paiva
Abílio Afonso Lourenço
Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto

Resumo

A negociação tem vindo a ser contemplada como uma das formas ideais de prática social. Os indivíduos que tomam parte no complexo processo negocial exprimem um conjunto único de características individuais que podem afectar o modo e a efectividade da sua actuação. As diferenças respeitantes às características da Personalidade, do Sexo e da Idade podem moldar selectivamente o fluxo do próprio processo negocial.

Neste estudo pretende determinar-se se os factores da Personalidade (Extroversão, Amabilidade e Conscienciosidade), bem como as variáveis sociodemográficas - Sexo e Idade - são relevantes na explicação da Eficácia em Negociação. A amostra é constituída por 407 alunos do ensino secundário de uma escola secundária do centro do Porto.

Os resultados sugerem que a Personalidade e o Sexo são variáveis essenciais para o entendimento da eficácia condutual dos negociadores. Contudo, no que diz respeito à Idade, comprova-se não ser relevante na explicação da Eficácia Negocial.

PALAVRAS-CHAVE: *Personalidade, conflito, contexto escolar, negociação.*

Introdução

Actualmente, vivemos uma época de revoluções a todos os níveis, principalmente a nível social e, cada vez mais, somos confrontados com uma panóplia de situações a que temos, e devemos, dar solução. As sociedades de hoje, principalmente as urbanas, deparam-se com o problema da aceitação de situações de conflito, entre outros. As mudanças sociais geram problemas, que não podemos ignorar. Porém, torna-se necessário conhecê-los e estudá-los, sem preconceitos ou ideias pré-concebidas, de forma a encontrar a origem dos mesmos. Há que observar e tentar compreender o que lhe está subjacente. À implícita diversidade de factores acrescenta-se, ainda, a dificuldade na sua resolução. A solução passa, também, pelo empenho activo dos vários interve-

nientes sociais. Ao ignorar os problemas corre-se, hoje, o risco de, amanhã, o seu *feedback* se apresentar com o dobro da intensidade.

Se é uma realidade que a sociedade evolui e está, conseqüentemente, aberta às mudanças sociais que possam suceder, aparenta não ser menos verdade que na Escola, parte constituinte dessa sociedade, se tenham operado enormes transformações no decurso do tempo. Sendo o conflito uma dessas transformações e este influenciado por algumas variáveis sociodemográficas (Lourenço, 2003; Paiva, 2003), é sobre o modo como negociar esse conflito que se deseja desenvolver este trabalho de investigação. Outra pesquisa de Lourenço e Paiva (2004a) evidencia, entre outros aspectos, a influência da Idade, na eficácia condutual dos negociadores. Deste modo, tendo como objectivo entender a forma de agir dos alunos quando confrontados com uma situação de negociação em contexto escolar, foi opção estudar a Eficácia em Negociação, tendo em conta algumas variáveis sociodemográficas (Sexo e Idade), bem como alguns factores da Personalidade. De referir, ainda, que as investigações realizadas nas últimas cinco décadas, como menciona Cunha (2000), chegaram a um modelo de cinco factores no qual pode ser encontrada a maior parte dos traços de personalidade, cujas dimensões basilares são a Abertura à Experiência, a Amabilidade, a Conscienciosidade, a Extroversão e o Neuroticismo. No presente estudo serão abordados apenas os factores Extroversão, Amabilidade e Conscienciosidade, com base no estudo de Barry e Friedman (1998), no qual os autores defendem que estes factores captam facetas da personalidade que actuam nos processos e nos resultados negociais. Assim, a Extroversão expressa a quantidade e o grau das interacções interpessoais, o nível de actividade, a necessidade de estimulação e a aptidão de expressar alegria. A Amabilidade faz, por sua vez, uma avaliação constante da natureza da orientação interpessoal, que se movimenta entre a compaixão e a oposição nos pensamentos e atitudes. Por último, a Conscienciosidade ajuíza o nível de organização, perseverança e motivação no comportamento norteado para um determinado fim. Na nossa investigação decidimos, pois, relacionar esses mesmos factores de Personalidade com a variável Eficácia em Negociação.

Assim, Mack e Snyder (1957) caracterizam o conflito como um tipo distinto de interacção social entre partes que têm valores, reciprocamente, restritos, ou antagónicos. Ainda sobre este assunto, Pruitt (1981) descreve o conflito como um facto no qual uma parte trata de actuar sobre a outra, ou sobre um elemento do ambiente comum, ao mesmo tempo que a outra parte oferece resistência. De um modo mais vasto, o conflito poderá ser encarado como "...uma percepção de incompatibilidades entre dois ou mais actores e a am-

plitude de comportamento associado com tais percepções” (Bercovitch, 1984, p. 125). Serrano e Rodríguez (1993) assentam que o conflito será observável no momento em que duas ou mais partes se defrontam entre si, para atingir objectivos entendidos como inconciliáveis.

De forma idêntica como no conceito anterior, existem diversas interpretações sobre o que é negociar em contexto de conflito. Assim, a negociação tem como finalidade solucionar o conflito, de tal modo que a resolução se torne aceitável para ambas as partes envolvidas (Serrano, 1996). Para Bercovitch (citado por Cunha, 2001), “a negociação representa um tipo de mecanismo de gestão do conflito, possuindo um mecanismo de decisão e um mecanismo de termo que podem mover as partes conflituosas de um estado de conflito para uma de não conflito” (p. 49). Será importante referir que nem sempre se torna possível solucionar um conflito por meio da negociação (Kennedy *et al.*, 1986), pois, como destaca Rubin (1983), existem conflitos que não podem, e não devem ser decididos, através da negociação, defendendo este autor que a negociação continua a ser, contudo, uma das melhores opções para dissolver problemas.

Dos vários investigadores no âmbito da negociação, adoptaremos, particularmente, a estruturação desenvolvida por Mastenbroek (1987, 1989), como linha orientadora da apresentação e interpretação das táticas de negociação. A vantagem da aplicação deste modelo é que o mesmo é “...detentor de uma articulação conceptual consistente e de grande clareza entre as orientações de comportamento mais global e estratégico (as quatro dimensões da negociação eficaz, a que acresce uma quinta dimensão respeitante à negociação intra-organizacional) e as respectivas acções de que os negociadores dispõem para as pôr em prática (táticas)” (Cunha, 2001, p. 131). O sentido das táticas de negociação será norteador para as resoluções negociais de: obter resultados substanciais; influir no equilíbrio do poder; desenvolver um clima positivo; conseguir uma flexibilidade e influenciar os constituintes.

No entender de Cunha (2000), o modelo de Mastenbroek apresenta uma visão ampla sobre a eficácia em negociação, organizando-se, em especial, em torno das actividades problemáticas com que o negociador se defronta, assim como sobre as incertezas e medos que as mesmas lhe colocam. Esta visão está, nitidamente, em concordância com o plano de resolução de problemas e com o posicionamento estratégico de base, como fundamento primordial na firme flexibilidade, com vista à resolução clara do conflito. Assim, com o desenvolver da personalidade surgem os conflitos de vária ordem, primeiro num processo de interiorização no indivíduo, na busca de uma solução de dentro para fora, para, logo de imediato, na impossibilidade de resolução in-

terna, passar para a dissolução do problema externamente, gerando, muitas vezes, novos conflitos.

Relativamente ao conceito de personalidade, apesar da considerável variedade conceptual, reúne alguns pontos comuns, como a “consistência, essencialidade, estabilidade, continuidade, estrutura”, entre outros (Monteiro e Santos, 2001, p. 298). A personalidade refere-se a um conjunto de características individuais, duradouras e apoiadas numa coerência interna. Quando se relata a personalidade de alguém, tem-se em consideração os seus sentimentos, motivações, projectos de vida, emoções, pensamentos e tomadas de decisão. A personalidade é um conceito que apela para o indivíduo, para a sua qualidade de ser único, no que existe de mais nuclear e exclusivo, em si mesmo, mas, também, para a sua especialização, no que existe de distintivo dos outros (Fontana, 1974). A personalidade consente que nos reconheçamos e sejamos reconhecidos mesmo quando, ao cumprir vários papéis sociais, utilizamos diferentes máscaras, para patentear as diferentes personagens. A personalidade revela uma fidelidade, uma continuidade e consistência de formas de ser e estar.

As várias definições de personalidade detêm uma característica essencial: a personalidade é uma construção pessoal, que se verifica no decurso da vida. Tem o seu funcionamento no temperamento, no meio social em que estamos incluídos, sendo, também, resultado de um trabalho da nossa história de vida, isto é, da maneira como apreciamos, representamos e incluímos as nossas experiências. A personalidade não pode ser separada de aspectos pessoais, como a esfera emocional, intelectual, fisiológica, sociomoral, não existindo, também, livre da consciência e da representação de si, que cada um possui, nem da sua auto-estima. Rosenberg (citado por Lourenço e Paiva, 2004b) salienta que a “...auto-estima é vista como a direcção da atitude (baixa ou alta) que o indivíduo possui para consigo mesmo” (p. 30). Entende-se, assim, por que motivo se atesta que a personalidade é um sistema dinâmico, uma elaboração contínua, que ocorre ao longo da vida do indivíduo. Tal como referem Monteiro e Santos (2001), a personalidade segue, e revela, a maturação psicológica e esta pode ser apreciada através de características como o autocontrolo, a aptidão para a comunicação interpessoal, a autonomia, a manifestação de ideias e dos afectos e a organização de projectos de vida. O mecanismo de maturação adquire-se por meio das gratificações afectivas, realizações, frustrações e conflitos com que nos enfrentamos.

Tendo presente esta teoria, a hipótese geral deste estudo consistiu em procurar determinar se os factores da Personalidade - Extroversão, Amabilidade e Conscienciosidade, bem como as variáveis sociodemográficas - Sexo e Ida-

de - são relevantes na explicação da Eficácia em Negociação. Mais propriamente, esta hipótese geral pode repartir-se por seis hipóteses específicas:

Hipótese 1 – As pontuações obtidas na Eficácia em Negociação (CEN II) podem variar com a Personalidade dos sujeitos;

Hipótese 1.1 – Verifica-se um resultado estatisticamente significativo entre a Extroversão e a Eficácia em Negociação;

Hipótese 1.2 – Observa-se um resultado com significância estatística entre a Amabilidade e a Eficácia em Negociação;

Hipótese 1.3 – Existe uma relação estatisticamente significativa entre a Conscienciosidade e a Eficácia em Negociação;

Hipótese 2 – As pontuações obtidas na Eficácia em Negociação (CEN II) podem variar com o Sexo dos sujeitos;

Hipótese 3 – As pontuações alcançadas na Eficácia em Negociação (CEN II) podem variar com a Idade dos sujeitos.

Método

Amostra

No estudo efectuado, a amostra é constituída por 407 alunos do ensino secundário, de uma escola secundária do centro do Porto, que correspondem a 93,1% de um universo de 437. Destes, 156 (38,3%) pertencem ao sexo masculino e 251 (61,7%) ao feminino, sendo 75 (18,4%) do 10º ano, 169 (41,5%) do 11º ano e 163 (40,1%) do 12º ano, distribuídos por 16, 14 e 12 turmas, respectivamente. Apresentam, ainda, idades compreendidas entre os 17 e os 22 anos ($M=17,78$; $DP=.99$), cuja moda se situa nos 17 anos. Os indivíduos do sexo masculino exibem uma média de idades de 17,83 anos, enquanto os do sexo feminino expressam uma média de 17,74.

Instrumento

Utilizaram-se dois instrumentos, um para avaliar a Eficácia em Negociação e outro para a Personalidade. Relativamente ao primeiro (CEN - Cuestionario de Eficacia Negociadora), originalmente pensado e concebido, em 1989, por Serrano e Rodríguez (cf. Rodríguez, 1990), foi adaptado ao contexto português (CEN II) por Cunha (1996, 2000), sendo muito utilizado na avaliação do grau de eficácia negocial dos indivíduos, pois permite identificar, claramente, sujeitos muito eficazes e pouco eficazes em ambientes negociais. Assim, os indivíduos que alcançam as cotações mais altas na escala pa-

recem ser os mais eficazes na negociação. O CEN II é constituído por 42 itens, dos quais, 10 estão assinalados em sentido inverso do propósito da eficácia negocial, e os outros 32 foram descritos em sentido positivo, em relação ao mesmo. Este instrumento tem por origem conceptual o modelo de negociação aconselhado por Mastenbroek (1987, 1989), tendo-se, também, tido em consideração as abordagens de outros autores, principalmente as de Bazerman e Neale (1993) e Pruitt e Carnevale (1993). A escala utilizada no CEN II é de formato Likert de cinco pontos, desde "Discordo fortemente" até "Concordo fortemente".

Para avaliar a personalidade, foi utilizada a versão portuguesa do NEO-PI-R (*Neuroticism, Extraversion, Openness-Personality Inventory - Revised*), aferida por Lima (1997), originalmente desenvolvido por McCrae e Costa (1992) que operacionalizaram o modelo dos cinco factores. Deste modo, este modelo de personalidade apoia-se numa organização dos traços da personalidade, à volta de cinco dimensões gerais, estando apoiado em escalas de avaliação do comportamento, resultados de questionários de personalidade e na analogia com outros sistemas de personalidade. As escalas do NEO-PI-R medem traços, cujas cotações se avizinham do modelo da distribuição normal: a maioria dos indivíduos terá pontuações em torno da média, com uma reduzida percentagem de sujeitos nos extremos. O modelo em causa possibilita alcançar, a partir da delineação do posicionamento do indivíduo nos cinco factores (a Extroversão, o Neuroticismo, a Amabilidade, a Conscienciosidade e a Abertura à Experiência), um esquema compreensivo que reúne características individuais que são afectivas, experienciais, interpessoais, atitudinais e motivacionais. Neste instrumento, o indivíduo tem a função de avaliar os itens que lhe são enunciados, numa escala de cinco pontos de formato Likert, graduada de "Discordo fortemente" a "Concordo fortemente". Cada uma das cinco dimensões está dividida em seis facetas diferentes e cada uma delas é constituída por oito itens.

Como já anteriormente referido, as três dimensões por nós seleccionadas para esta investigação empírica foram as usadas por Barry e Friedman (1998): a Extroversão, a Amabilidade e a Conscienciosidade. Expõe-se, seguidamente, as três dimensões e as respectivas facetas seleccionadas para o presente estudo:

- Na Extroversão, foram escolhidas as facetas de Acolhimento, Assertividade, Actividade, Procura de Excitação e Emoções Positivas, num total de 40 itens;
- Na Amabilidade, optámos por incluir a Confiança, Rectidão, Complacência e Sensibilidade, num total de 32 itens;

- Na Conscienciosidade, integramos as facetas da Competência e Esforço de Realização, num total de 16 itens.

Há que referir que foi opção nossa incluir aquelas facetas que nos pareceram mais apropriadas, com base no marco teórico desenvolvido e nos objectivos que nos propusemos, em termos de pesquisa. É de referir que a aplicação do NEO-PI-R se alarga por toda a idade adulta (a partir dos 17 anos) e a todos os graus de escolaridade e níveis de proveniências, bem como em contextos muito distintos.

Procedimento

A obtenção da informação foi efectuada numa escola secundária com 3º ciclo, do centro do Porto, com 42 turmas do ensino secundário às quais corresponde um universo de 437 alunos. Faltaram 30 (6,9%) alunos no dia da aplicação do questionário.

Com o objectivo de adquirir autorização superior para a administração dos instrumentos, foi contactado o Conselho Executivo da escola e, em seguida, os professores, directores de turma, para a cedência dos tempos lectivos, tendo-lhes sido explicado o objectivo do estudo. Tanto os professores como o Conselho Executivo foram bastante receptivos nesta fase da investigação.

A aplicação do questionário foi feita em simultâneo a todos os alunos de cada turma e decorreu em Maio de 2004, tendo-lhes sido dadas informações, de carácter geral, acerca da finalidade da investigação, tendo estado o investigador sempre presente. Os alunos da amostra responderam voluntariamente a todas as questões, detectando-se que o tempo necessário variou entre 30 a 40 minutos. Foi assegurada a confidencialidade das respostas. O tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no programa SPSS (versão 10.0) e os resultados foram analisados através da aplicação do Teste t para duas amostras independentes e da Correlação R de Pearson (Pestana e Gageiro, 2000).

Resultados

Relativamente ao instrumento CEN II, Cunha (1996, 2000) usou a análise factorial para associar os seus itens em 5 factores, especialmente para análise da estrutura subjacente a um grupo de variáveis relacionadas entre si (Kim e Mueller, 1994), tendo como principal objectivo detectar os factores não directamente observáveis, tendo como apoio um conjunto de variáveis observáveis

(Norusis, 1993). Seguidamente, serão expostos, e discutidos, os itens com maior relevância no esclarecimento dos 5 factores: firme-flexibilidade procedimental; desenvolvimento de um clima construtivo; procurar influenciar o equilíbrio de poder; tentativa de obtenção de resultados substanciais; e estabelecimento de uma perspectiva racional de negociação.

Quanto ao instrumento NEO-PI-R as cotações adquiridas ao nível das escalas das facetas possibilitam uma análise mais cuidada, pois permitem a medição dos traços específicos de cada domínio. Assim, como preconizam Costa e McCrae (1991), é essencial examinarem-se as escalas dos 5 factores, para entender a personalidade a um nível mais geral, passando-se, posteriormente, a analisar as facetas.

Eficácia em Negociação

O factor 1 é constituído por nove itens que fundamenta a quarta dimensão do modelo de conduta de negociação eficaz de Mastenbroek (1989), a qual se intitula "Firme-flexibilidade procedimental". Esta dimensão faz referência, especialmente, a uma flexibilidade procedimental, com a finalidade de escolher uma dinâmica flexível entre os negociadores, ou seja, apesar de o negociador apresentar uma posição de interesses fundamentada, a ideia passa, principalmente, pela vontade de se atingir um acordo, por meio de cedências e permutas recíprocas, nunca desprezando os interesses e os objectivos das partes envolvidas (cf. Quadro 1). A partir das pontuações obtidas nos itens que compõem este factor, obteve-se uma média de 1 553,33, sendo, deste modo, o terceiro mais cotado. Estes nove itens correspondem a 21,43% do total dos itens da escala e representam 21,77% do total do score conseguido em todos os itens. Dos respondentes, 339 (83,3%) procuram ser pessoas acessíveis mas simultaneamente firmes nos seus objectivos, enquanto 317 (77,9%) estão atentos a alternativas para melhorar as iniciativas na negociação. Contudo, 58 (14,3%) alunos não se preocupam em facultar a imagem de que são negociadores fiáveis e credíveis.

Quadro 1 – Itens do factor 1 – “Firme – flexibilidade procedimental”

Nº	Item	Score
39	Procuro ser uma pessoa acessível, mas, simultaneamente, firme, nos meus objectivos.	1 671
25	Estou atento a alternativas para melhorar a minha iniciativa na negociação.	1 618
26	O meu estilo de negociação predominante baseia-se no bom senso e no argumento.	1 611
38	Tento colocar tantas alternativas quantas possíveis na mesa, de modo a obter bons resultados.	1 606
24	É útil iniciar a negociação com uma troca de informações acerca de interesses e prioridades.	1 562
23	Escolho selectivamente os exemplos que dou, de modo a obter o que pretendo.	1 542
29	Participo, sempre, activamente, na negociação, pois isso traz bons resultados.	1 482
42	Costumo participar activamente nas sessões de negociação.	1 453
32	Preocupo-me em facultar a imagem de que sou um negociador fiável e credível	1 435
Total		13 980

O factor 2 é composto por doze itens, e consolida a terceira dimensão do modelo de negociação de Mastenbroek (1989), denominado “Desenvolvimento de um clima construtivo”. Os itens estão associados com o objectivo de desenvolver um clima construtivo, isto é, tendo como base o desenvolvimento de um clima mais benéfico ao acto da negociação, em que os negociadores procuram indicar alternativas, que possibilitem a flexibilidade e exploração nas propostas, a partir da comunicação, tendo em consideração as metas e interesses da outra parte, evitando, desta forma, atitudes adversas e intimidatórias face ao adversário (cf. Quadro 2).

Quadro 2 – Itens do factor 2 – “Desenvolvimento de um clima construtivo”

Nº	Item	Score
15	É conveniente criar segurança na outra parte, se se quer obter um acordo satisfatório por um longo período.	1 599
36	Tento ter uma certa flexibilidade nos meios para alcançar o acordo, sem fugir, todavia, dos meus próprios objectivos.	1 581
34	É muito importante estabelecer uma boa relação com o oponente, evidenciando-lhe que se aposta na credibilidade e na mútua dependência.	1 558
20	Costumo fazer uma procura criativa de soluções para os problemas.	1 550
33	Elogio, e faço apreciações, à outra parte, se sinto que teve uma boa postura.	1 497
21	Preocupo-me em testar os interesses da outra parte, de modo a descobrir as suas prioridades.	1 488
41	Antes de iniciar qualquer negociação, ou nos intervalos da mesma, procuro criar um ambiente descontraído com os meus adversários, sobre assuntos pessoais, ou notícias da actualidade.	1 473
19	Procuro elogiar o meu oponente nos aspectos positivos que percebo nas suas ideias, apresentação, comportamento, etc.	1 462
40	Quando se atinge o “ponto morto” da negociação é muito útil solicitar um descanso para discutir os assuntos num ambiente menos formal.	1 459
18	Para se alcançar o acordo é muito útil expressar gostos comuns e sublinhar as semelhanças com o oponente.	1 448
08	O importante é conceder a pouco e pouco, com o objectivo de criar reciprocidade na outra parte.	1 362
31	Por vezes, exagero na impaciência de modo a pressionar os meus adversários para concederem no que pretendo.*	1 327
Total		17 804

* Item que pontua em sentido inverso ao da escala

Tendo como base as cotações dos itens que fazem parte deste factor, constatou-se uma média de 1 483,66, sendo o quarto item mais cotado. Estes doze itens equivalem a 28,57% do total dos itens da escala e representam 27,72% do total do score alcançado em todos os itens. Dos sujeitos inquiridos, 315 (77,4%) tentam ter uma certa flexibilidade nos meios para alcançar o acordo, sem fugir, todavia, dos seus próprios objectivos, enquanto que 306 (75,2%) consideram que é conveniente criar segurança na outra parte, se se quer obter um acordo satisfatório, por um longo período. Por seu lado, 56 (13,8%), concebem que, para se alcançar o acordo, não é muito útil expressar gostos comuns, nem sublinhar as semelhanças com o oponente.

O factor 3 é formado por nove itens que descrevem uma dimensão de procura de influência, quanto ao equilíbrio de poder entre as partes, expressando a complexidade do segundo tipo de condutas indicadas no modelo de eficácia negocial de Mastenbroek (1989), que destaca ser indispensável uma certa estabilidade de domínio entre as partes, com uma adequada e superior capacidade e espaço de manobra para que o negociador consiga o acordo eficaz (cf. Quadro 3). Sendo o factor menos cotado, com uma média de 1 476,22, estes nove itens correspondem a 21,43% do total dos itens da escala e justificam 20,68% do total do score conseguido em todos os itens. Dos alunos da amostra, 360 (88,5%) não fazem ameaças inequívocas, nem demonstram que as suas decisões são irreversíveis e 266 (65,4%) consideram que a frase "O que é bom para a outra parte é mau para mim" nem sempre corresponde à verdade. Contudo, 116 (28,5%) aludem a que o bom negociador deve procurar a derrota do seu oponente.

Quadro 3 – Itens do factor 3 – "Procurar influenciar o equilíbrio de poder"

Nº	Item	Score
01	Faço ameaças inequívocas, demonstrando que as minhas decisões são irreversíveis. *	1 809
27	Frequentemente, é conveniente ser arrogante e ameaçar a outra parte. *	1 524
17	De vez em quando, convém agir de modo inconsciente e confuso. *	1 514
07	A frase "O que é bom para a outra parte, é mau para mim" está quase sempre certa. *	1 512
09	Frequentemente, ameaço quebrar a negociação, se a outra parte não aceita uma minha proposta. *	1 418
30	Para negociar bem, há que partir do princípio de que o oponente não tem razão. *	1 415
06	Criar impaciência ou agitação no opositor, leva a que se consigam bons resultados. *	1 386
04	O bom negociador deve procurar a derrota do seu oponente. *	1 372
16	Às vezes, sugiro que perco a paciência, de modo a obter mais da outra parte. *	1 336
Total		13 286

* Itens que pontuam em sentido inverso ao da escala

O factor 4 é constituído por sete itens que estão em concordância com o primeiro tipo de condutas complexas que se destacam no processo negocial de Mastenbroek (1989) e que se denomina "Tentativa de obtenção de resultados substanciais". A obtenção de resultados substanciais identifica-se como

sendo o objectivo primordial da negociação, ou seja, o principal objectivo é obter bons resultados, o que vai nortear todas as demais acções (cf. Quadro 4). É o segundo factor mais valorizado, com uma média de 1 588,57. Estes itens dizem respeito a 16,66% do total que compõe a escala e justificam 17,31% do total do score conseguido em todos os itens. Dos sujeitos em estudo, 363 (89,2%) promovem a comunicação aberta revelando honestamente as informações necessárias ao acordo mútuo, enquanto 346 (85%) defendem que é muito importante analisar os interesses subjacentes de ambas as partes, para se conseguir alcançar o acordo. Porém, 64 (15,7%) consideram que quando têm de advertir os seus oponentes sobre algo, o fazem de modo irritado ou sarcástico.

Quadro 4 – Itens do factor 4 – “Tentativa de obtenção de resultados substanciais”

Nº	Item	Score
11	É muito importante analisar os interesses subjacentes de ambas as partes para se conseguir alcançar o acordo.	1 696
03	Promovo a comunicação aberta, revelando honestamente as informações necessárias ao acordo mútuo.	1 681
37	É muito importante trabalhar em conjunto na procura de interesses comuns, nos aspectos que se negociam.	1 621
10	Estabelecer prioridades entre os assuntos é essencial para se fazerem boas trocas.	1 618
22	Procuro trocar informação acerca dos objectivos e soluções propostas por ambas as partes.	1 577
28	Sempre que possível, sublinho os interesses mútuos de ambas as partes.	1 478
35	Quando tenho de advertir os meus opositores sobre algo, evito fazê-lo de modo irritado ou sarcástico.	1 449
Total		11 120

O factor 5 é constituído por cinco itens e revela-se pelo estabelecimento de uma abordagem racional de negociação. Apontam uma dimensão que se inclui na perspectiva defendida por Bazerman e Neale (1993), onde se aconselha uma racionalidade superior por parte do negociador, com o objectivo de evitar, deste modo, a racionalidade decisional fincada em propensões distorcidas face ao opositor, o que complicaria a realização de acordos de maior eficácia (Cunha, 2000). Este factor estaria de acordo com a primeira dimensão do modelo de Mastenbroek (1989), conhecida pela “Tentativa de obtenção de resultados substanciais”, onde a obtenção de resultados abrangerá, também, uma análise aos objectivos comuns entre as partes, com o fim de se

conseguir um acordo lícito e admissível para as duas partes (cf. Quadro 5). Sendo o factor com o score mais elevado, obteve uma média de 1 608,40. Estes itens correspondem a 11,90% do total dos itens da escala e justificam 12,52% do total do score conseguido em todos os itens. Dos sujeitos inquiridos, 354 (87,0%) escutam atentamente a outra parte, de modo a se certificarem da possibilidade de articular interesses entre as partes e 349 (85,7%) procuram sempre novas soluções para o problema de maneira a chegar ao acordo. No entanto, 31 (7,6%) não se preocupam em saber quais os custos e riscos que as propostas que fazem colocam à outra parte.

Quadro 5 – Itens do factor 5 – “Estabelecimento de uma perspectiva racional de negociação”

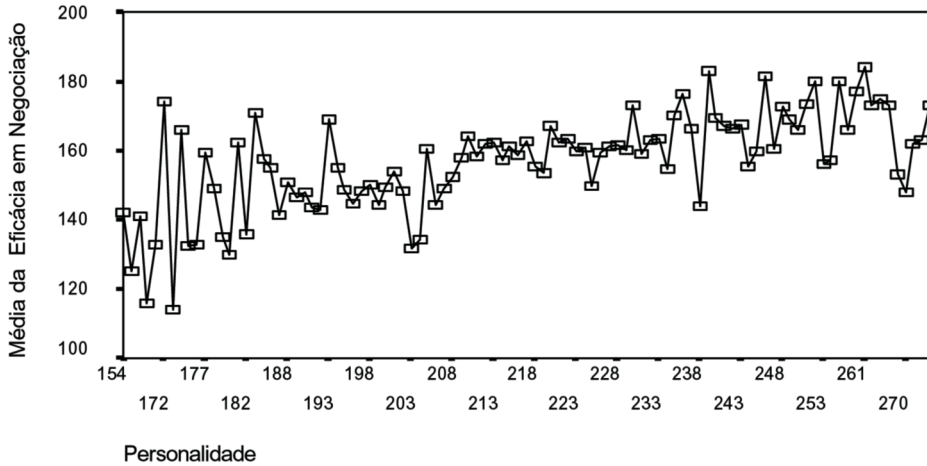
Nº	Item	Score
12	Procuro sempre novas soluções para o problema, de maneira a chegar ao acordo.	1 671
02	Demonstro interesse no bem-estar do meu oponente e vontade de encontrar soluções harmoniosas.	1 664
05	Escuto, atentamente, a outra parte, de modo a me certificar da possibilidade de articular interesses entre ambos.	1 658
14	Proponho-me, frequentemente, tentar compatibilizar os interesses de grande prioridade de ambas as partes.	1 528
13	Preocupo-me em saber quais os riscos e custos que as propostas que faço colocam à outra parte.	1 521
Total		8 042

É de salientar, ainda, o facto de 165 (40,5%) alunos manifestarem como sendo “Indiferente”, na negociação, o ser importante conceder a pouco e pouco, com o objectivo de criar reciprocidade na outra parte. Também, 144 (35,4%) alunos consideram “Indiferente” o facto de que, quando se atinge o “ponto-morto” na negociação, ser muito útil solicitar um descanso, para discutir os assuntos num ambiente menos formal.

Eficácia em Negociação em função da Personalidade

Relativamente a esta variável, foi formulada a hipótese de que as pontuações obtidas no CEN II poderiam variar com a Personalidade dos indivíduos. Assim, aplicamos a Correlação R de Pearson aquando do seu estudo. Com o traçado do gráfico 1 é possível constatar um ligeiro aumento da média da Eficácia em Negociação à medida que os valores médios da Personalidade aumentam.

Gráfico 1 – Tendência da Eficácia em Negociação em função da Personalidade



A análise do resultado estatístico resultante da Correlação R de Pearson demonstra, nitidamente, a não rejeição da hipótese 1. Em termos descritivos, podemos, também, constatar que a moderada associação linear positiva ($r=.410$), existente entre a Personalidade dos alunos e a Eficácia em Negociação, é estatisticamente significativa ($p=.000$).

Como refere Greenhalgh *et al.* (1985) “Reconhece-se que as personalidades dos negociadores têm importantes efeitos sobre as negociações; (...). Rubin e Brown (1975) assinalam que são as predisposições de personalidade mais amplas, e não os traços de personalidade isolados, os que afectam a negociação na vida real” (p. 9). De destacar que, na interpretação das condições que abarcam os efeitos da personalidade na negociação, Barry e Friedman (1998) referem que esses efeitos nos processos e resultados negociais podem ser diminuídos pelas aspirações elevadas. Uma intensa motivação para o sucesso poderá conduzir a uma forma de actuar que seja incongruente com a personalidade daquele que negocia e, na falta de uma tal motivação, o desempenho do negociador poderá ver-se mais afectado pelas suas características estáveis de personalidade.

Analisando os factores da Personalidade seleccionados para o estudo (cf. Quadro 6), pode constatar-se que existe uma relação estatisticamente significativa, com os três factores. O factor Extroversão é identificado como tendo uma associação linear positiva muito fraca ($r=.140$; $p=.005$), a associação linear da Amabilidade é considerada positiva e moderada ($r=.446$; $p=.000$) e a Conscienciosidade apresenta uma associação linear positiva fraca ($r=.271$; $p=.000$).

Quadro 6 – Correlação R de Pearson para a Eficácia em Negociação em função dos diferentes factores da Personalidade

	Extroversão		Amabilidade		Conscienciosidade	
	r	p	r	p	r	p
Eficácia em Negociação	.140**	.005	.446**	.000	.271**	.000

** Correlação significativa com $p < 0.01$

De acordo com os resultados do quadro 6, é de aceitar as hipóteses atrás formuladas (H1.1; H1.2 e H1.3) onde procurávamos determinar se os factores da Personalidade - Extroversão, Amabilidade e Conscienciosidade - eram de igual modo relevantes, na explicação da eficácia comportamental dos negociadores.

Assim, se a Extroversão enquanto revelador de assertividade interpessoal e de confiança (Costa e McCrae, 1992), demonstrou anunciar níveis de impacto individual na interacção grupal (Barry e Stewart, 1997), a Amabilidade pode denunciar um carácter pró-social estável, em vez de simplesmente evidenciada no interesse individual próprio, em situações que englobam interdependência. Também De Dreu e Van Lange (1995) referem que um menor número de requisitos, e um maior número de cedências, era realizado pelos negociadores com uma orientação pró-social, em oposição àqueles que tinham uma orientação social mais competitiva e individualista. No caso da Conscienciosidade, esta dimensão da Personalidade, deverá ser encarada, também, como relevante, pois a negociação não é apenas uma simples troca interpessoal, exigindo a preparação e a análise prévia do encontro negocial, como forma de aumentar a probabilidade de êxito (Lewicki *et al.*, 1994; Murnighan, 1992). Assim, se o negociador projectar as suas acções será, talvez, menos influenciável pela proposta inicial do oponente e, uma vez que os responsáveis são normalmente organizados, planeados, focados na tarefa e guiados para a realização (McCrae e John, 1992), então os negociadores que obtêm pontuações altas em Conscienciosidade alcançarão acordos mais favoráveis para si mesmos.

Quanto à correlação entre a Eficácia em Negociação e as facetas da Personalidade (cf. Quadro 7), é de destacar que apenas não é estatisticamente significativa ($p = .798$) a faceta "Procura de excitação" do factor Extroversão, sendo a correlação positiva e muito fraca ($r = .013$). Poder-se-á dizer, então, que temos alguns alunos na amostra que procuram emoções fortes, aceitam riscos e gostam de ambientes ruidosos e de cores vivas, enquanto outros evitam a sobre-estimulação, são cautelosos e sérios. Na faceta "Acolhimento caloroso", faceta com maior relevância para as questões da intimi-

dade interpessoal e que mais próxima está do factor Amabilidade, existe uma correlação positiva fraca ($r=.328$; $p=.000$), onde os alunos, ao obterem uma pontuação média alta, são considerados amigáveis, conversadores e afectuosos; gostam, verdadeiramente, dos outros e estabelecem laços estreitos com eles. Na faceta "Assertividade" existe uma correlação negativa fraca ($r= -.232$; $p=.000$) e os alunos, ao obterem uma pontuação abaixo da média, se caracterizam por serem reservados, evitarem afirmar-se, e preferirem não dar nas vistas, e deixarem os outros falarem. No entanto, de uma maneira geral, o negociador que possua uma baixa assertividade encontrar-se-á menos preparado para aguentar a complexidade resultante das situações socialmente conflituais, já que a procura dos próprios interesses se vê afectada pela tendência de um indivíduo em persistir nas interacções interpessoais no decurso das difíceis negociações (Greenhalgh *et al.*, 1985). Na faceta "Actividade" ($r=.106$; $p=.033$), com uma pontuação acima da média, os alunos caracterizam-se pela sua energia, ritmo rápido e vigoroso e necessidade de estarem ocupados, enquanto nas "Emoções positivas" ($r=.182$; $p=.000$) os mesmos identificam-se como sendo alegres, espirituosos, divertidos e terem tendência a experienciar emoções positivas, existindo em ambas uma correlação positiva muito fraca.

Quadro 7 – Correlação R de Pearson para a Eficácia em Negociação em função das facetas da Personalidade

		Eficácia em Negociação	
		r	p
Extroversão	Acolhimento caloroso	.328**	.000
	Assertividade	-.232**	.000
	Actividade	.106*	.033
	Procura de excitação	.013	(n. s.)
	Emoções positivas	.182**	.000
Amabilidade	Confiança	.229**	.000
	Rectidão	.360**	.000
	Complacência	.287**	.000
	Sensibilidade	.395**	.000
Conscienciosidade	Competência	.255**	.000
	Esforço de realização	.216**	.000

** Correlação significativa para $p<0.01$

* Correlação significativa para $p<0.05$

No que diz respeito às facetas do factor Amabilidade, verifica-se uma associação linear positiva fraca em todas as suas facetas, sendo todas as

correlações estatisticamente significativas. Na "Confiança" ($r=.229$; $p=.000$), tendo-se obtido uma pontuação ligeiramente acima da média, os indivíduos da amostra caracterizam-se por propenderem a atribuir intenções bondosas aos outros e a considerá-los sérios e bem-intencionados. Esta faceta é encarada como uma das variáveis de referência da Psicologia, encarada por Erikson (citado por Costa e McCrae, 1992) como a base do desenvolvimento psicossocial. Na faceta "Rectidão" ($r=.360$; $p=.000$) tendo-se obtido uma pontuação um pouco acima da média, permite-nos identificar os alunos como francos, frontais, sinceros e naturais ao lidar com os outros. Relativamente à "Complacência" ($r=.287$; $p=.000$) obteve-se, também, uma pontuação ligeiramente acima da média, o que nos leva a dizer que os alunos aceitam a opinião dos outros, são brandos, inibem a agressividade, esquecem e perdoam. Quanto à faceta "Sensibilidade" ($r=.395$; $p=.000$), em virtude da pontuação ser acima da média, revela que os sujeitos são, tendencialmente, guiados pelos sentimentos, particularmente os de simpatia, ao ajuizarem e tomarem atitudes.

Relativamente às facetas do factor Conscienciosidade, constata-se uma fraca associação linear positiva em ambas as facetas, sendo as associações estatisticamente significativas. Na faceta "Competência" ($r=.255$; $p=.000$) sendo a pontuação ligeiramente acima da média, podemos dizer que os alunos se sentem capazes e bem preparados para lidarem com a vida. Costa e McCrae (1992) definem a competência como "o sentimento de que se é capaz, sensível, prudente e eficaz" (p. 18). Por último, na faceta "Esforço de realização" ($r=.216$; $p=.000$) os alunos obtiveram, também, pontuações ligeiramente acima da média e, deste modo, são caracterizados como indivíduos com níveis de realização elevados e forte motivação para os atingir. São pessoas diligentes, com objectivos e sentido de vida.

Da análise dos resultados poder-se-á dizer que os alunos da amostra são pessoas sociáveis e que, para além de apreciarem o convívio com os outros, com os grupos e as multidões, são também afirmativos, optimistas, amantes da diversão, afectuosos, activos e conversadores. A Extroversão traduz, consequentemente, a quantidade e intensidade das interacções interpessoais, o nível de actividade, a necessidade de estimulação e a capacidade de exprimir alegria.

Da análise do quadro 8 verifica-se que todos os factores da Eficácia em Negociação têm uma correlação positiva e fraca com a Personalidade, sendo esta estatisticamente significativa: factor 1 - "Firme-flexibilidade procedimental" ($r=.386$; $p=.000$); factor 2 - "Desenvolvimento de um clima construtivo" ($r=.340$; $p=.000$); factor 3 - "Procurar influenciar o equilíbrio de poder"

($r=.268$; $p=.000$); factor 4 - "Tentativa de obtenção de resultados substanciais" ($r=.356$; $p=.000$) e factor 5 - "Procurar influenciar o equilíbrio de poder" ($r=.293$; $p=.000$).

Quadro 8 – Correlação R de Pearson para os diferentes factores da Eficácia em Negociação em função da Personalidade

		Personalidade	
		r	p
Eficácia em Negociação	Factor 1	.386**	.000
	Factor 2	.340**	.000
	Factor 3	.268**	.000
	Factor 4	.356**	.000
	Factor 5	.293**	.000

** Correlação significativa com $p<0.01$

Analisando, agora, a correlação entre os diferentes factores da Eficácia em Negociação com os três factores em estudo da Personalidade (cf. Quadro 9), verifica-se que, quanto à Extroversão, apenas não existe associação estatisticamente significativa com o factor 3 - "Procurar influenciar o equilíbrio de poder" ($r=-.064$; $p=.198$) e com o factor 5 - "Procurar influenciar o equilíbrio de poder" ($r=.087$; $p=.079$). Com o factor 1 - "Firme-flexibilidade procedimental" existe uma correlação positiva fraca ($r=.326$; $p=.000$), com o factor 2 - "Desenvolvimento de um clima construtivo" ($r=.130$; $p=.009$) e com o factor 4 - "Tentativa de obtenção de resultados substanciais" ($r=.191$; $p=.000$) existe uma associação positiva muito fraca.

No factor Amabilidade, é de salientar que as associações são todas estatisticamente significativas, onde o factor 3 - "Procurar influenciar o equilíbrio de poder" apresenta uma associação positiva moderada ($r=.498$; $p=.000$). O factor 2 - "Desenvolvimento de um clima construtivo" ($r=.326$; $p=.000$), o factor 4 - "Tentativa de obtenção de resultados substanciais" ($r=.318$; $p=.000$) e o factor 5 - "Procurar influenciar o equilíbrio de poder" ($r=.363$; $p=.000$) apresentam correlações positivas fracas e no factor 1 - "Firme-flexibilidade procedimental" verifica-se uma associação positiva muito fraca ($r=.165$; $p=.001$).

É de destacar que no factor Conscienciosidade, a única correlação que não é estatisticamente significativa é a que existe no factor 3 - "Procurar influenciar o equilíbrio de poder", que revela uma associação positiva muito fraca ($r=.097$; $p=.051$). Relativamente ao factor 1 - "Firme-flexibilidade procedimental" ($r=.344$; $p=.000$), factor 2 - "Desenvolvimento de um clima construtivo" ($r=.278$; $p=.000$) e factor 4 - "Tentativa de obtenção de resultados

substanciais" ($r=.219$; $p=.000$) apresentam uma correlação positiva fraca e o factor 5 - "Procurar influenciar o equilíbrio de poder" mostra uma correlação positiva muito fraca ($r=.158$; $p=.001$).

Quadro 9 – Correlação R de Pearson para os diferentes factores da Eficácia em Negociação em função dos factores da Personalidade

		Factores da Personalidade					
		Extroversão		Amabilidade		Conscienciosidade	
		r	p	r	p	r	p
Eficácia em Negociação	Factor 1	.326**	.000	.165**	.001	.344**	.000
	Factor 2	.130**	.009	.326**	.000	.278**	.000
	Factor 3	-.064	(n. s.)	.498**	.000	.097	(n. s.)
	Factor 4	.191**	.000	.318**	.000	.219**	.000
	Factor 5	.087	(n. s.)	.363**	.000	.158**	.001

** Correlação significativa com $p<0.01$

Da análise dos resultados poder-se-á dizer que os indivíduos extrovertidos são sociáveis, têm apreço pelo convívio com as outras pessoas, são assertivos, activos, conversadores e são orientados para a relação interpessoal. Estes negociam mais eficazmente numa situação de conflito, nomeadamente quando se torna necessário eger uma dinâmica flexível entre os negociadores e desenvolver um clima mais favorável ao acto de negociação na tentativa de alcançar bons resultados. Aos indivíduos conscienciosos, dotados de força de vontade, organizados, de confiança, trabalhadores, pontuais, ambiciosos e perseverantes, acresce às anteriores capacidades a sua influência no estabelecimento de uma abordagem racional de negociação. Os indivíduos altruístas, bondosos, fiáveis e prestáveis, detentores de amabilidade, além das capacidades atrás descritas, procuram influenciar o equilíbrio de poder entre as partes, que é fundamental para uma determinada estabilidade de domínio entre os negociadores, com uma ajustada e superior capacidade e espaço de manobra para que o negociador obtenha o acordo eficaz.

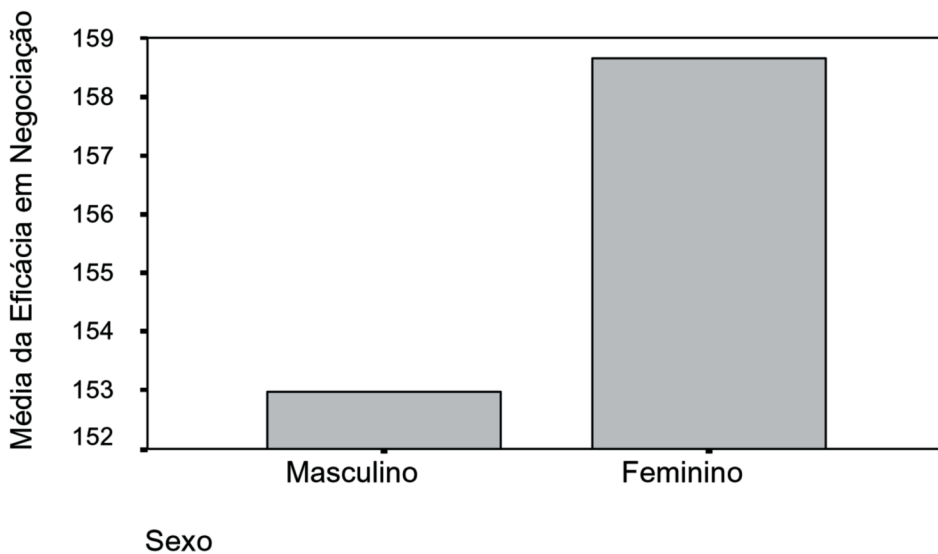
Variáveis sociodemográficas

No presente estudo, o objectivo consiste em verificar a possibilidade de identificar diferenças estatisticamente significativas, partindo das pontuações obtidas pelos alunos no CEN II. Assim, aplicamos o Teste t para duas amostras independentes e o R de Pearson aquando do estudo das variáveis independentes Sexo e Idade, respectivamente, usando como variável dependente a Eficácia em Negociação.

Eficácia em Negociação em função do Sexo

Quanto a esta variável, foi formulada a hipótese de que as pontuações obtidas no CEN II poderiam variar com o Sexo dos indivíduos. Com o traçado do gráfico 2 é possível constatar que existe um aumento da média da Eficácia em Negociação quando se passa do sexo masculino para o feminino.

Gráfico 2 – Tendência da Eficácia em Negociação em função do Sexo



Conforme se verifica no quadro 10, o Teste t aplicado comprova, nitidamente, a não rejeição da hipótese 2 ($t = -3,217$; g.l.=285,2; $p = .001$), uma vez que se verificaram diferenças assinaláveis nas médias entre os elementos masculinos ($M = 152,98$; D.P.=18,38) e femininos ($M = 158,65$; D.P.=15,35) da amostra, isto é, verificam-se diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 10 – Teste t para a variável Eficácia em Negociação em função do Sexo

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste t para igualdade de médias		
		F	Sig.	t	g.l.	p
Eficácia em Negociação	Igualdade de variâncias assumida	8,539	.004	- 3,354	405	.001
	Igualdade de variâncias não assumida			- 3,217	285,2	.001

Ao considerarmos a estrutura factorial do instrumento CEN II, já anteriormente referida, e analisando o quadro 11, verifica-se que as diferenças que existem nas médias da Eficácia em Negociação em função do Sexo, no factor 2 – “Desenvolvimento de um clima construtivo” ($t = -2,182$; g.l.=286,4; $p = .030$) e no factor 3 – “Procurar influenciar o equilíbrio de poder” ($t = -5,796$; g.l.=405; $p = .000$), são estatisticamente significativas.

Quadro 11 – Teste *t* para os factores da Eficácia em Negociação em função do Sexo

		Sexo	Média Padrão	Desvio	F	Sig.	t	g.l.	p
	Factor 1	masc.	34,35	5,23	2,049	.153	.012	405	(n. s.)
		fem.	34,35	4,64					
	Factor 2	masc.	42,92	6,41	4,268	.039	-2,182	286,4	.030
		fem.	44,26	5,38					
Eficácia em Negociação	Factor 3	masc.	30,57	6,00	3,448	.064	-5,796	405	.000
		fem.	33,93	5,49					
	Factor 4	masc.	26,97	3,48	.428	.513	-1,642	405	(n. s.)
		fem.	27,54	3,29					
	Factor 5	masc.	19,54	2,74	5,568	.019	-1,311	291,2	(n. s.)
		fem.	19,89	2,35					

Os itens onde o sexo masculino respondeu em maior número, no sentido positivo, são: “Faço ameaças inequívocas, demonstrando que as minhas decisões são irreversíveis” (82,7%); “Procuro sempre novas soluções para o problema, de maneira a chegar ao acordo” (82,1%); e “Demonstro interesse no bem estar do meu oponente e vontade de encontrar soluções harmoniosas” (82,1%), enquanto que no sexo feminino os itens foram: “Promovo a comunicação aberta, revelando honestamente as informações necessárias ao acordo mútuo” (93,6%); “Faço ameaças inequívocas, demonstrando que as minhas decisões são irreversíveis” (92,0%); e “É muito importante analisar os interesses subjacentes de ambas as partes para se conseguir alcançar o acordo” (89,6%).

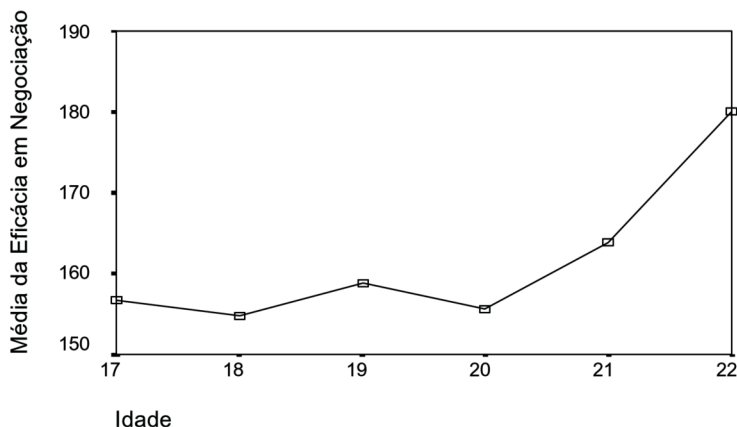
Relativamente à percepção da situação de conflito, os homens, geralmente, estão mais voltados para a maximização de resultados, enquanto as mulheres se preocupam mais com a manutenção da relação. Verifica-se que, segundo Gilkey e Greenhalgh (citados por Cunha, 2001), quanto à percepção sobre o opositor, “os homens tendem a percepcioná-lo como sendo fundamentalmente distinto de si próprios e as mulheres tendem a ser mais empáticas e percepcioná-lo como semelhantes a si mesmas” (p. 210). É de salientar que o sexo feminino obteve uma cotação superior em todos os factores, bem como

em todos os itens que os constituem, o que nos poderá confirmar uma maior eficácia negocial (cf. gráfico 2).

Eficácia em Negociação em função da Idade

Com o traçado do gráfico 3 verifica-se que há uma ligeira flutuação da Eficácia em Negociação entre os 17 e os 20 anos, observando-se, a partir desta idade, um incremento acentuado.

Gráfico 3 – Tendência da Eficácia em Negociação em função da Idade



Em termos descritivos, da análise dos resultados obtidos da Correlação R de Pearson, podemos dizer que a muito fraca associação linear ($r=.034$) existente entre a Idade dos alunos e a Eficácia em Negociação não é estatisticamente significativa ($p=.496$).

Quanto aos factores da Eficácia em Negociação em função da Idade, observa-se uma muito fraca associação linear em todos eles não sendo esta estatisticamente significativa (cf. Quadro 12).

Quadro 12 – Correlação R de Pearson para os diferentes factores em função da Idade

	Idade	
	r	p
Eficácia em Negociação	Factor 1	(n. s.)
	Factor 2	(n. s.)
	Factor 3	(n. s.)
	Factor 4	(n. s.)
	Factor 5	(n. s.)

Relativamente a esta variável, partiu-se da hipótese de que as pontuações obtidas no CEN II poderiam variar com a Idade do sujeito. A Correlação R de Pearson empreendida comprova que a variável Idade não se pode encontrar na base das diferenças significativas no que concerne às pontuações do CEN II. Assim sendo, permite-nos concluir que a hipótese 3 que foi apresentada sobre a variável sociodemográfica em exame, deverá ser refutada, já que os sujeitos das distintas faixas etárias apresentaram pontuações médias muito próximas no instrumento em estudo. Como menciona Cunha (2000), é de salientar que os resultados encontrados não são uma garantia de uma actuação conforme o que responderam, pois os sujeitos são questionados quanto aos comportamentos adoptados perante um conflito e não se verificam *in loco* as atitudes no momento real da situação conflitual. Assim sendo, poderão ser detectadas algumas discrepâncias entre as cotações alcançadas pelos alunos na escala e a prática dos mesmos no processo de negociação de conflitos.

Conclusão

O conflito está presente em todas as esferas da vida social, quer a nível internacional, quer nos espaços mais próximos dos sujeitos, na sua vida quotidiana ou familiar. A Escola de hoje considera que se podem colocar à investigação educacional algumas questões relacionadas com esta dimensão. Será que os alunos de hoje, reconhecidamente mais abertos à experiência, facilmente aceitam, e tiram proveito, das oportunidades de enriquecimento educacional? Ou, pelo contrário, será que se sentem frustrados nas classes tradicionais por estas serem demasiado convencionais? Devido à relevância concedida à negociação construtiva e eficaz dos conflitos, e dado que é uma problemática relativamente pouco investigada, foi opção avaliar uma pequena amostra, de forma a inferir-se acerca das atitudes mais usuais, mediante uma situação de conflito interpessoal em espaço escolar. Em termos globais, será pertinente recordar que, na perspectiva sobre a eficácia em negociação, se tomou em consideração que tal fenómeno poderia ser compreendido à luz de três questões essenciais: a Personalidade, em três dos factores que a constituem (Extroversão, Amabilidade e Conscienciosidade) e duas variáveis socio-demográficas (Sexo e Idade). Assim, dando resposta às hipóteses anteriormente formuladas, apresentam-se as conclusões obtidas da análise dos resultados.

Relativamente à variável Personalidade, constatou-se que existe uma moderada associação linear positiva com a Eficácia em Negociação e que é es-

tatisticamente significativa. Analisando os factores da Personalidade, seleccionados para o estudo, constatou-se que existe uma relação estatisticamente significativa com os 3 factores. O factor Extroversão é identificado como tendo uma associação linear positiva muito fraca, a associação linear da Amabilidade é considerada positiva e moderada e a Conscienciosidade apresenta uma associação linear positiva fraca.

Verificou-se que pertencer ao sexo masculino ou feminino influencia de uma forma significativa a Eficácia em Negociação. As respectivas médias em função do Sexo foram estatisticamente significativas para o factor 2 - "Desenvolvimento de um clima construtivo", onde os sujeitos do sexo feminino apresentam uma pontuação média ligeiramente mais elevada e, por isso, pode dizer-se que tendencialmente criam uma certa facilidade de comunicação entre as partes e estabelecem relações interpessoais isentas de críspação. Para o factor 3 - "Procurar influenciar o equilíbrio de poder" os sujeitos do sexo feminino apresentem uma pontuação média mais elevada. Os itens que constituem este factor evidenciam, nitidamente, que os negociadores da amostra apostam, essencialmente, na utilização de estratégias de menor dureza a fim de obterem um equilíbrio na sua relação com o oponente, isto é, as atitudes eleitas pelos negociadores sugerem ser aquelas que estão mais em consonância com a resolução de problemas, com o objectivo de se desenvolver uma determinada margem de manobra de negociação.

No que diz respeito à comparação das médias da Eficácia em Negociação, em função da Idade, é de salientar as diferenças não significativas, destacando-se o facto de haver uma ligeira flutuação da Eficácia em Negociação entre os 17 e os 20 anos, sendo possível observar, a partir desta idade, um incremento acentuado. Se se considerar os diferentes factores da escala CEN II, também se verifica que a média da Eficácia em Negociação não é significativamente diferente em todos os seus factores.

Concluindo, torna-se pertinente ter sensibilidade para as questões que deterioram os princípios e valores centrais dos alunos enquanto sujeitos isolados ou nas suas relações intergrupais no quotidiano escolar e familiar. A epistemologia inerente ao estudo do conflito e da negociação afigura-se, assim, cada vez mais, de uma importância crucial, pois significa ir estabelecendo os alicerces de outros aspectos cruciais - as soluções para uma educação mais ajustada para enfrentar os conflitos e as linhas orientadoras para a formação na prática da negociação.

Referências

- Barry, B., e Friedman, R. A. (1998). Bargainer Characteristics in Distributive and Integrative Negotiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (2), 345-349.
- Barry, B., e Stewart, G. L. (1997). Composition, process, and performance in self-managed groups: The role of personality. *Journal of Applied Psychology*, 82, 62-78.
- Bazerman, M. H., e Neale, M. A. (1993). *La negociación racional – en un mundo irracional*. Barcelona: Paidós.
- Bercovitch, J. (1984). Problems and approaches in the study of bargaining and negotiation. *Political Science*, 36 (2), 125-145.
- Costa, P. T., e McCrae, R. R. (1991). The NEO Personality Inventory: Using the Five-Factor Model in Counseling, *Journal of Counseling e Development*, 69, 367-376.
- Costa, P. T., e McCrae, R. R. (1992). The Five-Factor Model of Personality and its Relevance to Personality Disorders. *Journal of Personality Disorders*, 6 (4), 343-359.
- Cunha, P. (1996). *Análise empírica sobre a eficácia negociadora*. Trabalho de investigação prévio à tese doutoral – não publicada, Universidade de Santiago de Compostela.
- Cunha, P. (2000). *Estratégias e táticas em negociação: Para um modelo de eficácia negocial*. Dissertação de doutoramento, não publicada, Universidade Santiago de Compostela.
- Cunha, P. (2001). *Conflito e negociação*. Porto: ASA Editores.
- De Dreu, C. K. W., e Van Langer, P. A. M. (1995). The impact of social value orientations on negotiator cognition and behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1178-1188.
- Fontana, D. (1974). *Personalidade e Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Greenhalgh, L., Neslin, S. A., e Gilkey, R. W. (1985). The effects of negotiator preferences, situational power, and negotiator personality on outcomes of business negotiation. *Academy of Management Journal*, 28, 9-23.
- Kennedy, G., Benson, J., e McMillan, J. (1986). *Cómo negociar com éxito*. Bilbao: Deusto.
- Kim, J. O., e Mueller, C. W. (1994). Introduction to factor analysis: What it is and how to do it. In M.S. Lewis-Beck (Ed.), *Factor analysis and related techniques* (pp. 1-74). London: Sage.
- Lewicki, R. J., Litterer, J. A., Minton, J. W., e Saunders, D. M. (1994). *Negotiation* (2nd ed.). Burr Ridge, IL: Irwin.
- Lima, M. P. (1997). *Ocean ou Iceberg: Inventário de Personalidade NEO-PI-R*. Dissertação de doutoramento, não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Lourenço, A. A. (2003). *Indisciplina na escola: Uma abordagem comportamental e causal*. Dissertação de mestrado em Psicologia, não publicada, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Lourenço, A. A., e Paiva, M. O. A. (2004a). Negociação de Conflitos em Contexto Escolar. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 8, (1), 121-140.
- Lourenço, A. A., e Paiva, M. O. A. (2004b). *Disrupção escolar – Estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Mack, R. W., e Snyder, R. C. (1957). The analysis of social conflict: Towards an overview and synthesis. *Journal of Conflict Resolution*, 1 (4), 212-248.
- Masterbroek, W. (1987). *Conflict management and organization development*. New York: Wiley.
- Masterbroek, W. (1989). *Negotiate*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- McCrae, R. R., e Costa, P. T. (1992). Discriminant Validity of NEO-PIR Facet Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (1), 229-237.
- McCrae, R. R., e John, O. P. (1992). An Introduction to the Five-Factor Model and its Applications. Special Issue: The Five Factor Model: Issues and Applications. *Journal of Personality*, 60 (2), 175-215.
- Monteiro, M., e Santos, M. R. (2001). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- Murnighan, J. K. (1992). *Bargaining games*. New York: William Morrow.
- Norusis, M. (1993). *SPSS for windows: Professional statistics release 6.0*. Chicago: SPSS Inc..
- Paiva, M. O. A. (2003). *Comportamentos disruptivos dos adolescentes na escola: Influências do autoconceito, sexo, idade e repetência*. Dissertação de mestrado em Psicologia, não publicada, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Pestana, M. H., e Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais _ A complementaridade do SPSS (2ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pruitt, D. G. (1981). *Negotiation Behavior*. New York: Academic Press.
- Pruitt, D. G., e Carnevale, P. J. (1993). *Negotiation in social conflict*. Burkingham: Open University Press.
- Rodríguez, M. D. (1990). Analisis de las características psicométricas y estructura factorial del Cuestionario de Eficacia en la Negociación, CEN. *Libro de Simposios del III Congreso Nacional de Psicología Social*. Santiago de Compostela.
- Rubin, J. Z. (1983). Negotiation: an introduction to some issues and themes. *American Behavioral Scientist*, 27 (2), 135-147.
- Serrano, G. (1996). *Elogio de la negociación*. Discurso inaugural lido en la solemne apertura do curso académico 1996-97, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- Serrano, G., e Rodríguez, M. D. (1993). *Negociación en las Organizaciones*. Madrid: Eudema.

PERSONALITY INFLUENCE IN THE CONFLICTS NEGOTIATION IN A SCHOOL CONTEXT

Maria Olímpia Almeida de Paiva

Abílio Afonso Lourenço

Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto

Abstract: Nowadays negotiation is taken as one of the ideal forms of social practice. Those individuals who take part in the complex negotiating process are prone to express a whole group of individual characteristics which can affect their way of behaving. The differences concerning personality, sex and age features can shape the flux of the negotiating process itself.

This study aims at determining whether personality factors (extroversion, kindness, conscientiousness) as well as socio-demographic variables - sex and age - are relevant in the attempt to explain negotiation efficaciousness. The sample taken into account for that study is of 407 secondary school students of a secondary school in Oporto, Portugal.

The results suggest that personality and sex are essential variables for the understanding of the behavioural efficaciousness of those involved in the negotiating process. However age hasn't been shown to be relevant for the explanation of the negotiation efficaciousness.

KEY-WORDS: *Personality, conflict, school context, negotiation.*

IMPACTO DAS VARIÁVEIS PSICOSSOCIAIS NO RENDIMENTO ESCOLAR: ESTUDO COM ALUNOS DO 8º E 9º ANOS DE ESCOLARIDADE

Leandro S. Almeida
Nazaré Loureiro
Universidade do Minho
Clara Vasconcelos
Universidade do Porto

Resumo

Neste estudo descrevemos como a percepção de auto-eficácia e as habilidades cognitivas, em alunos do 8º e 9º ano de escolaridade, se correlacionam com a sua realização escolar. Os resultados sugerem uma relação com significado estatístico entre as variáveis em presença, contudo os índices obtidos oscilam segundo a natureza das provas psicológicas e das disciplinas escolares. A prova de raciocínio mecânico mostra-se menos associada ao rendimento escolar, ao mesmo tempo que as classificações na disciplina de educação visual se encontra menos associada às provas cognitivas. De uma forma mais consistente ao longo das várias disciplinas escolares, os coeficientes de correlação envolvendo a medida de auto-eficácia mostram-se mais homogêneos em relação às várias disciplinas escolares, emergindo como primeira variável ou variável mais importante na análise de regressão do rendimento escolar dos alunos. No final, tomando os valores da análise de regressão, podemos aceitar que cerca de 40% da variância dos resultados escolares dos alunos se encontra associado à percepção de auto-eficácia e aos resultados nas provas de raciocínio.

PALAVRAS-CHAVE: Rendimento escolar; Ensino Básico; Variáveis sócio-culturais; Factores cognitivos.

Introdução

As dificuldades escolares dos alunos subsistem apesar da melhoria geral das condições de vida das famílias e dos maiores recursos humanos e materiais disponíveis nas escolas. Tratando-se de um problema multivariado, importa que a sua análise considere, sempre que possível, a influência de múltiplos factores para se apreciar a importância respectiva e as mútuas interações. Este foi o objectivo deste estudo, destacando como variáveis de análise a origem sócio-familiar do aluno, as suas percepções de eficácia e as habilida-

Morada (address): Leandro S. Almeida, Departamento de Psicologia, Campus de Gualtar, 4710 Braga – PORTUGAL. E-mail: leandro@iep.uminho.pt

Estudo no âmbito de projecto de investigação do Centro de Psicologia (CIPsi), Universidade do Minho.

des cognitivas. Ao confinarmos este estudo às variáveis sócio-familiares e pessoais, não podemos deixar de reconhecer o contributo igualmente importante das variáveis associadas aos professores, ao currículo e à dinâmica funcional da escola no desempenho escolar dos alunos e nas suas dificuldades de aprendizagem (Rosário, 1997; Rosário, Ferreira, e Cunha, 2003).

No presente, são bastante escassos na psicologia os estudos apreciando o impacto das variáveis sócio-culturais no desempenho cognitivo e, por esta via, também no rendimento escolar das crianças e adolescentes. Seguramente que as variáveis sociais de pertença, associadas aos estratos económicos e culturais das famílias e das comunidades, continuarão a diferenciar as prestações dos indivíduos em testes de inteligência, pelo menos alguns deles atendem a tais variáveis na organização das normas de cotação dos resultados. Claro que a análise interpretativa de tais resultados e diferenças não é fácil, nem susceptível de uma leitura linear (Almeida e Roazzi, 1988). Por vezes, origina mesmo discursos “politicamente incorrectos”, não estando isso dissociado da menor frequência de tais estudos nos nossos dias.

De acordo com alguma literatura na área, o impacto das variáveis sociais na aprendizagem e na cognição é mais feita pelas suas dimensões culturais do que pelas suas dimensões estritamente económicas, mesmo que ambas estejam associadas (Detry e Cardoso, 1996). Assim, em estudos tomando crianças e adolescentes é frequente questionar-se sobre as habilitações académicas dos pais ou demais familiares, assumindo-as como variável importante na explicação do desenvolvimento cognitivo e nas aprendizagens escolares dos alunos. O *background* académico dos pais parece diferenciar o tipo de linguagem utilizada pelos pais na relação com os filhos, as práticas e as rotinas educativas (treino de autonomia, reflexividade de pensamento, estratégias de resolução de problemas, internalidade dos actos, etc.) e a forma como se percebem as instituições de socialização e em particular a escola (Almeida, 1988a; González-Pienda *et al.*, 2004; Reuchlin, 1976). Estes contextos de interacção e de educação marcarão, seguramente, o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem escolar das crianças (Goise, Mugny e Perret-Clermont, 1975; Mugny e Doise, 1983; Sroufe, Cooper e DeHart, 1996; Pressley, 1998). Sequeira e Sim-Sim (1989) apontam aquisições deficitárias, na área da linguagem, por parte de crianças que crescem em contextos pobres do ponto de vista linguístico, retomando-se, aliás, as conclusões anteriores dos estudos sócio-linguísticos de Bernstein (1975).

Por sua vez, as percepções pessoais de capacidade e de eficácia emergem como novas variáveis diferenciadoras da realização cognitiva e escolar. O envolvimento do aluno nas actividades escolares e a forma como realiza

tais actividades encontram-se moderados pelas suas percepções de auto-eficácia (Bandura, 1997). A antecipação do sucesso e do controlo pessoal face a tal objectivo motiva as pessoas para o envolvimento na aprendizagem e na realização de tais actividades, ocorrendo o contrário quando se antecipa o insucesso ou se pode colocar em causa a imagem pessoal (Barros e Almeida, 1991; Lemos, 1993; Veiga, 1988). Fruto de uma aprendizagem social fortemente marcada pela escola e seus professores, os alunos vão aprendendo a posicionar-se na aprendizagem e no desempenho de acordo com o grau de competência inferida e com as suas expectativas de resultados (Barros, 1992, 1997; Lemos, 1993; Monteiro, 2000; Simões e Serra, 1987; Weiner, 1992). Claro que, sendo importante a escola, também a família desempenha um papel importante na apropriação e desenvolvimento das percepções de auto-eficácia, nomeadamente em idades mais baixas (Schneewind, 1995).

Finalmente, é clássica na psicologia e na educação a relação entre habilidades cognitivas e desempenho escolar, mesmo que não possamos assumir um sentido linear em tal relação ou confiná-la, apenas, do sentido da cognição para a aprendizagem (Almeida, 1993, 1996; Mugny e Doise, 1983). Aponta-se que, os próprios testes de inteligência, surgiram em resposta à necessidade social de se identificarem as crianças com dificuldades em prosseguir uma escolaridade regular. Assim, aceita-se naturalmente que a aprendizagem e a cognição envolvem processos cognitivos próximos e, muitas vezes, operam sobre os mesmos conteúdos. Esta situação tem justificado, aliás, o aparecimento nas escolas de programas de ensinar a aprender, a estudar e a pensar (Almeida, Barros e Mourão, 1992; Almeida e Morais, 1997; Barros *et al.*, 1996; Fonseca, 1996; Rosário *et al.*, 2000; Silva *et al.*, 2000; Valente *et al.*, 1987; Vasconcelos e Almeida, 1998). No fundo, quanto mais se avança para uma leitura constructivista da inteligência e da aprendizagem escolar mais aceitaremos as interacções entre estes dois constructos (Almeida, 1996).

Com este artigo pretendemos apreciar o impacto e a influência de variáveis sociais, cognitivas e pessoais (percepção de auto-eficácia) no desempenho escolar, aqui tomado no sentido das classificações escolares atribuídas pelos professores aos alunos.

Método

Sujeitos

Este estudo realizou-se no ano lectivo de 2002/03 junto de uma escola da cidade de Barcelos. A amostra era constituída por 138 alunos, repartidos

pelo 8º e 9º ano de escolaridade. Os alunos repartiam-se, ainda, de forma equilibrada segundo o sexo, havendo um ligeiro aumento do número de rapazes no 9º ano de escolaridade. A idade dos alunos aproximava-se do ano escolar que frequentavam, traduzindo que, na sua grande maioria, não haviam tido ainda qualquer retenção ou repetência escolar.

Instrumentos

Em termos de origem social dos alunos privilegiámos o nível de habilitações escolares dos pais, ponderando-se os índices de escolaridade de ambos os pais. Assim, formaram-se quatro grupos: nível 1 ou pais com apenas quatro anos de escolaridade; nível 2 ou pais com o 6º ano de escolaridade; nível 3 ou pais com escolaridade de nove anos; e nível 4 ou pais com escolaridade ao nível do ensino secundário e superior. Nos casos de difícil conciliação optou-se por considerar o nível de escolaridade da mãe, uma vez que na nossa cultura é ainda a mãe que passa mais tempo em interacção com a criança (Sroufe *et al.*, 1996; Gaspar, 1999, p.537).

A percepção de auto-eficácia dos alunos foi obtida através da sua resposta a uma questão concreta. Solicitava-se, assim, aos alunos que nos apontassem, numa escala de 1 a 5, a percepção da sua capacidade de aprendizagem e de realização num conjunto diverso de tarefas escolares, tomando em comparação os níveis que percepcionavam nos colegas da turma.

As habilidades cognitivas dos alunos foram avaliadas através da Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD; Almeida, 1986). Trata-se de uma bateria composta por cinco provas: Prova RN ou Raciocínio Numérico (séries de números a completar), Prova RV ou Raciocínio Verbal (analogias com palavras), Prova RA ou Raciocínio Abstracto (analogias com figuras), Prova RE ou Raciocínio Espacial (sequências de cubos em movimento a completar), e Prova RM ou Raciocínio Mecânico (situações práticas envolvendo engrenagens e princípios da física). Estas cinco provas encontram-se evidentemente correlacionadas, emergindo um factor geral explicando cerca de 60% da variância nas análises factoriais exploratórias e interpretado no sentido de todas as provas avaliarem, mais que conteúdos agrupados entre si, os processos de apreensão e aplicação de relações (Almeida, 1988a).

A realização escolar foi obtida através das classificações atribuídas pelos professores nas disciplinas de Português, Matemática e Educação Visual. De acordo com as orientações do Ministério da Educação, até ao 9º ano as classificações escolares oscilam entre 1 e 5 pontos, o que pode limitar a variabilidade nesta variável para efeitos das análises estatísticas que se seguem. A par de considerarmos as três disciplinas separadamente,

considerámos também uma média na base das classificações nessas três disciplinas.

Procedimento

As provas psicológicas foram aplicadas ao mesmo tempo que se recolhia as demais informações para caracterização social e escolar dos alunos. Os alunos foram avaliados a nível do grupo turma, utilizando-se tempos lectivos cedidos pelos professores. Os alunos foram informados do objectivo do estudo, sendo-lhe garantida a confidencialidade dos seus resultados. O tratamento dos dados foi efectuado através do programa informático SPSS (Versão 11.0).

Resultados

No quadro I descrevemos a distribuição dos resultados dos alunos nas variáveis psicológicas e escolares, considerando os alunos diferenciados por ano de escolaridade.

Quadro I – Distribuição dos resultados nas variáveis por ano escolar

Ano Escolar	Provas e disciplinas	N	Média	Desvio-padrão
8º ano	Prova RN	68	10,5	4,42
	Prova RA	68	16,7	6,49
	Prova RV	68	18,0	5,20
	Prova RE	67	12,3	4,85
	Prova RM	68	15,4	5,47
	Percepção de Auto-Eficácia	68	3,6	0,72
	Português	68	3,1	0,88
	Matemática	68	2,9	0,85
	Educação Visual	68	3,2	0,65
	Média Escolar	68	2,9	0,73
9º ano	Prova RN	67	12,9	4,57
	Prova RA	67	18,4	6,01
	Prova RV	67	21,0	6,32
	Prova RE	66	13,4	5,04
	Prova RM	70	15,5	5,61
	Percepção de Auto-Eficácia	68	3,4	0,7
	Português	70	3,1	1,0
	Matemática	70	3,1	0,9
	Educação Visual	70	3,2	0,7
	Média Escolar	70	3,1	0,9

Face aos resultados obtidos, verificamos que as médias dos alunos ficam aquém da metade do número de itens nas provas de raciocínio numérico e de raciocínio espacial, sugerindo maiores dificuldades na realização destas duas provas. Os alunos do 9º ano pontuam nas provas cognitivas acima dos alunos do 8º ano como seria de esperar (validade genética dos resultados), não se verificando, estranhamente, diferença na média dos dois anos escolares na prova de raciocínio mecânico. Na percepção de auto-eficácia, face ao intervalo de 1 a 5 pontos, podemos afirmar que a média das auto-avaliações dos alunos se situa ligeiramente acima do nível intermédio da escala usada. Por último, as médias nas disciplinas escolares situam-se em torno dos 3 pontos, ou seja um valor intermédio na escala de 1 a 5 utilizada pelos professores (coincidindo, aliás, com o nível mínimo para se obter aproveitamento).

No quadro II apresentamos as correlações obtidas (*rhô de Spearman*), considerando as variáveis cognitivas, a percepção de auto-eficácia e as habilitações académicas dos pais em relação às três disciplinas curriculares e respectivo total (média do rendimento nas três disciplinas). Em face de uma distribuição equilibrada das notas escolares nos dois anos, e sobretudo dos valores próximos dos coeficientes de correlação cruzando provas psicológicas e disciplinas nos dois anos escolares, optámos por apresentar os índices de correlação tomando o conjunto de alunos.

Quadro 2 – Correlações entre medidas psicológicas e sócio-familiares com o rendimento escolar dos alunos

Variáveis	Português	Matemática	Educação Visual	Média do Rendimento
Prova RN	.30***	.57***	.18*	.42***
Prova RA	.35***	.50***	.20*	.44***
Prova RV	.44***	.52***	.31***	.50***
Prova RE	.32***	.47***	.32***	.40***
Prova RM	.08	.32***	.05	.15
Auto-Eficácia	.46***	.37***	.38***	.47***
Habilit. pais	.34***	.24***	.13	.29***

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

Apreciando os coeficientes de correlação obtidos, verificamos que a disciplina de Educação Visual, como seria de esperar, como aliás também a prova de raciocínio mecânico, apresentam-se menos correlacionadas com as demais variáveis presentes. Por sua vez, as classificações na disciplina de Matemática aparecem mais correlacionadas com a prestação dos alunos nas provas de raciocínio, verificando-se, por sua vez, coeficientes de correlação mais eleva-

dos quando tomamos os resultados dos alunos na prova de raciocínio verbal face às demais provas. Ainda, alguma associação parece existir, embora que não marcadamente contrastada, quando tomamos a grandeza dos coeficientes segundo provas e disciplinas de conteúdo mais próximo. Esta situação ocorre, nomeadamente, quando cruzamos a Prova RN e a Matemática ($r=.57$) ou a Prova RE e a Educação Visual ($r=.32$). Os coeficientes de correlação das provas de raciocínio para com a média das classificações nas três disciplinas apresentam-se a um nível bastante próximo entre si, exceptuando o coeficiente reportado à Prova RM (por curiosidade, tomando a uma média ponderada dos alunos nas cinco provas de raciocínio e a média nas três disciplinas escolares, o coeficiente de correlação situa-se em $.53$). Em relação aos resultados da percepção de auto-eficácia, estes correlacionam-se de forma moderada com os resultados académicos dos alunos, superando os valores obtidos para as provas cognitivas (com excepção dos coeficientes de correlação reportados à disciplina de Matemática). Por último, em relação ao nível de habilitações académicas dos pais, os coeficientes de correlação com as classificações escolares são mais reduzidos, embora, mesmo assim, se atinja $.34$ quando se cruza com o rendimento na disciplina de Português.

A finalizar, procedemos a uma análise de regressão (*procedimento step-wise*) tomando a média escolar nas três disciplinas e considerando como variáveis independentes os resultados nas cinco provas cognitivas (e seu total), assim como a percepção de auto-eficácia e o nível escolar dos pais. No quadro III apresentamos, em síntese, os valores obtidos quando, na sequência da extracção dos factores, estes apresentam um contributo com significado estatístico para a explicação da variância. Esta análise considera os alunos distribuídos segundo o ano de escolaridade.

Quadro 3 – Análise de regressão do rendimento escolar tomando as provas psicológicas e as habilitações dos pais

Ano escolar	Modelos	r	r ² ajustado
8º ano	M1 – Auto-Eficácia	.54	.28
	M2 - BPRD	.68	.44
9º ano	M1 - Auto-Eficácia	.52	.26
	M2 – BPRD	.64	.39

Como podemos observar, regista-se um mesmo padrão de confluência de variáveis independentes para explicar a variância dos resultados na média do rendimento escolar nos dois anos de escolaridade. Aliás, os valores obtidos são também muito próximos nos dois subgrupos de alunos, embora se possa

mencionar que, no 8º ano, as medidas psicológicas explicam uma maior percentagem de variância do rendimento escolar. De referir, ainda, que a medida de auto-eficácia emerge como a variável mais importante na predição do rendimento escolar dos alunos, comparativamente às provas cognitivas (aqui a nota global da bateria sobrepõe-se a qualquer uma das cinco provas). Interessante, por último, dizer que cerca de 40% da variância encontrada ao nível das classificações escolares dos alunos aparece associada aos indicadores das percepções pessoais e das habilidades cognitivas tomados referencialmente na equação de regressão. Nos dois anos de escolaridade, não se verificou um contributo autónomo para a explicação da variância do rendimento escolar por parte das habilitações académicas dos pais, uma vez retirada a variância associada à auto-eficácia e às provas cognitivas.

Conclusão

Os valores obtidos com este estudo permitem-nos afirmar uma relação com significado estatístico entre habilitações académicas familiares, habilidades cognitivas e percepção de auto-eficácia com o rendimento escolar na adolescência. Os resultados obtidos mostram que os alunos com melhor prestação em testes de raciocínio ou com melhor percepção de auto-eficácia, também apresentam melhores classificações escolares, como aliás os alunos cujos pais detêm maiores habilitações académicas. Na literatura acrescenta-se que, pais com maiores habilitações escolares, implicam-se mais nos processos e actividades de estudo, como aliás se preocupam mais com o rendimento escolar dos seus educandos (González-Pienda *et al.*, 2003). Como seria de esperar, os coeficientes de correlação obtidos são mais reduzidos quando se reportam à prova de Raciocínio Mecânico ou quando consideramos a disciplina de Educação Visual. Estamos, nestes dois casos, face a situações bem mais específicas seja da realização cognitiva, seja do desempenho escolar (Almeida, 1988). Por sua vez, quando as provas cognitivas e as disciplinas escolares se mostram mais próximas em termos do conteúdo, os índices de correlação sobem. Esta situação parece-nos particularmente evidente quando cruzamos os resultados na prova de Raciocínio Numérico e as classificações na Matemática, ou quando tomamos a correlação entre a prova de Raciocínio Espacial e a disciplina de Educação Visual. Do mesmo modo, e de acordo com a literatura na área, os índices de correlação sobem quando passamos de uma nota disciplina a disciplina, ou prova a prova psicológica, e passamos a considerar medidas mais globais (média nas provas cognitivas e média nas disciplinas esco-

lares). Esta situação parece decorrer de um maior número de variáveis ou de aspectos do desempenho humano considerados, ou seja, uma avaliação que considera indicadores globais do rendimento escolar e da realização cognitiva (Almeida, 1988a; Almeida *et al.*, 1997).

Finalmente, pela análise de regressão efectuada, verificámos que cerca de 40% da variância dos resultados escolares dos alunos, em termos de classificações atribuídas pelos professores, se encontra associado à sua realização nas provas de raciocínio e às percepções de auto-eficácia. Esta variável, dita cognitivo-motivacional, emerge aliás como a mais importante em termos de análise de regressão, sendo certo que, ao nível das provas cognitivas, a nota global da BPRD se sobrepõe ao peso específico de qualquer uma das cinco provas isoladamente. Mais uma vez, o rendimento escolar dos alunos é melhor predicto através de uma nota compósita do rendimento cognitivo, do que por um indicador mais simples ou purificado, o que aliás corrobora outras investigações (cf. Almeida, 1988a). Por outro lado, embora correlacionado com o rendimento académico – sobretudo na disciplina de Português –, na análise de regressão não encontramos um contributo específico e complementar das habilitações académicas dos pais para a explicação da variância do rendimento escolar dos alunos. É possível que, à medida que avançamos na escolaridade dos alunos, diminua o peso desta variável, até por uma questão de maior homogeneização das próprias amostras estudantis.

Para terminar, assumindo os coeficientes estatísticos obtidos, conseguimos associar cerca de 40% da variância dos resultados nas disciplinas escolares consideradas às variáveis psicológicas (percepção pessoal e habilidade cognitiva). Sendo certo que também estas variáveis reflectem a qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento psicossocial proporcionados pela escola, importa implementar nas escolas mais programas e oportunidades de facilitação conjunta da aprendizagem, do rendimento escolar e das habilidades cognitivas dos alunos, no fundo do seu desenvolvimento psicossocial.

Referências

- Almeida, L. S. e Roazzi, A. (1988). Inteligência: A necessidade de uma definição e avaliação contextualizadas. *Psychologica*, 1, 93-104.
- Almeida, L. S. (1993). *Capacitar a Escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa*. Gaia: Edipsico.
- Almeida, L. S. (1986). *Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD). Manual*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Almeida, L. S. (1988a). *O raciocínio diferencial dos jovens: Avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Almeida, L. S. (1988b). *Teorias da inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, L. S., e Morais, M. F. (1997). *Programa "Promoção Cognitiva"*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S., Antunes, A. M., Martins, T. B. O. e Primi, R. (1997). Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5): Estudo de validação em contexto escolar. *Actas do III Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Corunha: Universidade da Corunha.
- Almeida, L.S., Barros, A. M. e Mourão, A. P. (1992). Factores pessoais e situacionais do rendimento na matemática: Avaliação e intervenção. *Quadrante*, 1, 163-183.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barros, A. M. e Almeida, L. S. (1991). Dimensões socio-cognitivas do desempenho escolar. In L. S. Almeida (Ed), *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto, APPORT.
- Barros, A. M., Almeida, L. S., Mourão, A. P. e Fernandes, J. A. (1996). Cognições pessoais e rendimento na matemática: Um programa de recuperação de alunos com dificuldades. *Ver a Educação*, 2 (1), 17-40 (Universidade Federal do Pará, Belém).
- Barros, J. (1992). *Professores e alunos pigmaleões*. Coimbra: Almedina.
- Barros, J. H. (1997). Expectativas de professores e alunos na sala de aula. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1 (1), 51-56.
- Bernstein, B. (1975). *Language et classes sociales*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Detry, B., e Cardoso, A. (1996). *Construção de futuro e construção de conhecimento: Investigação-acção junto de jovens sem a escolaridade obrigatória num bairro degradado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Doise, W., Mugny, G., e Perret-Clermont, A. N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- Fonseca, V. (1996). *Aprender a aprender: A educabilidade cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Gaspar, M. F. R. F. (1999). *Projecto Mais-Pais - Factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: O nome dos*

- números e o envolvimento dos pais*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Alvarez, L., González, P., González-Pumariega, S., e Roces, C. (2003). Como explicar tanto fracaso en el aprendizaje de las matemáticas? *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8, 349-358.
- Lemos, M. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em sala de aula*. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Monteiro, M. H. M. (2000). Atribuição causal e expectativas de sucesso de alunos do 2º ciclo. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4 (1), 105-125.
- Mugny, G., e Doise, W. (1983). Le marquage social dans le developpement cognitif. *Chaiers de Psychologie Cognitive*, 3 (1), 89 - 106.
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Reuchlin, M. (1972). *A Psicologia diferencial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reuchlin, M. (1975). *Cultures et conduits*. Paris: PUF.
- Rosário, P. S. (1997). Aprendizagem auto-regulada: Pensar o aprender, querer o aprender. A agenda dos anos 90? In *Actas do 1º Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses/Colégio Oficial de Psicólogos.
- Rosário, P. S. L., Almeida, L. S. e Oliveira, A. D. (2000). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: Uma investigação no ensino secundário. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 197-213.
- Rosário, P. S. L., Ferreira, I., e Cunha, A. (2003). Ensinar e aprender: Leituras centradas no professor. *Psicologia, Educação e Cultura*, 7 (1), 157-175.
- Rosário, P., Almeida, L., Guimarães, C. e Pacheco, M. (2001). Como estudam os alunos de elevado rendimento académico? Uma análise centrada nas estratégias de auto-regulação. *Sobredotação*, 2 (1), 103-116.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., Gonzalez-Pienda, J., e Rúbio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (1), 141-157.
- Schneewind, K. (1995). In Bandura, A. (1995) (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University press.
- Sequeira, F. e Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Silva, B., Ramos, C. F., Gaspar, F., Mourão, R. M., e Almeida, L. (2000). Capacitação dos alunos para a aprendizagem: Desenvolvimento de métodos de estudo. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4 (1), 79-95.
- Simões, M. R., e Serra, A. V. (1987). A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 233-248.

- Solso, R. (1998). *Cognitive psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sroufe, L. A., Cooper, R. G. e DeHart, G. (1996). *Child development: Its nature and course*. New York: McGraw-Hill.
- Valente, M. O., Gaspar, A., Salema, M. H., Morais, M. M., e Cruz, M. N. (1987). *Aprender a pensar*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação.
- Vasconcelos, C. e Almeida, L. S. (1998). Métodos de estudo e desempenho escolar: Procedimentos de estudo em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (1), 103-115.
- Veiga, F. H. (1988). Disciplina maternal, autoconceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 47-56.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Califórnia: SAGE Pubs.

PSYCHOSOCIAL VARIABLES IMPACT ON SCHOOL ACHIEVEMENT: ANALYSIS WITH 8TH AND 9TH GRADES STUDENTS

Leandro S. Almeida

Nazaré Loureiro

Universidade do Minho

Clara Vasconcelos

Universidade do Porto

Abstract: This paper describes how family academic background, self-efficacy perception and cognitive abilities are correlated with school achievement in 8th and 9th grades students. The results suggest a significant correlation between those variables. However this correlation magnitude is different if we consider different disciplines and different cognitive tests. The mechanic reasoning test is less associated with the school achievement as well as the school classifications on visual art subject are less associated with the five cognitive tests applied. Considering the impact on the school achievement, the self-efficacy seems to be the most important variable, and the variable that explains most results variance in the regression analysis. This factor, associated with the results on cognitive tests, explains about 40% of the variance on school achievement.

KEY-WORDS: *School achievement; Basic education; Socio-cultural variables; Cognitive factors.*

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.

Ivimento