

Psicologia Educação Cultura

Colégio Internato dos Carvalhos

Semestral

Dezembro de 2011

Revista de Psicologia, Educação e Cultura



nº 2 Vol. XV

Psicologia Educação Cultura

Revista do Colégio Internato dos Carvalhos

ESTATUTO EDITORIAL

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

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

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

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

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

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

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

CONSELHO CONSULTIVO

Alfonso Barca Lozano (Universidade da Corunha)

Ângela Biaggio (Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Brasil)

António Roazzi (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

Celeste Malpique (Universidade do Porto)

Daniela de Carvalho (Universidade Portucalense, Porto)

David Palenzuela (Universidade de Salamanca)

Etienne Mullet (École Pratique des Hautes Études, Paris)

Feliciano H. Veiga (Universidade de Lisboa)

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)

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

PREÇO E ASSINATURA

Número avulso 10,00 euros

Assinatura/ano 15,00 euros

SEDE DA REDACÇÃO

Psicologia, Educação e Cultura: Colégio Internato dos Carvalhos
Rua do Padrão, 83 - CARVALHOS
4415-284 PEDROSO
Telefone: 22 786 04 60 Fax: 22 786 04 61
Email: gomes@cic.pt

PROPRIEDADE

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

Depósito legal: N.º 117618/97

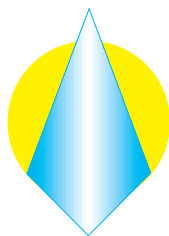
ISSN: 0874-2391

I.C.S.: 121587

N.º exemplares: 300

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)

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

COLÉGIO INTERNATO DOS CARVALHOS

Vol. XV, nº 2, Dezembro de 2011

ÍNDICE

Editorial	225
Terapia de esperança: Uma intervenção grupal que visa promover a esperança de idosos institucionalizados	
<i>João André Garrido de Oliveira, Margarida Pedroso de Lima</i>	<i>229</i>
O controlo e a disciplina na regulação do comportamento de crianças e jovens	
<i>Ricardo G. Barroso</i>	<i>245</i>
As Escalas de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC) e as dificuldades de aprendizagem: Revisão dos estudos	
<i>Santuza Fernandes Silveira Cavallini, Irai Cristina Boccato Alves</i>	<i>257</i>
Motivação e rendimento académico: Validação do inventário de metas académicas	
<i>Lúcia C. Miranda, Leandro S. Almeida</i>	<i>272</i>
Condições necessárias e suficientes para escolher ou não escolher as engenharias: Os olhares de raparigas	
<i>Luísa Saavedra, Telma Loureiro, Ana Daniela Silva, Liliana Faria, Alexandra Araújo, Sara Ferreira, Maria do Céu Taveira, Cristina Vieira</i>	<i>287</i>
Diferenças de género em variáveis sócio-cognitivas relacionadas com as escolhas vocacionais de alunos do ensino secundário	
<i>José Manuel Tomás da Silva e Marisa Fernandes de Canha</i>	<i>303</i>
Papel do professor no desenvolvimento da educação	
<i>Daniel D. Nivagara</i>	<i>316</i>
The role of gender when family intersects work: Conflict or facilitation?	
<i>Marisa Matias, Anne Marie Fontaine</i>	<i>337</i>
Síndrome de alienação parental: Revisão teórica	
<i>Laura M. Nunes</i>	<i>355</i>

Teste da Torre de Londres e avaliação do planejamento executivo em adolescentes brasileiros	
<i>Amanda Menezes, Natália Martins Dias, Silvia Godoy, Alessandra Gotuzo Seabra ..</i>	367
Teoria da vinculação: O salto do comportamento para o nível da representação	
<i>Joana Maia, Manuela Veríssimo</i>	380
O poder da sugestibilidade interrogativa na distorção mnésica de crianças	
<i>Alexandra Q. Cunha, Pedro B. Albuquerque, Teresa Freire.....</i>	394
Efeito flynn: Estudo com adultos portugueses	
<i>Patrícia Waltz Schelini, Leandro S. Almeida, Clara Duarte, Ilídio Canas, Ricardo Primi</i>	407
Recensões.....	416

EDITORIAL

1. Presente

Neste número da Revista Psicologia, Educação e Cultura, publicamos treze artigos sobre assuntos vários. A ordem estabelecida dos artigos é aleatória.

Os autores do primeiro artigo abordam a Terapia de Esperança e pretendem restituir aos idosos o gosto pela vida. Para isso recorrem a um programa de grupo que aumente a sua auto-estima, lhes dê sentido à vida e diminua as suas depressões. Os resultados revelam-se positivos nestes aspectos e reduzem, ainda, a sintomatologia ansiógena que tanto afecta o seu gosto pela vida.

No segundo artigo, os investigadores abordam a importância do controlo e da disciplina na regulação do comportamento de crianças e jovens. Os pais e educadores assumem um papel importante e necessário de orientação (controlo e disciplina) dos mais jovens tendo em vista a sua progressiva autorregulação ao longo da sua socialização.

O terceiro artigo sintetiza a pesquisa, essencialmente no Brasil, de uso de uma escala de inteligência internacionalmente reconhecida na avaliação das crianças com dificuldades de aprendizagem. Partindo do pressuposto de que o disfuncionamento cognitivo está ligado a dificuldades na aprendizagem, aponta para a necessidade de um diagnóstico diferencial desse disfuncionamento.

O quarto artigo analisa a relação entre motivação e rendimento académico dos alunos, tendo por base os resultados nas disciplinas de Português e Matemática nos ensinos básico e secundário. Metas académicas centradas no aprender e conhecer associam-se a um rendimento escolar mais elevado, estando as metas orientadas pela pressão social associados a rendimentos mais fracos.

No quinto artigo, estudam-se as condições necessárias e suficientes para as raparigas optarem ou não pelos cursos de engenharia ou ciências. Trata-se de uma área de pesquisa fundamental para uma maior democratização do

acesso e sucesso dos géneros aos domínios das ciências e tecnologias, conhecida que é uma menor propensão do sexo feminino pelas mesmas.

O sexto artigo, e na sequência do anterior, analisa a influência do género e das variáveis sócio-cognitivas na opção vocacional dos jovens. Os resultados obtidos, na continuidade com investigações estrangeiras, sugerem algumas implicações gerais que poderão vir a promover o desenvolvimento vocacional dos jovens.

No sétimo artigo, o seu autor preocupa-se com “o real papel do professor no ensino e na educação”. Considera-o como um elemento importante nas mudanças a introduzir na educação, nas políticas da reforma educativa e, em geral, no sucesso da educação. É um papel ingente mas aliciante para os reconstrutores da Nova Moçambique. Este artigo mostra-nos que o Ensino Superior da nova democracia moçambicana está de parabéns.

O oitavo artigo estuda a situação de “famílias com uma dupla fonte de rendimentos e com crianças em idade pré-escolar”, ou seja, a sempre difícil interação entre a família e o trabalho. As investigadoras recorreram ao modelo Voydannoff para validar o grau de facilitação do trabalho e a satisfação do casal na participação das tarefas domésticas. Os resultados concluem que, para os homens, é igualmente fundamental a sua dedicação ao trabalho e ao lar. Todavia, para as mulheres as tarefas domésticas estão em primeiro lugar.

O nono artigo aborda a problemática das desavenças entre progenitores e a sua luta pela custódia do filho. Pelos contornos legais e psicológicos, aliás também pela sua maior frequência ou visibilidade nos nossos dias, estamos face a uma situação vivencial e educativa dramática, exigindo estudos aprofundados como este trabalho em apreço.

O décimo artigo descreve um estudo de cariz neuropsicológico comparando alunos com e sem sintomas de deficit de atenção e hiperactividade. A par do contributo deste estudo para a reabilitação neuropsicológica, de referir também os novos dados de validade para o Teste da Torre de Londres, usado pelos psicólogos na avaliação cognitiva.

A Teoria da Vinculação aparece tratada no 11º artigo, considerando as bases etológicas e psicanalíticas de estudo dos comportamentos da criança, desde a primeira infância até à idade adulta, de relacionamento com a mãe. Variáveis como a personalidade de cada um e o envolvimento social dos mesmos interferem na qualidade da vinculação.

O “Poder da Sugestionalidade Interrogativa” é o tema do 12º trabalho publicado. “Sugestionar” é o acto de alguém se deixar influenciar a si próprio

ou de levar outras pessoas a agirem sob o efeito da sugestão. A “sugestionalidade interrogativa” em crianças analisa a fidelidade e integridade dos relatos de acontecimentos por jovens de tenra idade no tribunal e na presença dum Juiz, situação que se agrava quando a criança é a única testemunha presencial.

Este volume termina com um artigo sobre “Efeito Flynn”, ou seja, a constatação pelos psicólogos de melhorias nos níveis de inteligência tomando os resultados nos testes aplicados ao longo de várias décadas em diversos países. As explicações para este maior desempenho são diversas, sugerindo a melhoria das condições de vida das populações e a sensibilidade dos próprios testes a tais condições.

2. Futuro

Assinado o acordo ortográfico entre Portugal e Brasil, a revista *Psicologia, Educação e Cultura* passará a adoptar o acordo. Várias críticas foram feitas ao presente acordo ortográfico. Acreditamos que progressivamente tais comentários depreciativos irão desaparecendo, acelerando-se a aceitação do referido acordo à medida que se ampliarem as interações editoriais entre os dois países da Lusofonia.

Portugal e em geral todo o mundo, atravessa uma acentuada crise económica. Condicionalismos vários vão sendo introduzidos no nosso quotidiano em virtude das dificuldades económicas que atravessamos. Também a Revista “*Psicologia, Educação e Cultura*” sente essas dificuldades. Com já 15 anos de publicação ininterrupta, e sempre cumprindo prazos de publicação fixados pelas próprias entidades de referência dos seus artigos, o seu desaparecimento seria profundamente lamentável. Não gostaríamos de ficar associados a essa decisão. Na verdade, com a ajuda de todos, prolongaremos a existência da nossa revista e manteremos a sua missão: dar voz, sobretudo, aos investigadores em língua portuguesa e às publicações dos seus artigos. Para já, com a edição deste número, a Revista deixa de ser editada pelo Colégio dos Carvalhos e passará para a responsabilidade do Instituto Superior Politécnico Gaya (ISPGAYA), a partir de Janeiro de 2012.

Neste momento, queremos agradecer todos os apoios recebidos dos nossos colaboradores. Não referimos nomes, para evitar qualquer omissão

mesmo que involuntária. Logicamente, agradecemos também a confiança que em nós depositam os novos colaboradores. Estes vão assumir responsabilidades e aparecer mencionados no primeiro número da Revista em 2012.

TERAPIA DE ESPERANÇA: UMA INTERVENÇÃO GRUPAL QUE VISA PROMOVER A ESPERANÇA DE IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS

João André Garrido de Oliveira
Margarida Pedroso de Lima

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

Resumo

Neste estudo pretende-se aumentar a esperança de um grupo de pessoas idosas institucionalizadas, através de um programa construído para o efeito e, concomitantemente, a auto-estima, presença e procura de sentido da vida, bem como diminuir a sintomatologia ansiógena e depressiva. Com este intuito, foram realizadas oito sessões grupais de Terapia de Esperança, numa instituição sediada no concelho de Coimbra. Os resultados obtidos indicam-nos que a aplicação desta terapia é eficaz no aumento da esperança e motivação para atingir os objectivos, assim como, temporariamente, no aumento da capacidade de estabelecer meios para atingir objectivos, presença e procura de sentido da vida. A Terapia de Esperança revela ainda ser eficaz na diminuição da sintomatologia ansiógena, algum tempo após a sua aplicação.

PALAVRAS-CHAVE: *Esperança, Terapia, Pessoas idosas, Psicologia Positiva.*

Introdução

A esperança está relacionada com a auto-eficácia e com a transcendência (Peterson e Seligman, 2004), permite aumentar o bem-estar e, por conseguinte, a qualidade de vida das pessoas (Cheavens, Feldman, Woodward e Snyder, 2006b; Santos, Ferreira, Figueiredo, Almeida e Silva, 2009; Simões, Ferreira, Lima, Pinheiro, Vieira, Matos e Oliveira, 2001), possibilita aumentar a autonomia dos idosos (Cheavens e Gum, 2000; Cheavens, Feldman, Gum, Michael e Snyder, 2006a) e a criação de imagens mentais de futuros desejados e de novas formas de apoio social (Cheavens e Gum, 2000; Cheavens et al., 2006a; Lopez, Floyd, Ulven e Snyder, 2000; Snyder, 2000).

Existem diversas definições de esperança, enquanto força do carácter (Cheavens et al., 2006b; Lopez, Snyder e Pedrotti, 2003; Oliveira, 2004; Peterson e Seligman, 2004; Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Irving, Sigmon, Yoshinobu, Gibb, Langelle e Harney, 1991; Snyder, 2000; Snyder, Rand e Sigmon, 2005). Tendo em consideração os conceitos principais que orientam a “Psicologia Positiva do Envelhecimento” (Stirling, 2008, p.19), uma das definições que melhor operacionaliza este conceito é a de Snyder et al., citados por Oliveira (2004, p. 119), que defende que a esperança é “um processo de pensamento sobre os objectivos [*goals*] da pessoa, acompanhado com a motivação de actuar nesse sentido (*agency*) e de encontrar os meios (*pathways*) para atingir os respectivos objectivos”. Assumindo que estes três conceitos: *goals*, *agency* e *pathways*, constituem os três componentes principais da esperança (Cheavens et al., 2006a), podemos definir *goals* como “qualquer coisa que um sujeito deseja obter, fazer, ser, experienciar, ou criar”, segundo Cheavens et al. (2006a, p. 63). Já Snyder (2000, p. 9) define *pathways*, ou mais concretamente, *pathways thinking*, como a “capacidade entendida pelo sujeito de produzir meios verosímeis que lhe permitam alcançar os objectivos” que estabelece. Este mesmo investigador (2000, p. 10) define *agency*, ou mais especificamente, *agency thinking*, como o “componente motivacional que impele as pessoas através dos meios imaginados para obter os objectivos” que estabelecem.

Em termos das relações encontradas entre a esperança e outros conceitos da Psicologia Positiva, Peterson e Seligman (2004, p. 38) consideram que a esperança, juntamente com a apreciação da beleza e excelência; gratidão; humor; e espiritualidade, constituem o conjunto de forças que definem a virtude da transcendência: “conexão a algo superior – crença de que existe um significado ou sentido maior que nós próprios”. Estes autores (2004, p. 16) sublinham ainda que a esperança, ao constituir-se por si só enquanto força do carácter, representa um todo do qual fazem parte constructos como o “optimismo, pensamentos acerca do futuro e orientação em relação ao futuro”.

Segundo Lima (2004a), a intervenção psicológica em grupo com adultos de idade avançada revela vantagens emocionais e cognitivas superiores às intervenções individuais. Tendo em apreço esta temática, a investigadora supracitada (2004a, p. 26), enfatiza que os “idosos institucionalizados facilmente podem ser agrupados, tornando as intervenções mais económicas”, possibilitando a um maior número de pessoas usufruir dos benefícios resultantes da intervenção, de entre os quais destacamos: promoção de esperança, interacção social e planeamento realista de objectivos; diminuição do isolamento; aumento de aceitação, aprendizagem, treino de competências e auto-estima (Lima,

2004a), todos estes podendo ser desenvolvidos através da Terapia de Esperança.

O principal propósito desta terapia, de acordo com Lopez e colaboradores (2000, p.124), é o de aumentar o pensamento dirigido para os objectivos, desenrolando-se em duas etapas principais: "Instilar Esperança" e "Aumentar Esperança". Segundo estes investigadores, para Instilar Esperança necessitamos de "encontrar esperança e criar um vínculo com a esperança". Por sua vez, para Aumentar a Esperança, precisamos de "exponenciar a esperança e manter a esperança activa" (Lopez et al., 2000, p.127). Uma das estratégias sugeridas para manter a esperança activa é a realização de "sessões impulsionadoras" após o término da terapia, algo que permitirá reavivar e consolidar as aprendizagens efectuadas aquando da participação nas sessões de Terapia de Esperança (Lopez et al., 2000, pp.144-5).

Em termos da validação desta abordagem temos a destacar alguns estudos, como o mencionado por Keyes e Lopez (2005, p.54), no qual se analisou a efectividade de uma intervenção grupal baseada na esperança, com a duração de cinco semanas, constatando-se que esta permitia "diminuir a ansiedade e melhorar o funcionamento geral" dos sujeitos. Noutro estudo, Cheavens e colaboradores (2006a), verificaram que os adultos que haviam frequentado oito sessões de um grupo de Terapia de Esperança, por comparação com um grupo controlo, tinham aumentado os seus pensamentos de esperança, sentido da vida, e auto-estima, havendo diminuído os seus sintomas depressivos e ansiógenos. Por sua vez, Irving et al., citados por Keyes e Lopez (2005, p.54), "demonstraram que um pré-tratamento grupal de cinco semanas focado na esperança" permitia obter resultados mais satisfatórios no final do tratamento convencional psicoterapêutico por meio de vários tipos de terapias, por exemplo, dinâmica, cognitivo-comportamental, e sistémica (Peterson e Seligman, 2004, p.580). Klausner, Clarkin, Spielman, Pupo, Abrams e Alexopoulos (1998) relatam que a presença de idosos deprimidos em grupos terapêuticos focados na obtenção de objectivos possibilita uma diminuição bastante assinalável dos níveis de desesperança, ansiedade e sintomatologia depressiva. Já Klausner e colaboradores, citados por Keyes e Lopez (2005, pp.53-4), "demonstraram que adultos de idade avançada" com sintomatologia depressiva clinicamente significativa "beneficiaram de terapia grupal focalizada no estabelecimento de objectivos e produção de meios e motivação", por meio da definição de "objectivos realizáveis, discussão do processo e trabalhos de casa designados semanalmente", apurando-se que "a desesperança e ansiedade diminuíram significativamente, havendo aumentado a esperança" e também que "em comparação

com os membros de um grupo de terapia de reminiscência, os membros do grupo focado na esperança diminuíram substancialmente a sua sintomatologia depressiva”.

Considerando os principais conceitos que orientam a Psicologia Positiva do Envelhecimento, os benefícios relatados quanto à intervenção grupal com idosos institucionalizados, e os ganhos terapêuticos acima descritos, decidimos aplicar esta terapia a um grupo de pessoas idosas institucionalizadas, seguindo este grupo, bem como o Controlo, a “estrutura dum grupo de desenvolvimento pessoal” descrita por Lima (2004a, p.29).

Método

Participantes

A amostra recolhida para este estudo foi uma “amostra pensada” (Lima e Vieira, 1999, p.69), havendo sido determinada previamente pelos investigadores, tendo em consideração o subgrupo da população a que se dirigia esta intervenção: idosos institucionalizados no concelho de Coimbra. Dado o carácter exploratório da investigação, deliberou-se que esta seria desenvolvida apenas num estabelecimento deste concelho. Os critérios empregues no recrutamento e selecção dos sujeitos foram a participação voluntária e a presença de capacidades cognitivas que lhes permitissem interagir e colaborar, conforme aferido previamente pela psicóloga da instituição, nomeadamente através da administração de provas psicológicas. Neste contexto, foram seleccionados para a investigação dezassete sujeitos, sendo um do género masculino e os restantes do género feminino. Para o Grupo Experimental foram aleatoriamente designados nove sujeitos, ficando o Grupo Controlo consequentemente com oito indivíduos, sendo que de entre estes dezassete sujeitos, dezasseis cumpriram na íntegra os três momentos de avaliação previstos: pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up*, ao passo que um sujeito, pertencente ao Grupo Experimental, não pôde concluir as provas nos momentos de pós-intervenção nem de *follow-up*, dado ter falecido durante a investigação. Além deste caso, temos ainda a destacar outros quatro sujeitos que não chegaram a frequentar as sessões dos seus grupos, pertencendo três ao Grupo Controlo e um ao Grupo Experimental. Havendo-lhes sido aplicados, nos três momentos de avaliação, os mesmos instrumentos que foram administrados aos restantes sujeitos, que cumpriram pelo menos metade das sessões definidas em cada uma das condições experimentais, determinámos, à semelhança do estabelecido noutras investigações com pessoas idosas (v.g., Ingemarsson et al., 2003),

que estes sujeitos constituíam um novo grupo, que segue no presente estudo a nomenclatura adoptada pelos autores supraditos (2003, p. 78), isto é, “grupo dropout”. Deste modo, consideram-se três grupos distintos nas análises subseqüentes: 1 – Grupo *Dropout*, constituído por quatro sujeitos; 2 – Grupo Controlo, com cinco sujeitos; 3 – Grupo Experimental, ao qual pertenceram sete sujeitos.

Relativamente às características gerais dos sujeitos participantes na presente investigação, a média total de idades foi 86.3 anos (d.p. = 5.6; amplitude = 72 – 94 anos), possuindo estas pessoas uma média de 27.5 meses de permanência na instituição (d.p. = 23.3; amplitude = 2 – 74 meses), um resultado médio de 23.63 no *Mini-Mental State Examination* (d.p. = 4.29; amplitude = 15 – 29) e de 72.44 na Avaliação Cognitiva de Addenbrooke (d.p. = 14; amplitude = 34 – 94). Todos os sujeitos da amostra afirmaram ser católicos e consideraram-se, na sua maioria, “muito crentes” e praticantes “assim-assim” da sua religião. Constatou-se que a maioria dos sujeitos (75%) eram viúvos, metade havia exercido a ocupação de doméstica e 37.5% havia completado a quarta classe.

Instrumentos

Neste estudo, foram administradas seis provas de avaliação psicológica: Avaliação Cognitiva de Addenbrooke (Hodge e Mioshi, 2005, versão experimental portuguesa de Firmino, Simões, Pinho, Cerejeira e Martins, 2009); Escala de Esperança-disposição (Snyder et al., 1991, versão experimental portuguesa de Oliveira, 2003); Escala de Depressão Geriátrica (Yesavage, Brink, Rose, Lum, Huang, Adey e Leirer, 1983, versão experimental portuguesa de Barreto, Leuschner, Santos e Sobral, 2008); Inventário de Ansiedade Geriátrica (Pachana, Byrne, Siddle, Koloski, Harley e Arnold, 2007, versão experimental portuguesa de Ribeiro, Paúl, Simões e Firmino, 2008); Escala de Auto-Estima (Rosenberg, 1965, versão experimental portuguesa de Lima, 1991); *Meaning in Life Questionnaire* (Steger, Frazier, Oishi e Kaler, 2006, versão experimental portuguesa de Simões, Oliveira, Lima, Vieira e Nogueira, 2010). Foram ainda consideradas as respostas ao Questionário de Informação Psicológica, aplicado no momento de admissão pela psicóloga da instituição, havendo-se deste modo acedido aos dados sociodemográficos dos sujeitos. A este questionário adicionaram-se ainda três perguntas relacionadas com a religião, a saber: 1 – “Tem alguma religião? Se sim, qual?”; 2 – “Considera-se pouco, assim-assim ou muito crente?”; 3 – “Considera-se pouco, assim-assim ou muito praticante?”. As questões e provas supramencionadas pretenderam

fornecer um perfil geral das características sociodemográficas, cognitivas e socio-afectivas dos sujeitos.

Procedimentos

O plano de investigação foi experimental, com Grupos Controlo e Experimental, no qual se efectuaram três momentos distintos de avaliação: pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up*. Num total de oito sessões com uma periodicidade semanal, as sessões dos grupos supracitados decorreram entre os meses de Janeiro e Março de 2010, com uma duração de cerca de duas horas. Quanto às actividades desenvolvidas, no Grupo Controlo estas foram circunscritas à leitura de um capítulo da Bíblia por sessão, sendo que cada participante lia pelo menos um versículo, exceptuando-se um sujeito que era analfabeto. O papel dos investigadores consistiu em manter a actividade do grupo adstrita à leitura da Bíblia, evitando-se a interpretação ou discussão das leituras efectuadas. Se o procedimento adoptado fosse questionado pelos participantes, enfatizar-se-ia a multiplicidade de formas de estudar a esperança, havendo-se escolhido este método em particular para estudá-la, entre muitos outros que poderiam ter sido seleccionados. Relativamente ao formato da primeira sessão, foi idêntico nos Grupos Controlo e Experimental, iniciando-se com uma breve apresentação dos investigadores, informando-se os sujeitos acerca do propósito da investigação: estudar a esperança em adultos, seguindo-se a apresentação dos elementos do grupo através do seu nome e expectativas em relação à sua participação, estabelecendo-se o lema e regras de funcionamento do grupo e, por fim, terminando-se a sessão com todos os membros a darem as mãos, como “[símbolo do] grupo em construção” (Lima, 2006, p.4). Todas as sessões seguintes do Grupo Experimental iniciaram-se com exercícios de movimento, relaxamento, e de promoção de relações interpessoais, intentando preparar-se o grupo, física e psicologicamente, bem como criar rotina e conexão entre as sessões (Lima, 2006). As quatro áreas gerais de intervenção que serviram como suporte para aplicação da Terapia de Esperança foram: 1 – Definição e obtenção de objectivos; 2 – Relaxamento e meditação guiada; 3 – Resolução de problemas; 4 – Reestruturação cognitiva. No sentido de facilitar a definição e obtenção de objectivos bem como a resolução de possíveis problemas que pudessem surgir na prossecução destes, tendo por base o preconizado na literatura consultada, elaborámos uma ferramenta auxiliar da intervenção, o Caderno de Sonhos, que distribuímos por todos os sujeitos do Grupo Experimental. A segunda e terceira sessões deste grupo incidiram particularmente na forma de utilizar esta ferramenta, sendo

que os sujeitos foram encorajados a estabelecer objectivos que pudessem trabalhar ao longo das sessões e que seguissem os princípios apologizados pela sigla anglófona SMART (*Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Timely*; Parks, King e Donahue, 1999), que, devido à tradução para português, nesta investigação foi convertida em FEIRA: Fácil de medir; Específico; Importante para si; Realizável até uma data definida por si; Alcançável. Os exercícios realizados nas sessões visaram facilitar o aumento da esperança dos sujeitos, mormente, através da: sinalização de acontecimentos quotidianos positivos, visualização de objectivos, narração de situações pessoais bem-sucedidas na obtenção de objectivos, verbalização da capacidade de alcançar os objectivos (Lopez, 2000); transformação de pensamentos negativos em positivos (Lima, 2006); relaxamento e visualizações positivas (Kabat-Zinn, 1990; Centre for Mindfulness Research and Practice, 2008). Na oitava sessão, ambos os grupos fizeram uma breve avaliação das sessões anteriores, expressando as suas opiniões relativamente à intervenção, assinalando o que haviam aprendido e o que sentiam naquele momento, no concernente ao que haviam experienciado no decurso da investigação.

O objectivo principal deste estudo foi o de aumentar a esperança de um grupo de idosos institucionalizados, através da Terapia de Esperança, constituindo-se ainda como outros objectivos a diminuição da sintomatologia depressiva e ansiógena e o aumento da auto-estima, presença e procura de sentido da vida dos sujeitos pertencentes ao Grupo Experimental.

Resultados

No que se refere aos resultados médios granjeados pelos sujeitos do Grupo *Dropout* na Escala de Esperança-disposição (Esperança), verificou-se que estes foram decrescendo ao longo do tempo, conforme se pode constatar na Figura 1. Por sua vez, no Grupo Controlo observou-se um decréscimo dos resultados do momento pré para o pós-intervenção, existindo um aumento, no momento de *follow-up*. Quanto ao Grupo Experimental, os seus resultados médios aumentaram do pré para o pós-intervenção, verificando-se um decréscimo no momento de *follow-up*, não obstante, estes resultados continuavam a ser superiores aos evidenciados anteriormente à intervenção. Relativamente aos resultados médios alcançados pelos sujeitos nos factores *Agency* e *Pathways*, podem ser consultados em pormenor na Tabela 1. Através do teste de Friedman, foi-nos possível constatar que os resultados alcançados pelos sujeitos do Grupo Experimental no factor *Agency* se diferenciavam significativa-

mente entre si ao longo da intervenção ($\chi^2=11.083$; $p=0.004$). Uma análise *a posteriori* providenciada pelo teste de Wilcoxon revelou-nos que os resultados obtidos nesse factor, nos momentos pós e pré-intervenção, se podem considerar estatisticamente significativos ($Z= -2.388$; $p=0.017$). Sendo que os resultados no *follow-up* e pré-intervenção também se aproximam da significância ($Z= -2.226$; $p=0.026$), afere-se por conseguinte que o factor *Agency* aumentou no Grupo Experimental, desde o momento anterior à intervenção até ao *follow-up*, passando pelo momento pós-intervenção (cf. Figura 2).

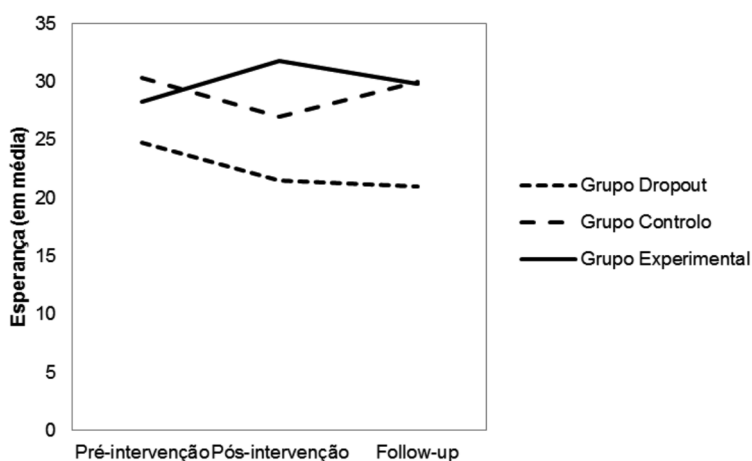


Figura 1: Resultados médios dos grupos, ao longo da investigação, na Escala de Esperança-disposição.

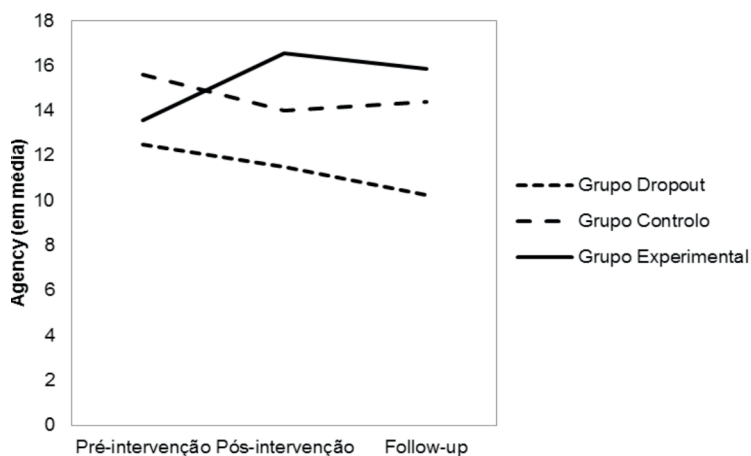


Figura 2: Resultados médios dos grupos, ao longo da investigação, no factor *Agency*.

Relativamente aos valores médios alcançados na Escala de Depressão Geriátrica (GDS), no Grupo Experimental estes aumentaram do momento de pré-intervenção para o pós-intervenção, havendo diminuído no *follow-up*. Algo semelhante sucedeu nos restantes grupos, conforme se pode aferir na Tabela 1. No que concerne aos resultados médios obtidos no Inventário de Ansiedade Geriátrica (GAI; cf. Tabela 1), relativamente ao Grupo Experimental, verificou-se um aumento dos valores médios do momento pré para o pós-intervenção, havendo estes resultados diminuído seguidamente, no *follow-up*, atingindo valores mais baixos que os alcançados inicialmente. Sucedeu algo similar nos Grupos *Dropout* e Controlo, exceptuando-se o resultado alcançado no *follow-up* deste último grupo, que foi superior ao obtido inicialmente. No que concerne à Escala de Auto-Estima (EAE), os três grupos obtiveram resultados idênticos nos três momentos de avaliação, traduzindo-se o momento de pré-intervenção num valor médio que foi diminuído no pós-intervenção e aumentado no *follow-up* (cf. Tabela 1).

Quanto aos valores médios alcançados na subescala Presença (Presença SV) do *Meaning in Life Questionnaire*, consultando a Tabela 1 averiguamos que os valores do Grupo *Dropout* diminuíram do pré para o pós-intervenção, aumentando no *follow-up*. Por sua vez, os resultados granjeados pelo Grupo Controlo diminuíram consecutivamente ao longo da investigação. Já os resultados obtidos pelo Grupo Experimental aumentaram do pré para o pós-intervenção, diminuindo cerca de um mês após o final da intervenção. No que respeita à subescala Procura (Procura SV), os valores do Grupo *Dropout* diminuíram reiteradamente, ao passo que os restantes grupos aumentaram os seus resultados médios iniciais, no pós-intervenção, havendo-os diminuído seguidamente, no *follow-up*. Utilizando o teste Kruskal-Wallis, foi-nos possível constatar que a participação dos sujeitos em grupos distintos se traduziu em diferenças estatisticamente significativas no momento de pós-intervenção, no que se refere aos resultados obtidos na subescala Presença ($\chi^2=7.489$; $p=0.024$). De modo a destrinçar os grupos que se diferenciariam significativamente entre si, realizámos uma análise *a posteriori* através do teste de Mann-Whitney, havendo-se apurado que o Grupo Experimental se diferenciava de forma estatisticamente significativa do Grupo *Dropout* ($U=1$; $Z = -2.457$; $p=0.014$).

Discussão

Os resultados apresentados na rubrica precedente permitem-nos afirmar que não existiram diferenças significativas ao longo da investigação entre os sujeitos dos Grupos *Dropout* e Controlo, no que aos instrumentos aplicados diz respeito. Por conseguinte, podemos advogar que se controlou a incidência dos pseudofactores na investigação. Havendo-se garantido, adicionalmente, o controlo dos factores classificatórios, inferimos que se conseguiu assegurar a validade interna da investigação. No decurso desta, mais especificamente no momento de pós-intervenção, apurou-se que todos os grupos apresentavam maior sintomatologia depressiva, ansiógena e menor auto-estima, por comparação com o momento de pré-intervenção. Estes dados podem ser explicados pelo facto de que, no momento imediatamente posterior ao término da intervenção, i.e., no final do mês de Março, a instituição se encontrava em processo de reestruturação interna que, entre outros acontecimentos, implicou: 1 – mudança de quarto de alguns residentes, que acarretava pontualmente alteração de companheiro de quarto; 2 – despedimento de funcionários e, por consequência, diminuição do número de auxiliares, levando a alterações nos horários de limpeza dos quartos e ao surgimento de queixas, por parte dos residentes que participaram nas sessões dos grupos, relativamente à menor higiene dos quartos e instalações sanitárias, bem como de pior qualidade das refeições fornecidas. Os sujeitos participantes neste estudo, enquanto residentes na instituição, não terão portanto ficado indiferentes a todas estas mudanças, verificando-se nos resultados obtidos pelos Grupos *Dropout* e Controlo, no momento de pós-intervenção, adicionalmente, uma diminuição da esperança e da presença de sentido da vida. Por sua vez, os resultados alcançados pelos sujeitos que participaram nas sessões do Grupo Experimental indicam-nos que, apesar dos acontecimentos acima mencionados, a Terapia de Esperança permitiu aumentar a esperança (cf. Figura 1), assim como a presença e procura de sentido da vida. No que respeita aos sujeitos deste grupo, cerca de um mês após o final da intervenção, constatou-se que possuíam maior motivação para atingir objectivos que os sujeitos dos Grupos *Dropout* e Controlo (cf. Figura 2), existindo diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos. Averiguou-se ainda, no momento imediatamente a seguir ao final da intervenção, que os sujeitos do Grupo Experimental tinham aumentado significativamente a presença de sentido da vida, por comparação com os sujeitos do Grupo *Dropout*.

Pelo acima disposto, é-nos possível deduzir que os sujeitos do Grupo Experimental encontraram, criaram um vínculo com a esperança e exponencia-

ram-na, no entanto, não conseguiram mantê-la. Na nossa perspectiva, para que tal fosse conseguido, seria necessário realizarem-se sessões impulsoras de esperança, que permitissem reavivar e consolidar as aprendizagens efectuadas no grupo, bem como enfatizar-se a utilidade do Caderno de Sonhos, enquanto ferramenta facilitadora do estabelecimento, prossecução e obtenção de novos objectivos, independentemente da presença do terapeuta. Pensamos ser fundamental, portanto, criarem-se estratégias que possibilitem o aumento da autonomia dos sujeitos, de modo a que sejam eles próprios a instilar e a aumentar a sua esperança.

A partir dos dados obtidos nesta investigação, comprovamos que os resultados dos sujeitos pertencentes ao Grupo Experimental na Escala de Esperança-disposição, Inventário de Ansiedade Geriátrica e *Meaning in Life Questionnaire*, vão de encontro à literatura consultada e às hipóteses estabelecidas, o que nos possibilita confirmar a hipótese principal de estudo e consequentemente infirmar a hipótese nula. Assim, a Terapia de Esperança aumentou de modo significativo a esperança e a motivação para atingir objectivos, aumentando também, temporariamente, os meios que se estabelecem para atingir objectivos, a presença e procura de sentido da vida. Esta terapia diminuiu ainda, algum tempo depois da sua aplicação, a sintomatologia ansiógena dos sujeitos. No entanto, não se conseguiu diminuir a sintomatologia depressiva nem aumentar a auto-estima dos sujeitos do Grupo Experimental. Relativamente à não obtenção destes resultados, devem ser tidos em consideração os acontecimentos decorrentes da reestruturação vivida na instituição e, adicionalmente, outros dois factores, um classificatório e outro situacional. No que concerne ao factor classificatório, constatando-se que os sujeitos do Grupo Experimental possuíam uma capacidade cognitiva abaixo da média e considerando-se que as actividades realizadas neste grupo, como a definição de objectivos FEIRA, resolução de problemas decorrentes da prossecução dos objectivos e a compreensão dos exercícios realizados nas sessões, careciam de que os sujeitos possuissem um nível cognitivo médio, hipotetizamos que tal desvantagem poderá ter dificultado a realização das actividades propostas ao Grupo Experimental, algo que se constatou designadamente quanto ao Caderno de Sonhos, pouco utilizado pelos sujeitos no decurso das sessões. Quanto ao factor situacional, refere-se ao falecimento de um sujeito do Grupo Experimental cerca de duas semanas antes do término da intervenção. Na nossa opinião, estes dois factores, juntamente com as mudanças resultantes da reestruturação interna da instituição, poderão ter contribuído para a não obtenção dos resultados esperados pelos sujeitos deste grupo nas Escalas de Depressão Geriátrica e de Auto-Estima, bem como no Inventário de Ansiedade

Geriátrica, este no que respeita especificamente ao momento de pós-intervenção. Queremos, contudo, realçar que na nossa perspectiva a realização das actividades mencionadas no parágrafo anterior poderão contribuir, em estudos futuros, para um aumento mais significativo da esperança e, por consequência, para um aumento da motivação para atingir objectivos, estabelecimento de meios para os alcançar, auto-estima, presença e procura de sentido da vida, podendo ainda contribuir para a diminuição da sintomatologia depressiva e ansiógena dos sujeitos.

Verificamos que as pessoas que usualmente evitam participar nas actividades dinamizadas na instituição e que se isolam frequentemente nos seus quartos, i.e., os sujeitos do Grupo *Dropout*, diminuem a sua esperança, presença e procura de sentido da vida e aumentam a sua sintomatologia depressiva, ao longo do tempo. Adicionalmente, os seus valores de presença e procura de sentido da vida e sintomatologia depressiva encontram-se, respectivamente, abaixo e acima da média, indicando que, nos momentos de pós intervenção e *follow-up*, estes sujeitos possuíam sintomatologia depressiva clinicamente significativa. O isolamento a que estas pessoas se prestam é antagonista da auto-estima e auto-eficácia, minando os recursos e interacções sociais consideradas cruciais para um envelhecimento bem-sucedido (Lima, 2004b). Não obstante, estamos em crer que a perseverança, bem como as manifestações de receptividade e abertura por parte dos restantes residentes e, especificamente, do psicólogo, por exemplo através de uma proposta de acompanhamento individualizado, serão passos importantes no sentido de possibilitar uma melhoria da qualidade de vida destas pessoas.

Neste estudo, a aplicação da Terapia de Esperança em contexto grupal a idosos institucionalizados permitiu promover a esperança e motivação para atingir objectivos assim como, temporariamente, aumentar a capacidade de estabelecer meios para atingir objectivos, presença e procura de sentido da vida, revelando ainda ser eficaz na diminuição da sintomatologia ansiógena, algum tempo depois da sua aplicação. Temos a assinalar, enquanto principal limitação da presente investigação, o facto da amostra experimental recolhida ser pequena, inviabilizando a utilização de técnicas estatísticas paramétricas e impossibilitando a generalização dos resultados deste grupo de pessoas idosas institucionalizadas a outros grupos similares. Por conseguinte, sugerimos a realização de estudos que possuam amostras experimentais maiores. Finalizamos sublinhando a importância da realização de estudos e intervenções baseados na aplicação prática dos princípios promotores do florescimento humano, de modo a confirmar ou infirmar os dados do presente e doutros estudos realizados na área da Psicologia Positiva e outrossim para que “o

efeito heliotrópico, de atracção por aquilo que inspira, eleva e mobiliza à mudança positiva, seja cada vez mais o alvo da ciência psicológica” (Marujo, Neto, Caetano, e Rivero, 2007, p.132).

Referências

- Barreto, J., Leuschner, A., Santos, F., e Sobral, M. (2008). Escala de Depressão Geriátrica: Geriatric Depression Scale (GDS). In Grupo de Estudos de Envelhecimento Cerebral e Demência (Ed.), *Escala e Testes na Demência* (pp. 70-72). Lisboa: Novartis.
- Centre for Mindfulness Research and Practice (2008). *Mindfulness Course Workbook*. Bangor: Prifysgol Bangor University.
- Cheavens, J., e Gum, A. (2000). Gray Power: Hope for the Ages. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of Hope: Theory, Measures, e Applications* (pp. 201-219). San Diego: Academic Press.
- Cheavens, J., Feldman, D., Gum, A., Michael, S., e Snyder, C. (2006a). Hope Therapy in a Community Sample: A Pilot Investigation. *Social Indicators Research*, 77, 61-78.
- Cheavens, J., Feldman, D., Woodward, J., e Snyder, C. (2006b). Hope in Cognitive Psychotherapies: On Working With Client Strengths. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20, 135-145.
- Firmino, H., Simões, M., Pinho, S., Cerejeira, J., e Martins, C. (2009). *Avaliação Cognitiva de Addenbrooke – Versão Revista*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Ingemarsson, A., Frändin, K., Mellström, D., e Möller, M. (2003). Walking Ability and Activity Level After Hip Fracture in the Elderly – A Follow-Up. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 35, 76-83.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness*. New York: Delta Trade Paperbacks.
- Keyes, C., e Lopez, S. (2005). Toward a Science of Mental Health: Positive Directions in Diagnosis and Interventions. In C. R. Snyder e S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 45-59). New York: Oxford University Press.
- Klausner, E., Clarkin, J., Spielman, L., Pupo, C., Abrams, R., e Alexopoulos, G. (1998). Late-life Depression and Functional Disability: The Role of Goal-Focused Group Psychotherapy. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 13, 707-716.
- Lima, M. (1991). *Estudo Longitudinal do Conceito de Si Escolar em Adultos*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Lima, M. (2004a). Posso participar?: *Actividades de desenvolvimento pessoal para idosos*. Porto: Ambar.
- Lima, M. (2004b). Envelhecimento e perdas: Como posso não me perder? *Psychologica*, 35, 133-145.
- Lima, M. (2006). *Promoção do bem-estar subjectivo de idosos: Projecto de intervenção*. Manuscrito não publicado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Lima, M., e Vieira, C. (1999). *Metodologia de Investigação Científica: Caderno de textos de apoio às aulas práticas*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

- Lopez, S., Floyd, R., Ulven, J., e Snyder, C. (2000). Hope Therapy: Helping Clients Build a House of Hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of Hope: Theory, Measures, e Applications* (pp. 123-150). San Diego: Academic Press.
- Lopez, S., Snyder, C., e Pedrotti, J. (2003). Hope: Many Definitions, Many Measures. In S. J. Lopez e C. R. Snyder (Eds.), *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures* (pp. 91-107). Washington, DC: American Psychological Association.
- Marujo, H., Neto, L., Caetano, A., e Rivero, C. (2007). Revolução positiva: Psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13, 115-136.
- Oliveira, J. (2003). Esperança: Natureza e Avaliação (Proposta de Uma Nova Escala). *Psicologia Educação e Cultura*, VII, 83-106.
- Oliveira, J. (2004). *Psicologia Positiva*. Porto: Edições ASA.
- Parks, J., King, S., e Donahue, W. (1999). Structured Goal Setting as a Self-Directed Activity. In W. J. Rothwell e K. J. Sensenig (Eds.), *The Sourcebook for Self-Directed Learning* (pp. 27-34). Massachusetts: HRD Press.
- Peterson, C., e Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ribeiro, J., Paúl, C., Simões, M., e Firmino, H. (2008). *Inventário de Ansiedade Geriátrica*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Santos, E., Ferreira, J., Figueiredo, C., Almeida, J., e Silva, C. (2009). *Organizações positivas*. Manuscrito não publicado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Simões, A., Ferreira, J., Lima, M., Pinheiro, M., Vieira, C., Matos, A., e Oliveira, A. (2001). O bem-estar subjectivo dos idosos: Factores sociodemográficos e de personalidade. Comunicação nas II *Jornadas de Modelos e Práticas em Educação de Adultos*, Coimbra.
- Simões, A., Oliveira, A., Lima, M., Vieira, C., e Nogueira, S. (2010). O MLQ: Um instrumento para avaliar o sentido da vida. *Psicologia Educação e Cultura*, 2, 247-267.
- Snyder, C. (2000). Hypothesis: There Is Hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of Hope: Theory, Measures, e Applications* (pp. 3-21). San Diego: Academic Press.
- Snyder, C., Harris, C., Anderson, J., Holleran, S., Irving, L., Sigmon, S., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., e Harney, P. (1991). The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual-Differences Measure of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.
- Snyder, C., Rand, K., e Sigmon, D. (2005). Hope Theory: A Member of the Positive Psychology Family. In C. R. Snyder e S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 257-276). New York: Oxford University Press.
- Stirling, E. (2008). Valuing older people: Positive Psychology of later life. *PSIGE Newsletter*, 105, 19-23.

Tabela 1: Médias e desvios-padrão das variáveis em estudo ao longo da investigação, em cada grupo

Grupo	Esperança (pré-interv.)	Esperança (pós-interv.)	Esperança (follow-up) (pré-int.)	Agency (pré-int.)	Agency (pós-int.)	Agency (follow-up) (pré-int.)	Agency (follow-up) (pós-int.)	Pathways (pré-int.)	Pathways (pós-int.)	Pathways (follow-up) (pré-int.)	Pathways (follow-up) (pós-int.)	GDS (pré-int.)	GDS (pós-int.)	GDS (follow-up)
Dopout	Média 24,75	21,50	21,00	12,50	11,50	10,25	12,25	10,00	10,75	10,50	14,25	13,00		
	d.p. 5,965	9,327	6,880	1,915	3,697	3,594	4,193	5,831	3,500	6,758	10,436	8,367		
Controlo	Média 30,40	27,00	30,00	15,60	14,00	14,40	14,80	13,00	15,60	9,40	15,60	8,60		
	d.p. 2,510	3,000	2,000	2,510	1,732	1,140	1,789	2,739	1,342	3,362	4,037	5,177		
Experimental	Média 28,29	31,86	29,86	13,57	16,57	15,86	14,71	15,29	14,14	8,29	10,86	10,71		
	d.p. 6,422	4,947	6362	3,552	3,207	3,532	3,251	2,498	3,237	3,200	5,014	5,407		
Grupo	GAI (pré-int.)	GAI (pós-int.)	GAI (follow-up) (pré-int.)	EAE (pré-int.)	EAE (pós-int.)	EAE (follow-up) (pré-int.)	EAE (follow-up) (pós-int.)	Presença S (pré-int.)	Presença S (pós-int.)	Presença SV (follow-up) (pré-int.)	Presença SV (follow-up) (pós-int.)	Procura SV (pré-int.)	Procura SV (pós-int.)	Procura SV (follow-up)
Dopout	Média 6,25	7,75	4,25	29,00	24,75	29,25	15,75	12,00	13,50	8,25	8,00	7,75		
	d.p. 6,021	6,185	3,304	7,703	7,544	8,302	2,500	2,944	0,277	5,188	2,585	2,217		
Controlo	Média 4,20	9,00	7,00	32,40	32,20	32,40	20,20	19,40	19,00	10,20	14,40	14,20		
	d.p. 1,924	6,000	6,245	5,550	5,167	4,393	4,764	2,702	4,416	5,357	6,269	5,762		
Experimental	Média 5,43	8,14	5,14	32,43	31,71	32,14	18,14	19,43	17,14	12,57	14,14	11,00		
	d.p. 4,962	7,712	5,429	6,528	7,499	6,768	3,237	2,878	2,795	5,244	5,398	3,512		

HOPE THERAPY: A GROUP INTERVENTION THAT FOCUSES ON THE PROMOTION OF HOPE IN INSTITUTIONALIZED ELDERLY PEOPLE

Abstract: In this study, our purpose is to increase the hope of institutionalized elderly people and, at the same time, the self-esteem, presence and search for the meaning in life, as well as to diminish the anxious and depressive symptomatology of these subjects. Mindfulness of this goal, we carried out eight Hope Therapy group sessions in an institution of the district of Coimbra, in Portugal. The results obtained show that the application of this therapy is effective in increasing hope, agency and, temporarily, pathways, presence and search for the meaning in life. Hope Therapy also reveals to be effective in reducing anxious symptomatology, sometime after its application.

KEY-WORDS: *Hope, Therapy, Elderly people, Positive Psychology.*

O CONTROLO E A DISCIPLINA NA REGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS

Ricardo G. Barroso

Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Resumo

A necessidade de os pais orientarem o comportamento da criança é fundamental ao longo do seu desenvolvimento, em particular quando se pretende a sua progressiva auto-regulação. Sabe-se que a qualidade desta auto-regulação é conseguida, sobretudo, através do controlo e da disciplina impostas pelos cuidadores. Entende-se aqui por disciplina um conjunto de acções parentais positivas que pretendem orientar o comportamento da criança ou adolescente para uma trajetória aceitável. Incidindo nestas dimensões de controlo e orientação comportamental, que se inserem num processo de socialização dos menores, pretendemos com esta revisão da literatura reflectir sobre as diferentes práticas disciplinares e clarificar as dinâmicas envolvidas na tarefa parental de regulação do comportamento de crianças e jovens. Julgamos que um melhor e mais profundo entendimento dos conceitos aqui presentes, das diferentes práticas e estilos parentais e respectivos objectivos e consequências, poderá contribuir para o aumento do sucesso das intervenções parentais ao elucidar os pressupostos de práticas disciplinares mais efectivas e prolongadas no tempo.

PALAVRAS-CHAVE: *Auto-regulação, Perturbações de comportamento, Práticas disciplinares, Controlo comportamental, Parentalidade.*

Introdução

Um número significativo de programas parentais considerados eficazes inserem nos seus planos de intervenção o incremento ou melhoria da auto-regulação do comportamento da criança através, entre outros, da melhoria das práticas disciplinares parentais. Por um lado quer-se intervir no sentido de prevenir o comportamento maltratante por parte dos progenitores, dadas as conhecidas consequências daí decorrentes, e, por outro lado, pretende-se que através do comportamento parental se fomente a capacidade auto-regulatória da criança, essencial ao desenvolvimento de um conjunto de competências psicológicas ao longo da sua vida (Lord, Diefendorff, Schmidt, e Hall, 2010).

Morada (address): Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 5001-558 Vila Real, Portugal. E-mail: rbarroso@utad.pt

Embora de forma incorrecta, é comum conotar-se a disciplina como algo negativo (punitivo) a infligir à criança ou adolescente. No entanto, as práticas disciplinares surgem da necessidade de os cuidadores terem de orientar a criança para os comportamentos entendidos socialmente como adequados, bem como para os hábitos culturais em que a criança se encontra envolvida. E devem ser, sobretudo, implementadas de forma positiva, compreensiva, firme e num processo de respeito mútuo nas relações entre pais e filhos.

Práticas disciplinares: Conceito e tipologias

Para Salkind (2006), a disciplina é a acção de orientar o comportamento da criança para uma trajetória aceitável, conforme o julgamento de pais, professores ou da própria sociedade. A actividade disciplinar é também definida como sendo um instrumento de socialização da criança, através de métodos que os pais utilizam para desencorajar comportamentos que julgam ser inapropriados e obter a obediência da criança. Visam, progressivamente e ao longo do desenvolvimento, o controlo da reactividade, referindo-se esta ao surgimento, intensidade e duração das respostas emocionais e/ou motoras (Rothbart, Posner, e Kieras, 2006). A auto-regulação refere-se precisamente aos processos utilizados para moderar a reactividade. Pretende-se, assim, a autonomia comportamental da criança, assim como a internalização de valores (Grusec, 2002). Nesta linha argumentativa, Kochanska e Thompson (1997) salientam a importância no desenvolvimento na criança de reguladores internos de comportamento, sendo estes descritos como mecanismos psicológicos que podem orientar as suas acções, não só quando se encontram supervisionadas e orientadas externamente, mas também quando se encontram sós, sem supervisão e controlo directo por um cuidador. É precisamente com este intuito que a maioria dos autores chama a atenção para o estudo das práticas disciplinares parentais. Sobre estas práticas, o trabalho pioneiro de Hoffman (1983) dá especial atenção à relação de poder existente entre o disciplinado e o disciplinador, residindo obviamente neste último uma maior concentração de poder. Este autor evidenciou a presença de três tipos de disciplina: *afirmação do poder*, *retirada de afecto* e *indução*. Na disciplina do tipo *afirmação de poder* estão envolvidas as imposições, ameaças, retiradas de privilégios ou punições físicas pelo mau comportamento que a criança apresenta. As práticas de *retirada de afecto* são caracterizadas pelo distanciar da atenção ou afecto parental à criança (e.g. ameaçar que não se gosta da criança ou recusar falar com ela). Já as práticas disciplinares *indutivas* abrangem comportamentos parentais que pretendem induzir a conduta desejada,

tais como a fixação de limites, a explicação de regras, princípios ou valores e/ou a orientação da atenção da criança para as consequências do seu comportamento (Cecconello, De Antoni, e Koller, 2003). Os estudos têm vindo a demonstrar que os pais não têm um estilo típico quando lidam com a necessidade de disciplinar a criança. As práticas disciplinares poderão variar de acordo com os requisitos sociais que a criança não cumpriu, em função da intencionalidade percebida de desafiar a autoridade parental ou dependendo das influências contextuais próximas (ambiente físico) ou da presença de outros (Grusec, 2002). Nas teorias implícitas ou populares, surgem muitas vezes relacionados os termos *disciplina*, *punição*, *controlo* e *ordem* (Barroso, 2010). Como referimos anteriormente, é frequente encontrar-se associado ao conceito de disciplina o entendimento de esta ser um conjunto de gestos coercivos, evidenciando-se desta forma uma concepção pouco rigorosa (Cruz, 2005). É novamente importante sublinhar que a disciplina não tem, nem deverá ter, esta conexão negativa. Relacionada com esta conotação negativa encontra-se geralmente a noção de controlo, embora em modelos conceptuais por vezes confusos e pouco coerentes nos seus pressupostos. Como referem Skinner, Johnson e Snyder (2005), o termo controlo tanto é utilizado na literatura como referência a práticas disciplinares (e.g. técnicas de controlo comportamental), como pode encontrar-se associado à descrição de uma parentalidade autoritária (e.g. controlo excessivo) ou ao processo de desenvolvimento de autonomia (e.g. controlo apoiante). No que diz respeito às práticas educativas, as técnicas de controlo referem-se a todos os comportamentos utilizados pelos cuidadores de forma a alterar o curso contínuo da actividade da criança, através da inibição de certos comportamentos ou da estimulação de outros.

Práticas disciplinares e socialização do menor

O surgimento das práticas disciplinares insere-se no âmbito do processo de socialização da criança por parte dos cuidadores. Na perspectiva de Posner e Rothbart (2006), a socialização é construída sobre a tendência natural que as crianças têm de observar novos objectos e situações, cabendo ao cuidador, como representante da cultura, providenciar as instruções sobre “para onde observar”. O facto de uma criança possuir um conjunto de necessidades básicas, que não pode resolver ou satisfazer sem a ajuda social, faz com que esteja predisposta, biológica e socialmente, para progressivamente se associar ao grupo social, iniciando-se, assim, o processo de socialização. Trata-se de um *iter* interactivo entre a criança e o grupo social onde nasce, sendo impres-

cindível a ambos. Através deste sistema, a criança satisfaz as suas necessidades e assimila a cultura acumulada ao longo de todo o decurso do desenvolvimento da espécie (Geary e Bjorklund, 2000) e, ao mesmo tempo, a sociedade perpetua-se e desenvolve-se. Como refere Macobby (2000), nas sociedades contemporâneas existem pelo menos três contextos principais em que a socialização infantil ocorre: família, os grupos de pares e os contextos “fora de casa” (e. g. escola ou centros de actividades). Cada período da vida exige aprendizagens sociais distintas, segundo a fase cronológica e as tarefas que o indivíduo tem que desempenhar. Várias investigações defendem que os pais, na maioria das situações sendo os agentes sociais primários, possuem uma importância essencial na socialização (Bornstein, 2002). Os seus comportamentos passam por promover a satisfação das necessidades, a formação de vínculos emocionais e a transmissão dos conteúdos culturais, ou seja, a comunicação e formação de valores, normas, costumes, papéis, conhecimentos e comportamentos que a sociedade, e/ou determinado grupo social, exigem às novas gerações (Bornstein, 2002). Para além desta aquisição de conhecimentos sobre a adequabilidade de certos comportamentos, a socialização pressupõe também que a criança estabeleça um controlo da sua conduta e se sinta incitada a agir de modo adequado e de forma progressivamente mais autónoma (Grusec, 2002). Desta forma aprenderá a regular o seu próprio comportamento sem ser necessária a presença dos cuidadores.

Como sustentam Barber, Stolz e Olsen (2005), o ambiente social deve facilitar três condições de socialização de forma a incrementar o desenvolvimento psicossocial da criança: ligação, regulação e autonomia psicológica. A primeira condição encontra-se relacionada com a necessidade de promover relacionamentos interpessoais positivos, entre os quais experiências de vinculação consistentes e estáveis com os pais, de modo a que a criança venha a possuir competências sociais que lhe serão indispensáveis e, também, para que possa encarar e sentir o mundo como seguro e previsível. A segunda categoria diz respeito à importância de fomentar uma regulação adequada por parte da criança, procurando-se que não venha a evidenciar comportamentos impulsivos, desafiantes ou que seja facilmente influenciado por outros elementos externos à família. Por último, a dimensão autonomia refere-se à extensão em que os processos de socialização facilitam o desenvolvimento de um sentido de identidade, valorização e eficácia da criança.

Estilos parentais vs práticas parentais

Grande parte das investigações efectuadas sobre o papel dos pais no desenvolvimento infantil tem-se enquadrado teoricamente num paradigma tradicional que adopta tanto uma abordagem tipológica como dimensional (Aunola e Nurmi, 2004). Na perspectiva dimensional, as características mais pesquisadas têm sido a responsividade parental (e.g., envolvimento, suporte) e a regulação comportamental (e.g. imposição de limites, supervisão) (Aunola e Nurmi, 2004). A conceptualização destas competências instrumentais (Baumrind, 1997) surgiu com a publicação do modelo teórico de Baumrind (1966), incorporando processos emocionais e comportamentais dos pais e levando a que alguns modelos de socialização comessem a ser percebidos como modelos de estilos parentais (Darling e Steinberg, 1993). Esta mudança conceptual permitiu a produção de um quadro de referência teórico que possibilitou a categorização dos vários efeitos dos estilos parentais na socialização da criança. Na tipologia de Baumrind (1966; 1991), a dimensão emocional encontra-se relacionada com a ligação afectiva criada entre os pais e a criança, e o padrão comportamental encontra-se conexionado com o papel activo que os pais desenvolvem na promoção do respeito pelas regras e convenções sociais, assim como no asseguramento de sucesso e integração sociais. Com este quadro teórico como referência, são divisíveis quatro categorias de estilos parentais: autoritários, permissivos, autoritativos e negligentes.

Os estudos sugerem que o estilo autoritativo - que se pauta pelo respeito da individualidade da criança, pela transmissão de valores sociais e pela existência de um modelo disciplinar suficientemente flexível para promover o seu desenvolvimento, parece possuir as características que aumentam a competência das crianças e o seu bem-estar psicossocial (Darling e Steinberg, 1993). Por seu lado, os pais que apresentam um estilo autoritário, caracterizado pela ênfase na obediência, pelo estrito cumprimento das regras e restrição da autonomia, tendem a ter filhos mais descontentes, retraídos e desconfiados (Kaufmann, Gesten, Lucia, Salcedo, Gobioff, e Gadd, 2000). Um terceiro estilo, denominado de permissivo, é descrito como sendo de boa responsividade à criança ou adolescente mas com lacunas ao nível da imposição de limites disciplinares. Por último, o quarto estilo, qualificado como negligente, é o produto de comportamentos parentais que não respondem com adequação às necessidades e comportamentos da criança. Para além do contexto norte-americano, esta tipologia classificativa tem sido aplicada até ao momento em várias culturas (Dwairy, Achoui, Abouserie, Farah, Sakhleh, Fayad, e Khan, 2006) no estudo dos processos parentais e nos efeitos que poderá con-

duzir nos descendentes, tendo sido relacionada, entre outras dimensões psicológicas, com consequências na realização e sucesso acadêmico (Pong, Hao, e Gardner, 2005), comportamento violento (Dishion e Patterson, 2006) e uso e abuso de substâncias (Patock-Peckham e Morgan-Lopez, 2006).

No entanto, ainda que exista um considerável suporte empírico para a tipologia de Baumrind, há alguns anos começaram a surgir alternativas a este modelo teórico, iniciando-se uma diferenciação entre estilos parentais e práticas parentais. Esta distinção alargou o estudo da influência parental de atitudes genéricas para comportamentos específicos desencadeados pelos pais. Darling e Steinberg (1993), no estudo pioneiro sobre esta delimitação teórica, sugerem que o estilo parental deverá antes ser conceptualizado como um contexto onde a socialização ocorre (e não como uma prática socializadora em si mesma) que modera a influência de práticas parentais específicas na criança. Deste modo, definem estilo parental como sendo *“uma constelação de atitudes para com a criança, que lhe são comunicadas, criando o ambiente emocional em que os comportamentos parentais são expressos... tom de voz, linguagem corporal, descontrolo emocional, desatenção, entre outros”* (p.493). Darling e Steinberg (1993) distinguem igualmente estilo de prática, descrevendo práticas como sendo *“um conjunto de comportamentos direccionados para objectivos específicos através dos quais os pais exercem os seus deveres parentais”* (p.488). Por outras palavras, as práticas parentais são técnicas, estratégias e/ou métodos empregues pelos pais para cumprir actividades concretas em certos domínios, enquanto o estilo parental não se encontra necessariamente sujeito à obtenção de um resultado particular. A mais importante implicação desta diferenciação entre estilo parental e prática parental é a forma como cada uma delas influencia o desenvolvimento da criança. Estes autores defendem que o estilo parental altera a capacidade parental de socializar a criança mudando a eficácia das práticas parentais. Desta forma, o estilo parental é explicado como uma variável contextual que modera a relação entre práticas parentais específicas e resultados desenvolvimentais específicos (Darling e Steinberg, 1993) e as práticas parentais são compreendidas como os mecanismos através dos quais os pais ajudam os filhos a atingirem os seus objectivos de socialização.

A importância das práticas parentais foi referida por alguns investigadores como fazendo parte dos determinantes da parentalidade (Barroso e Machado, 2011). Factores como suporte social, satisfação marital, condições laborais ou ambiente comunitário foram observados, em algumas investigações, como correlacionados com o comportamento parental. Os mecanismos através dos quais estes determinantes poderão exercer influência no desenvolvi-

mento da criança são as práticas parentais (Belsky e Jaffe, 2006). O uso da disciplina, assim como qualquer outra prática parental, inclui-se nesta concepção.

Implicações dos comportamentos disciplinares parentais

Segundo Hoffman (1983), quando a criança não se comporta da forma que os cuidadores pretendem, a ansiedade e o desconforto assumem um papel de relevo, tornando-se essenciais na determinação da efectividade das práticas disciplinares. Concretamente, para este autor, quando a criança desobedece, os pais tendem a utilizar um conjunto de estratégias disciplinares que poderão variar consoante a percepção de poder e a confiança presente na relação de domínio que os pais possuem sobre a criança. Por sua vez, estes graus de poder e confiança resultam em várias intensidades de desconforto, ansiedade e activação emocional na criança. Para ser considerada eficaz, uma prática disciplinar deve incrementar um nível de activação emocional óptimo, suscitando suficiente ansiedade na criança de modo a assinalar a importância da intervenção parental, concentrar a atenção da criança para a mensagem parental e, por último, provocar a mudança de comportamento da criança (Kochanska e Thompson, 1997). Uma utilização exagerada ou atenuada destes pressupostos tenderá a causar prejuízos à criança.

Em relação à utilização de força exagerada, Kochanska e Thompson (1997), numa análise dos resultados dos estudos verificados até à altura, sublinham que a *“disciplina orientada pelo poder suscita altos níveis de ansiedade e de activação na criança que interferem com o processamento efectivo da mensagem parental sobre o comportamento desejável e, assim, demovem a internalização”* (p.68). Com a realização destas práticas disciplinares, Luthar (2006) chama a atenção para o agravamento da vulnerabilidade à ocorrência de comportamentos desadaptativos ao longo do desenvolvimento da criança. Já, aliás, o modelo coercivo de Patterson (1983) sugeria que quando os pais respondem aos comportamentos disruptivos das crianças de forma coerciva e baseada na afirmação de poder, elas tendem a escalar os seus próprios comportamentos disruptivos numa tentativa de controlar os pais. Quando estes comportamentos da criança aumentam de intensidade e frequência, os pais por vezes condescendem, desta forma reforçando, negativamente, o comportamento desadaptativo. De modo inverso, se os pais retomam as estratégias disciplinares punitivas ou de afirmação de poder, estas servem como modelos de padrões comportamentais hostis. A coerção possibilita à criança a aquisição de disposições gerais de evitamento e, eventualmente, de encobrimento e

manipulação (Dishion e Patterson, 2006). Ou seja, através de repetições constantes deste padrão coercivo, a criança aprende a evitar os pedidos parentais através de um processo de reforço negativo e, também, aprende a aproveitar o comportamento coercivo para ganhar controlo num ambiente familiar por vezes caótico e disruptivo. As cognições parentais possuem um papel importante nesta interacção problemática entre os pais e a criança, sugerindo certas investigações que as atribuições negativas e a presença de hostilidade e raiva parental contribuem para a escalada coerciva (Barroso, 2010; Dishion e Patterson, 2006; Luthar, 2006).

Hoffman viria a influenciar significativamente a investigação posterior e, com base nas suas tipologias, alguns estudos começaram a enquadrar de diversas formas as configurações disciplinares. No estudo das práticas disciplinares, Locke e Prinz (2002), classificam a disciplina em termos de técnicas *mais eficazes* (e.g. argumentação indutiva) e *menos eficazes* (e.g. coerção). Knafo e Plomin (2006), com base nas pesquisas de Maccoby (2000) em relação ao papel das dinâmicas emocionais e de controlo dos pais no comportamento da criança, descrevem as práticas disciplinares em função da positividade e negatividade parental e dos seus efeitos no comportamento pró-social da criança. Especificamente, sugerem que práticas disciplinares positivas se encontram associadas a sentimentos parentais positivos em relação à criança e à aplicação de disciplina não coerciva (e.g. argumentação lógica de consequências), enquanto a negatividade parental está ligada a sentimentos negativos e a práticas disciplinares punitivas. Estas últimas tendem a reduzir o comportamento pró-social da criança uma vez que pretendem forçar à obediência, impondo regras em vez da internalização de orientações e valores morais e sociais (Deater-Deckard, Dunn, O'Connor, Davies, e Golding, 2001). Para Knafo e Plomin (2006), outra razão poderá ser o facto de o medo associado à punição interferir na atenção a estímulos sociais. Do mesmo modo, outros estudos evidenciam que quando as práticas disciplinares positivas são aplicadas, as crianças tendem a prestar maior atenção às mensagens dos pais, processando-as activamente, e reforçando a empatia e cooperação com os pares. Também Belsky e Jafée (2006) apontam para um maior sucesso das estratégias de debate e argumentação sobre as consequências do comportamento na socialização das crianças. Ao nível do surgimento da competência de resiliência, Luthar (2006) considera que a imposição de limites e a monitorização parental possuem uma função importante. Desta forma, a autora destaca que a intenção com que os pais claramente definem limites e, consistentemente, reforçam as regras, é essencial para a obtenção futura da obediência da criança. Genericamente, a literatura parece reforçar as

considerações da *American Academy of Pediatrics* (2004), no sentido de que as práticas disciplinares consideradas mais eficazes são aquelas que se incluem num quadro conceptual organizado em três vectores: a) ambiente de aprendizagem caracterizado por um relacionamento positivo e de apoio entre os pais e a criança, b) ensino proactivo e de reforço dos comportamentos desejáveis e, finalmente, c) práticas reactivas (e. g. uso do *time out* ou remoção de privilégios) e punição (e.g. reprimendas verbais), de forma a diminuir ou eliminar os comportamentos indesejáveis. Como se pode depreender, este quadro de referência chama a atenção para o estilo parental (o contexto social e emocional presente no contexto de aprendizagem) e as práticas parentais específicas no sentido de conduzir as crianças para os objectivos de socialização (Darling e Steinberg, 1993), evidenciando-se a ineficácia da utilização da punição física.

Conclusões

Concluindo, a ocorrência de variações nas práticas disciplinares parentais é objecto de estudo para diversos investigadores, surgindo diferentes concepções teóricas com o fito de explicar a escolha das estratégias disciplinares parentais, nomeadamente no que respeita às explicações sobre a ocorrência de violência física. Como referem Pinderhughes, Dodge, Bates, Pettit e Zelli (2000), ao nível da punição corporal, as diversas teorias sugerem que as práticas disciplinares são efectuadas no âmbito de variadas influências, desde factores mais distais como a cultura, etnicidade, estatuto sócio-económico, até factores mais proximais como o suporte social, estrutura familiar e processos familiares (Belsky e Jafee, 2006). Julgamos que, ao nível da intervenção psicológica, uma mais profunda e objectiva explicação (necessariamente adaptada) dos conceitos, das práticas parentais e dos propósitos dessas mesmas práticas, poderá colaborar no aumento do sucesso de várias intervenções parentais e, assim, incrementar práticas disciplinares mais efectivas e prolongadas no tempo.

Referências

- American Academy of Pediatrics (2004). Committee on psychosocial aspects of child and family health. Guidance for effective discipline. *Pediatrics*, 101, 723-728.
- Aunola, K., e Nurmi, J. E. (2004). Maternal affection moderates the impact of psychological control on a child's mathematical performance. *Developmental Psychology*, 40, 965-978.
- Barber, B., Stolz, H., e Olsen, J. (2005). Introduction. In Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 4, 1-13.
- Barroso, R. G. (2010). Da punição física ao abuso físico: conceptualização e consequências práticas. *Revista Portuguesa de Ciências Criminais*, 2, 279-304.
- Barroso, R. G., e Machado, C. (2011). Definições, dimensões e determinantes da Parentalidade. *Psychologica*, 52, 211-230.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In R. Lerner, A. C. Petersen, e J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopaedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations: Journal of Applied Family and Child Studies*, 45, 405-414.
- Baumrind, D. (1997). Necessary distinctions. *Psychological Inquiry*, 8, 176-182.
- Belsky, J., e Jaffee, S. (2006). The multiple determinants of parenting. In: D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.). *Developmental Psychopathology* (pp. 38-77). New York: Wiley.
- Bornstein, M. (2002). Preface. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 3, pp. xv-xvii). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cecconello, A. M., De Antoni, C., e Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Darling, N., e Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Deater-Deckard, K., Dunn, J., O'Connor, T. G., Davies, L., e Golding, J. (2001). Using the stepfamily genetic design to examine gene-environment processes in child and family functioning. *Marriage and Family Review*, 33, 131-156.
- Dishion, T., e Patterson, G. (2006). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. In D. Cicchetti e D. Cohen (Edt); *Developmental psychopathology*, Vol 3: Risk, disorder and adaptation (2ª ed.). (pp. 503-541). NJ: John Wiley & Sons.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A., Sakhleh, A., Fayad, M., e Khan, H. (2006). Parenting styles in Arab societies: a first cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 3, 230-247.
- Geary, D., e Bjorklund, D. (2000). Evolutionary developmental psychology. *Child Development*, 1, 57-65.
- Grusec, J. E. (2002). Parenting socialization and children's acquisition of values. In M. Bornstein (Eds.) *Handbook of parenting*: Vol. 5: Practical issues in parenting (2ª ed.). (pp. 143-167). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization: an information processing approach. In E.T. Higgins, D. Ruble, e W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development: a socio-cultural perspective*. (pp. 236-274). New York: Cambridge University Press.

- Kaufmann, D., Gesten, E., Lucia, R. C. S., Salcedo, O., Rendina Gobioff, G., e Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 231-245.
- Knafo, A., e Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 147-164.
- Kochanska, G., e Thompson, R. (1997). The emergence and development of conscience in toddlerhood and early childhood. In J. E. Grusec, e L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp.227-256). New York: Wiley.
- Locke, L. M., e Prinz, R. J. (2002). Measurement of parental discipline and nurturance. *Clinical Psychology Review*, 22, 895-929.
- Lord, R., Diefendorff, J., Schmidt, A., e Hall, R. (2010). Self-regulation at work. *Annual Review of Psychology*, 61, 543-568.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: a synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti e D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (pp. 739-795). New York: Wiley.
- Maccoby, E. (2000). Parenting and its effects on children: on reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1 - 27.
- Patock-Peckham, J., e Morgan-Lopez, A. (2006). College drinking behaviors: mediational links between parenting styles, impulse control, and alcohol-related outcomes. *Psychology of Addictive Behaviors*, 2, 117-125.
- Patterson, G. R. (1983). Stress: A change agent for family process. In N. Garmezy e M. Rutter (Eds.), *Stress, coping, and development in children* (pp. 235-264). New York: McGraw-Hill.
- Pinderhughes, E. Dodge, K., Bates, J., Pettit, G., e Zelli, A. (2000). Discipline responses influences of parents socioeconomic status, ethnicity, beliefs about parenting, stress and cognitive-emotional processes. *Journal of Family Psychology*, 3, 380-400.
- Pong, S., Hao, L., e Gardner, E. (2005). The roles of parenting styles and social capital in the school performance of immigrant Asian and Hispanic adolescents. *Social Science Quarterly*. 4, 928-950.
- Posner, M. I., e Rothbart, M. K. (2006). *Educating the human brain*. Washington, DC: APA.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., e Kieras, J. (2006). Temperament, attention, and the development of self-regulation. In K. McCartney e D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbook of early childhood development* (pp. 338-357). Malden: Blackwell Publishing.
- Salkind, N. J. (2006). *Encyclopedia of human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skinner E., Johnson S., e Snyder T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 2, 175-235.

THE CONTROL AND DISCIPLINE IN THE BEHAVIOR REGULATION OF CHILDREN'S AND JUVENILES

Abstract: The need for parents to guide child's behavior is crucial during his/her development, particularly when they want his/her progressive self-regulation. It is known that the quality of this self-regulation is achieved mainly through the control and discipline imposed by caregivers. We mean by discipline a set of positive actions that aim to guide the behavior of the child or adolescent in an acceptable way. Focusing on these dimensions of

behavioral control and guidance, which is part of the process of socialization of the young's, this literature review reflect on the various disciplinary practices and clarify the dynamics involved in the task of parental regulation of children's behavior. We believe that a better and deeper understanding of the concepts, the different parenting practices and styles and the objectives and consequences of those practices, can help raising the success of various parenting interventions and thus increasing disciplinary practices more effective and prolonged in time.

KEY-WORDS: *Self-regulation, Behavior disorders, Disciplinary practices, Behavior control, Parenting*

AS ESCALAS DE INTELIGÊNCIA WECHSLER PARA CRIANÇAS (WISC) E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: REVISÃO DOS ESTUDOS

Santuza Fernandes Silveira Cavalini
Instituto de Psicologia da USP e U. P. Mackenzie

Irai Cristina Boccato Alves
LITEP, Instituto de Psicologia da USP

Resumo

A inclusão dos testes de inteligência na avaliação psicológica de crianças com dificuldades de aprendizagem constitui uma rotina no trabalho dos psicólogos. Tal conduta é justificada, porque o insucesso na aprendizagem, embora multideterminado, pode estar vinculado a dificuldades na área cognitiva por parte da criança. Apesar de não existir um consenso em relação a esta afirmação e em relação à avaliação e diagnóstico destas crianças, alguns testes têm sido utilizados de modo mais sistemático, dentre eles, a Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC). O artigo apresenta uma revisão da literatura sobre as pesquisas com a WISC e suas revisões no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem. Tais pesquisas enfatizam a necessidade de fundamentar a intervenção pedagógica ou clínica não só nos resultados quantitativos do teste, mas procurar a compreensão das funções cognitivas comprometidas, suas forças e fraquezas.

PALAVRAS-CHAVE: *Dificuldades de aprendizagem, WISC, Avaliação psicológica, Inteligência.*

Introdução

Na prática psicológica, a elevada demanda de crianças com dificuldades de aprendizagem escolar tem impulsionado o psicólogo a realizar diagnósticos e decidir sobre encaminhamentos e intervenções terapêuticas ou educacionais. A inclusão dos testes de inteligência na avaliação destas crianças se justifica, porque o insucesso em aprender, embora multideterminado, pode estar vinculado a dificuldades na área cognitiva, que se relacionam com o modo como a criança busca, armazena, processa e utiliza informações para resolver questões e problemas relativos à aprendizagem (Rueda, 1996).

Morada (address): Santuza F. S. Cavalini, Av. Sargento Geraldo Santana, 1100, Bl 18, apto. 41, São Paulo, Brasil, CEP: 04674-901. E-mail: cavalini@terra.com.br

Pereira e Simões (2005) consideram a avaliação da inteligência o elemento chave para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, mostrando que o que caracteriza estas crianças é a discrepância entre o seu nível de rendimento escolar e o que se poderia esperar pela sua idade e nível intelectual. De fato, a definição de dificuldade de aprendizagem baseada na discrepância entre o QI (potencial cognitivo avaliado por meio de um teste de inteligência) e o desempenho escolar (resultados escolares) é convencionalmente assumida pela *American Psychiatric Association* e pelos autores Hoskyn e Swanson (2000) e Sattler (2002).

Para a avaliação da inteligência a Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC) tem sido muito utilizada, principalmente por ser constituída por um conjunto de subtestes independentes e diversificados, destinados a avaliar importantes segmentos do funcionamento intelectual da criança. Seu uso predominante está relacionado com a detecção de padrões de desempenho cognitivo que possam estar subjacentes aos problemas de aprendizagem.

A primeira edição da WISC foi publicada em 1949, nos Estados Unidos, como uma extensão da Forma II da Wechsler-Bellevue, para adolescentes e adultos, sendo que a maioria dos subtestes e dos itens foi retirada desta escala (Mattarazo, 1976). No Brasil, a WISC foi traduzida por Poppovic e publicada em 1964. Foram feitas algumas modificações e adaptações, principalmente na parte verbal, mas não foram estabelecidas normas brasileiras e as tabelas publicadas no manual referiam-se às normas originais americanas (Poppovic, 1964).

A WISC teve sua primeira revisão americana em 1974 e recebeu a sigla de WISC-R, sendo também esta revista em 1991 e denominada WISC-III. Mais recentemente foi publicado a WISC-IV (Wechsler, 2003b), prosseguindo-se os estudos para a WISC-V. No Brasil, a WISC-III foi publicada em 2002 (Wechsler, 2002), com a padronização brasileira realizada por Vera Figueiredo em 2001. Em Portugal, a padronização da WISC-III foi desenvolvida sob a supervisão científica de Mário Simões, tendo sido publicada em 2003 (Wechsler, 2003a).

A maioria das pesquisas com a WISC no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem enfatiza que somente o QI não é suficiente para compreender as dificuldades que uma criança possa apresentar (Ryckman, 1981; Watkins, Kush, e Glutting, 1997). Ao contrário, tem havido uma ênfase crescente na análise dos subtestes ou no agrupamento de alguns subtestes. Em relação a este aspecto, Pereira e Simões (2005) ressaltam que os resultados oferecidos pelas Escalas Wechsler podem apresentar outras possibilidades de interpretação que ultrapassam as medidas de QI como, por exemplo, avaliação de fun-

ções cognitivas mais específicas, favorecendo o estudo das diferenças individuais em domínios particulares da inteligência. Destacam ainda, que *“na prática clínica, essas análises poderão atuar como ‘marcadores’ ou sinalizadores de um determinado quadro nosográfico, constituindo uma prova adicional para a fundamentação do diagnóstico”* (p. 310).

Desta forma o objetivo deste artigo é, a partir de uma revisão da literatura sobre a utilização da WISC no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, discutir como os resultados oferecidos por esta escala podem favorecer a compreensão dessas dificuldades. Desde já, importa ressaltar que alguns subtestes da WISC possuem nomenclaturas diferentes no Brasil e em Portugal: Completar Figuras (Completamento de Gravuras), Dígitos (Memória de Dígitos), Armar Objetos (Composição de Objetos), Arranjo de Figuras (Disposição de Gravuras), e Procurar Símbolos (Pesquisa de Símbolos). Da mesma forma, diverge a designação “Execução” usada no Brasil para designar o subconjunto de provas e o QI específico, designando-se em Portugal “Realização”. Neste artigo utilizaremos a nomenclatura usada no Brasil.

Análise da escala a partir dos perfis de desempenho

Nas diversas revisões das Escalas de Inteligência de Wechsler observa-se a preocupação com a análise dos resultados a partir do agrupamento dos diferentes subtestes em unidades com maior significado clínico e utilidade diagnóstica. Rapaport (1945/1976) foi um dos primeiros pesquisadores que, trabalhando com a Escala Wechsler-Bellevue, mostrou como alguns subtestes poderiam ser agrupados, fornecendo informações complementares sobre o funcionamento intelectual, além de confirmar a eficácia do instrumento em populações clínicas.

Também Mayman, Schafer e Rapaport (1951/1967) analisaram as funções mentais específicas que fundamentavam a realização de cada subteste da Escala Bellevue. Este trabalho mostrou a riqueza e a qualidade deste teste no diagnóstico da inteligência, em contrapartida a uma utilização com base somente na quantificação ou resultados finais atingidos. Nesta mesma linha de pesquisa, em 1972, Glasser e Zimmerman propuseram uma interpretação clínica da WISC, na qual descreveram o funcionamento cognitivo envolvido em cada subteste associado a outros elementos da personalidade, tais como a iniciativa, curiosidade, ansiedade, angústia, impulsividade, maturidade social, oposicionismo, passividade, autonomia e auto-imagem. A interação entre estes elementos poderia facilitar ou dificultar um comportamento inteligente.

Alguns estudos são clássicos por abordarem a importância da análise dos subtestes da WISC. Entre eles, pode-se mencionar os trabalhos de Bannatyne (1968) propondo o agrupamento dos subtestes do WISC em três categorias: (i) Habilidade de Conceituação Verbal: Compreensão, Semelhanças e Vocabulário; (ii) Habilidade Espacial: Completar Figuras, Cubos e Armar Objetos; e (iii) Habilidade Sequencial: Dígitos, Arranjo de Figuras e Código. Em 1974, o autor alterou a sua categorização anterior, pois verificou que alguns autores sugeriram a substituição do subteste Arranjo de Figuras por Aritmética, dado que este avaliava a memória auditiva sequencial (Sousa, 2001). A nova categorização manteve iguais a Habilidade Espacial e a Habilidade de Conceituação Verbal, modificando a Habilidade Sequencial (Aritmética, Dígitos e Código) e criando um novo Índice de Conhecimento Adquirido (Informação, Aritmética e Vocabulário).

As categorias de Bannatyne (1974) foram construídas para o diagnóstico de dislexia e usadas depois na identificação de problemas de aprendizagem em geral. Nas crianças com dificuldades de aprendizagem, as Habilidades Espaciais foram superiores à Conceitualização Verbal, e estas superiores às Habilidades Sequenciais que, por sua vez, foram mais elevadas que às ligadas ao Conhecimento Adquirido. Já Kaufman (1975) realizou a análise fatorial dos resultados da amostra de padronização do WISC-R e obteve três fatores: (i) Compreensão Verbal (CV): Informação, Compreensão, Semelhanças e Vocabulário; (ii) Organização Perceptual (OP): Completar Figuras, Arranjo de Figuras, Cubos, Armar Objetos e Labirinto; (iii) Resistência à Distração (RD): Aritmética, Dígitos e Código. Também este autor, em 1976, descreveu as discrepâncias entre o QI Verbal (QIV) e o QI de Execução (QIE), na amostra de padronização da WISC-R. Concluiu que a diferença média entre os dois QIs foi 9,7 pontos ($DP=7,6$), sendo mais frequente o QIV maior que o QIE. A média das discrepâncias não variou com a idade, o sexo ou a raça. Contudo foi encontrada uma média de 10,7 de discrepância a favor do QIV, considerando a ocupação profissional dos pais. Os filhos de profissionais técnicos obtiveram melhores resultados na parte verbal do teste do que os filhos de operários sem qualificação.

Usando a WISC-R, Dean (1978) comparou 60 crianças com dificuldade de aprendizagem (DA) e 60 com distúrbio emocional, com idades variando de 6;4 a 13;6 anos. Verificou que as crianças com DA obtiveram menor pontuação em Completar Figuras, Cubos e Armar Objetos e maior pontuação no Vocabulário, em comparação ao outro grupo. Estes dados sugerem que as crianças com DA teriam mais dificuldade na Organização Perceptual de acordo com os critérios de Kaufman (1975). A diferença entre o QIV e o QIE, a

favor deste último, foi significativa apenas no grupo com distúrbio emocional. Também não houve diferenças segundo o gênero das crianças entre os dois grupos. No entanto, Sattler (1980) reavaliou os resultados de Dean (1978) e verificou que as crianças com DA apresentavam resultados mais baixos nos subtestes Informação, Aritmética e Vocabulário, ou seja, na área verbal e não na perceptual, como afirmava Dean. Em sua opinião Dean comparou grupos demasiado heterogêneos, ressaltando que a análise deveria ter sido feita intragrupos e não intergrupos.

A investigação na área nem sempre é consensual. Por exemplo, Bloom e Raskin (1980) compararam a diferença entre o QIV e o QIE na WISC-R em 100 crianças com DA (83 meninos e 17 meninas), com idades entre 6;4 e 16;1 anos e não constataram diferença significativa em relação ao grupo de padronização da WISC-R. Verificaram que a discrepância entre o QIV e o QIE não identificava a criança com dificuldade de aprendizagem. Em uma revisão de 21 artigos com a utilização do WISC-R, Kaufman (1981) constatou que a categorização de Bannatyne (1974) não permitia o diagnóstico diferencial das crianças com dificuldade de aprendizagem, porém fornecia uma estrutura para o entendimento das qualidades e deficiências dessas crianças. Ressaltou que, na área das DA, o mais importante é procurar o significado teórico e clínico dos pontos fortes e fracos exibidos pelas crianças nas categorias de Bannatyne. A discrepância média entre os QIs Verbal e de Execução não diferiu significativamente das obtidas pelas crianças normais. Porém mostrou que as forças ou fraquezas encontradas no perfil da WISC-R eram importantes, mesmo quando a dispersão geral está dentro dos limites normais, pois estas informações podem auxiliar o planejamento de intervenções educacionais.

Garcia, Morenza, Galán e Torres (1987) pesquisaram a WISC-R, traduzida e adaptada para o espanhol, em 95 crianças entre 6 e 7 anos, sem indicação de problemas emocionais, das quais 64 com DA. Observaram que o QI Total não constituía um índice de diagnóstico eficaz na identificação destas crianças. Apesar de obterem pontuações menores nos subtestes Informação, Aritmética e Dígitos, o QI Total não diferiu significativamente entre os grupos. Concluíram que as crianças com DA não mostravam comprometimento intelectual geral, mas dificuldades específicas, destacando-se entre elas o distúrbio de atenção. Neste sentido, com uma amostra de 980 crianças de ambos os sexos com DA, com idades entre 9 e 14 anos, Fischer e Dean (1987) investigaram os índices fatoriais da WISC-R (CV, OP e RD). Segundo estes autores, os índices CV e OP não se afastavam dos obtidos na população normal, mas diferiam no índice RD. Nas suas conclusões referem que os três fatores, identi-

ficados por Kaufman (1975) em uma população normal, também apareceram nas crianças com DA, sendo o fator CV o mais relevante, seguido por OP e RD; que os três fatores ocorreram de forma idêntica nos meninos e nas meninas com dificuldades e que a idade não afetou a estrutura fatorial da WISC-R.

D'Angiulli e Siegel (2003) utilizaram a WISC-R em 121 crianças com desempenho escolar normal, 143 com déficit de leitura e 100 com déficit em aritmética, de ambos os sexos, com idades entre 7 e 16 anos. Os resultados indicaram que o grupo com dificuldade de leitura obteve pontuação menor nos três QIs do que o com dificuldade em aritmética e, neste grupo, os três QIs foram mais baixos do que os obtidos pelas crianças normais. Nos grupos com dificuldade em leitura e em aritmética foram encontradas diferenças entre o QIV e QIE, a favor deste último, em relação ao grupo normal. Porém este dado não pode ser usado como índice diagnóstico, pois apenas 35% das crianças com DA (leitura e aritmética) tiveram uma pontuação significativamente maior no QIE do que no QIV. Os autores concluíram que as crianças com DA formaram um grupo heterogêneo, podendo apresentar disfunções e dificuldades específicas não avaliadas pela WISC-R.

A heterogeneidade do grupo de crianças com dificuldades escolares é um aspecto salientado por diversas pesquisas na área. Por exemplo, Arenal e Conde-Guzón (2009) estudaram 82 crianças (idade média de 9,5 anos) com DA e sem alterações neurológicas, com o objetivo de diferenciar subgrupos. Os autores utilizaram a WISC-R, a Bateria Luria – DNI e as Escalas de Comportamento Infantil (ECI), tendo identificado quatro subgrupos: i) transtorno disléxico, ii) déficit generalizado, iii) déficit de atenção, e iv) déficit mínimo. Na WISC-R, os resultados dos três primeiros grupos foram coincidentes em relação à $QIV < QIE$; o perfil ACID foi identificado no grupo com déficit generalizado e o perfil “Aritmética, Dígitos e Código” foi encontrado no grupo com déficit de atenção. Tais informações associadas aos resultados dos outros instrumentos permitiriam, segundo os autores, avançar em intervenções pedagógicas e clínicas diferenciadas de acordo com as necessidades das crianças em cada grupo. Nesta altura, estas escalas de inteligência podem assegurar informação mais específica ou complementar aos valores globais de QI. Ilustrando, a partir desta perspectiva, Oliveira (2010) procurou avaliar os processos cognitivos básicos implicados nas dificuldades de aprendizagem específicas tomando o subteste de Dígitos da WISC-III, Teste de Atenção – D2 e Figura Complexa de Rey em 60 crianças, com e sem dificuldades de aprendizagem. Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significantes entre os dois grupos além de associação positiva entre algumas variáveis da atenção (auditiva e visual) e os resultados de algumas disciplinas, entre a percepção e os

resultados acadêmicos e entre algumas variáveis da memória e os resultados de algumas disciplinas.

Desempenho típico de crianças com dificuldades de aprendizagem

Com o propósito de estabelecer um desempenho típico para crianças com dificuldade de aprendizagem surgiu na década de 70 o perfil ACID, com baixos escores em Aritmética, Código, Informação e Dígitos na WISC-R (Figueiredo, 2000). Segundo Figueiredo, *"o perfil agrupa subtestes associados ao rendimento escolar (Aritmética e Informação) e com Resistência à Distração (Aritmética, Código e Dígitos)"* (p.609). Segundo Kaufman (1994), na WISC-III, o perfil ACID foi encontrado com maior frequência nas crianças com DA e com déficit de atenção do que nas normais, mas essa concordância é aparente, pois o subteste Informação estava na média. O perfil ACID assemelha-se aos fatores RD e VP, construtos validados e de características psicométricas reconhecidas, que devem ser priorizados pelos clínicos na interpretação dos resultados do teste. Kaufman propôs a substituição do perfil ACID pelo SCAD, eliminando o subteste Informação. No SCAD ocorre um rebaixamento nos subtestes Procurar Símbolos, Código, Aritmética e Dígitos, que compõem os fatores RD e VP, podendo o índice SCAD sinalizar a presença de dificuldade de aprendizagem, bem como dificuldades neurológicas ou disfunção cerebral.

Mayes, Calhoun e Crowell (1998) buscaram identificar um perfil de crianças com DA com a WISC-III. Estudaram 66 crianças com DA e 51 sem dificuldade, com idades variando entre 6 e 16 anos, concluindo não haver diferença estatisticamente significativa no QI Total entre os dois grupos, o índice de RD foi 10,7 pontos mais alto do que o QI Total nas crianças sem dificuldades e 8,0 pontos mais baixo nas com dificuldade. Na análise dos subtestes, somente Dígitos mostrou diferença significativa entre os dois grupos, a favor das crianças sem dificuldades de aprendizagem. Pesquisaram, também, os tradicionais perfis, ACID, SCAD e CAD, sendo que este último incluiria somente os subtestes Código, Aritmética e Dígitos. Verificaram que o perfil CAD foi encontrado entre os subtestes com média mais baixa na amostra de crianças com dificuldade. Também observaram uma coincidência de resultados na amostra com DA entre os perfis ACID e SCAD, sugerindo no entanto que o perfil SCAD seria mais evidente em crianças com DA em comorbidade com déficit de atenção e hiperatividade. Os perfis AD (Aritmética e Dígitos), CAD, SCAD e ACID não foram encontrados no grupo de crianças sem dificuldades.

A presença do perfil CAD em crianças com dificuldades sugere que, além do prejuízo na atenção, elas sejam propensas a problemas em outras áreas avaliadas por Código, tais como: memória, rapidez de desempenho e habilidade grafomotora. Cabe ressaltar que no grupo de 6 e 7 anos não foi observada diferença entre os dois grupos, nem diferença no QI Total.

Também com a WISC-III, Simões (2002) em uma avaliação neuropsicológica de disfuncionamentos cognitivos, sugeriu que os diversos índices da WISC-III podem orientar hipóteses sobre comprometimento em áreas de funcionamento cognitivo e a escolha de provas complementares para um diagnóstico diferencial. Enfatiza como o reagrupamento de alguns subtestes pode revelar importantes aspectos para explicar o funcionamento cognitivo infantil. Assim, a atenção e as memórias auditiva, de trabalho, imediata e de longo prazo devem ser avaliadas sempre que os pontos ponderados nos subtestes Informação, Aritmética e Dígitos apresentam alguma homogeneidade. Resultados fracos nestas provas ocorrem com frequência em crianças desatentas e impulsivas, que obtêm igualmente resultados mais baixos em Código, Procurar Símbolos e Labirinto. As competências de integração linguística e de expressão do pensamento podem ser melhor avaliadas pelos subtestes Semelhanças, Vocabulário e Compreensão, enquanto as competências lexicais são melhor examinadas por Vocabulário e Informação. Cubos e Armar Objetos podem ter estreita ligação com o raciocínio não-verbal e viso-espacial, as funções motoras e práxicas podem ser observadas pelo desempenho em Código e Labirinto. Os subtestes Armar Objetos, Labirinto e Cubos são potencialmente úteis na avaliação neuropsicológica da dispraxia (dificuldade de realização de ação prática sem insuficiência motora).

Filippatou e Livaniou (2005) estudaram uma amostra de crianças gregas com o objetivo de examinar a prevalência do TDAH na amostra clínica e a comorbidade com problemas de aprendizagem e de comportamento, assim como comparar os perfis cognitivos de crianças com TDAH, DA e distúrbios de linguagem (expressiva e receptiva) por meio da WISC-III, e avaliar a capacidade discriminativa dos escores da WISC-III face ao TDAH, DA e dificuldade de linguagem. O estudo consistiu de duas partes, tomando na primeira uma amostra de 114 crianças diagnosticadas com TDAH (idade média de 10,8 e QI médio de 99,6). A segunda parte da pesquisa, com uma amostra de 22 crianças com TDAH, 42 com problemas de linguagem e 50 com DA. A avaliação consistiu na aplicação de 11 subtestes da WISC-III (com exceção de Procurar Símbolos e Labirinto), do TAT, do Teste de Completar Sentenças, de entrevistas semi-estruturadas com os pais e de dados sobre o desenvolvimento e observação clínica das crianças. Os resultados da primeira parte da pesqui-

sa mostraram que 28 crianças (24%) com TDAH, tinham também problemas familiares. Somente 21 crianças das 114 tinham os sintomas do CID-10 e destas, cinco mostravam problemas relacionados à conduta dos pais, tais como superproteção e pressão exagerada em relação ao desempenho, seis manifestavam problemas de aprendizagem e duas apresentavam problemas de linguagem. Na segunda parte da pesquisa, a média do perfil ACID foi menor nos três grupos em relação aos demais subtestes da escala. A diferença entre a média do QIV e a do QIE, a favor deste último, só ocorreu para o grupo com problemas de linguagem. Não foram encontradas diferenças significantes para os três QIs e perfil ACID entre os grupos com TDAH e os outros grupos. Os autores concluíram, então, que os problemas de atenção e hiperatividade podem ser sintomas residuais exacerbados em função de outras dificuldades tais como: problemas de aprendizagem, de linguagem, emocionais, familiares ou retardo mental; somente uma pequena porcentagem de crianças apresentou diagnóstico de acordo com critérios do CID-10; diferenças na porcentagem da prevalência e comorbidade do TDAH com outras desordens podem estar relacionadas aos critérios de classificação usados e aos aspectos culturais; e os resultados dos subtestes da WISC-III são úteis na comparação dos perfis cognitivos entre amostras clínicas, porém não são apropriados para o diagnóstico diferencial.

No Brasil, também com a WISC-III, Figueiredo (2000) obteve resultados mais baixos nos subtestes do perfil SCAD apenas em alguns grupos de crianças com DA. Segundo essa autora, Wechsler (1991) aplicou a WISC-III a 65 crianças com DA, tendo encontrado o escore médio do QIV (92) um pouco menor do que o QIE (97), assim como CV (94) abaixo de OP (100). Os índices fatoriais de RD (87) e VP (89) também estavam rebaixados. Entre os escores mais altos estavam Completar Figuras (10,5) e Armar Objetos (10,1) e, entre os mais baixos estavam Código (7,5), Aritmética (7,6), Procurar Símbolos (8,0) e Dígitos (7,5). O perfil ACID foi examinado nesta amostra, sendo observado rebaixamento nos quatro subtestes em 5% do grupo e rebaixamento em três subtestes (menos Informação) em 20% da amostra. Estes resultados sugerem que a presença deste perfil leva à necessidade de investigar a hipótese de dificuldade de aprendizagem, mas a sua ausência não pode ser considerada.

Em Portugal, Pereira e Simões (2005) estudaram 54 crianças com DA por meio da WISC-III e obtiveram pontuações mais baixas para os três QIs em relação ao grupo controle, sendo o QIE o mais baixo. Contudo não foi observada discrepância estatisticamente significativa entre QIV e QIE. Os subtestes com valores mais baixos foram Informação, Semelhanças e Cubos, e os sub-

testes do índice fatorial VP, os mais altos. Estes resultados confirmam o valor clínico das Escalas Wechsler na investigação das DA, apesar de não ter sido identificado um perfil típico para este grupo.

No Brasil são escassas as pesquisas com a WISC ou a WISC-III, sendo que a WISC-R não chegou a ser publicada no País. Entre tais pesquisas podem ser citadas a de Flores-Mendoza, Carvalho e Rodrigues (2009), que constatarem que as crianças cegas obtiveram resultados mais altos em Resistência à Distração do que as com visão normal. Comparando os resultados dos subtestes que compõem esse fator entre os grupos, foi verificado que apenas o subteste de Dígitos era responsável por esse resultado. Em outra pesquisa, Flores-Mendoza, Mansur-Alves, Abad e Lelé (2010) compararam os resultados da Escala Verbal do WISC-III com o Desenho da Figura Humana (DFH) e as Matrizes Coloridas de Raven, tendo encontrado correlação maior da WISC-III com o Raven (0,40) do que com o DFH (entre 0,22 e 0,28), sugerindo que o conteúdo dos testes e o tipo de tarefa que é solicitada à criança condicionam o desempenho das crianças, devendo por isso ser considerado no diagnóstico das suas habilidades cognitivas.

Para identificar a existência de um perfil específico, Figueiredo, Quevedo, Gomes e Pappen (2007) estudaram 263 crianças e adolescentes com DA, de escolas públicas das cidades de Pelotas e Rio Grande, com DA e idades entre 6 e 16 anos, 69,2% eram meninos, apresentando principalmente problemas de leitura e déficit de atenção. Foram aplicados 12 subtestes da WISC-III, porém o subteste Procurar Símbolos não foi aplicado a uma parte da amostra ($n=112$). Os resultados mostraram que apenas metade (48,6%) dos alunos apresentou inteligência geral entre as categorias médio inferior e médio superior e um terço (30,4%) dos participantes foi classificado como deficiente mental, sugerindo o déficit cognitivo como uma das causas para as DA. A média do QIV foi superior ao QIE, sendo a diferença significativa, e a média de CV foi maior do que a de OP. A atenção, a concentração e o processamento sequencial (RD) também estavam prejudicados na amostra. Entretanto foi verificada uma diferença no sentido contrário ao relatado na literatura, indicando que o grupo clínico mostrou melhor habilidade linguística do que viso-espacial. Esses dados reforçam as idéias de Simões (2002), de que nem sempre a relação entre QIV/QIE apoia a classificação ou o diagnóstico clínico de dificuldade de aprendizagem. Não foram encontrados os perfis ACID, SCAD e as categorias de Bannatyne, porém os subtestes com escores mais baixos foram: Aritmética, Código, Informação, Dígitos, Arranjo de Figuras e Semelhanças, identificados pelas autoras como ACIDAS.

A WISC-III também foi usada por Cavalini (2008) para o diagnóstico das DA em 137 crianças, cursando a 3ª série do Ensino Fundamental em escolas públicas na cidade de São Paulo, sendo 63 crianças com DA (Grupo CD) e 74 sem (Grupo SD). A indicação do professor foi o critério usado para inclusão das crianças nos grupos, que realizaram 12 subtestes da WISC-III, exceto Labirintos. Os resultados mostraram diferenças significantes entre os grupos CD e SD quanto aos QIs, aos Índices Fatoriais e aos subtestes. O grupo CD apresentou todos os resultados mais baixos em relação ao SD. Entretanto, as discrepâncias entre QIV-QIE e entre os Índices Fatoriais não foram estatisticamente significantes entre os grupos, mas foram constatadas diferenças nas discrepâncias entre alguns subtestes. No grupo CD os subtestes com resultados mais baixos foram Informação, Semelhanças e Aritmética e o mais alto foi Compreensão. A autora concluiu que a utilização das discrepâncias entre os QIs e os Índices Fatoriais não pode ser usada como critério diagnóstico para crianças com DA, porém a análise dos subtestes individualmente revelou ser um critério importante na compreensão dessas dificuldades. Em outra pesquisa, Wigg, Barros, Melo, Marques, Lopes e Cândido (2010), aplicaram a WISC-III em 22 crianças e adolescentes com idades entre 6 e 16 anos com queixa de DA encaminhadas ao Setor de Neuropsicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os resultados apontaram diferença entre QIV e QIE a favor deste último, sendo que RD foi o índice fatorial mais baixo. Os subtestes com resultados menores envolveram raciocínio aritmético, apreensão e retenção de estímulos, concentração e organização espacial. Os resultados desta pesquisa confirmam, novamente, a contribuição da WISC na compreensão das potencialidades e fragilidades cognitivas da criança. Aliás, em um estudo de análise confirmatória com a WISC-III em crianças com DA, Vidal e Figueiredo (2010) avaliaram 263 alunos de escolas públicas das cidades de Pelotas e Rio Grande (RS-Brasil), encaminhados para avaliação psicológica, tendo os seus resultados corroborado a estrutura de quatro fatores, definida na padronização brasileira e também observada noutros estudos internacionais com este grupo clínico.

Considerações finais

As dificuldades de aprendizagem têm recebido bastante atenção por parte dos pesquisadores e psicólogos educacionais em busca da sua compreensão e diagnóstico. A pesquisa revisada destaca que o desempenho insatisfatório da criança não está relacionado com um déficit intelectual, contrariando a

opinião de alguns professores e psicólogos que insistem em apontar problemas intelectuais a tais crianças. Considerando que a leitura e a escrita constituem as atividades mais básicas e essenciais a serem aprendidas no início da vida escolar, muitas crianças vivem esta situação com intenso sofrimento e sentimentos de incapacidade. O tema torna-se assim premente ao nível da investigação em Psicologia Educacional.

Os estudos descritos neste artigo demonstram uma preocupação em compreender o que leva uma criança a não conseguir aprender. A WISC e suas revisões sucessivas têm-se mostrado, ao longo do tempo, um instrumento adequado e valioso para avaliar a inteligência dessas crianças, porém as pesquisas não sugerem um diagnóstico específico com base dos subtestes desta escala. Ainda que algumas pesquisas indiquem comunalidades importantes nalguns resultados, subsiste a divergência e a controvérsia, ou seja, a frequência de acordo não chega a ser significativa para se falar em um perfil específico. Esta situação alerta, por exemplo, que nem sempre a compreensão das dificuldades de uma criança pode ser obtida pela avaliação da discrepância entre a inteligência verbal e não verbal. Da mesma forma, os resultados da pesquisa nesta área são díspares em relação aos Índices Fatoriais. Enquanto algumas pesquisas destacam prejuízo na área da atenção e concentração, outras destacam prejuízos na compreensão verbal, memória e velocidade de raciocínio. Mesmo assim, observa-se que a atenção e a concentração são funções cognitivas que, com pesos diferentes nas diversas pesquisas, se encontram comprometidas na grande maioria dos estudos.

Em síntese, as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam algumas particularidades no seu funcionamento intelectual, mesmo que este não se limite a um determinado perfil. Este fato sugere a necessidade de fundamentar a intervenção pedagógica ou clínica não só em resultados quantitativos, mas procurar a compreensão das funções cognitivas mais e menos comprometidas através de outras formas complementares de observação e avaliação do desempenho. Verifica-se, assim, que esta forma de interpretar os resultados de uma criança na WISC-III está em consonância com as idéias de Wechsler (1973, p.4), quando afirma que *"Embora a inteligência não seja uma simples soma de habilidades intelectuais, nosso único meio de poder avaliá-la quantitativamente é medir os diferentes aspectos destas habilidades"*. A avaliação das forças e fraquezas na capacidade intelectual de crianças pode ajudar os profissionais a desenvolver intervenções específicas de forma a promover a sua aprendizagem.

Referências

- Arenal, T. A., & Conde-Guzón, P. (2009). Formación de subtipos de niños com problemas escolares de aprendizaje a partir de la evaluación neuropsicológica, capacidades cognitivas y comportamiento. *Clínica y Salud*, 20, 19-41.
- Bannatyne, A. (1968). Diagnosing learning disabilities and writing remedial prescriptions. *Journal of Learning Disabilities*, 1, 28-35.
- Bannatyne, A. (1974). Diagnosis: A note on recategorization of the WISC scale scores. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 13-14.
- Bloom, A. S., e Raskin, L. M. (1980). WISC-R verbal-performance IQ discrepancies: a comparison of learning disabled children to the normative sample. *Journal of Clinical Psychology*, 36, 322-323.
- Cavalini, S. F. S. (2008). *A utilização do WISC-III no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem*. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- D'Angiulli, A., e Siegel, L. S. (2003). Cognitive functioning as measured by the WISC-R: Do children with learning disabilities have distinctive patterns of performance? *Journal of Learning Disabilities*, 36, 48-58.
- Dean, R. S. (1978). Distinguishing learning-disabled and emotionally disturbed children on the WISC-R. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 381-382.
- Figueiredo, V. L. M. (2000). WISC-III. In J. A. Cunha (Org.), *Psicodiagnóstico V* (pp. 603-614). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Figueiredo, V. L. M., Quevedo, L., Gomes, G., e Pappen, L. (2007). Habilidades cognitivas de crianças e adolescentes com distúrbio de aprendizagem. *Psico-USF*, 12, 281-290.
- Filippatou, D. N., e Livaniou, E. A. (2005). Comorbidity and WISC-III profiles of Greek children with attention deficit hyperactivity disorder, learning disabilities, and language disorders. *Psychological Reports*, 97, 485-504.
- Fisher, W. E., e Dean, R. S. (1987). A comparative factor analysis of the WISC-R by sex and age with learning disabled children. *International Journal of Neuroscience*, 35, 217-223.
- Flores-Mendoza, C., Carvalho, T. M., e Rodrigues, L. A. (2009). Perfil cognitivo de crianças portadoras de cegueira: Um estudo com a Escala Verbal do WISC-III. *Boletim de Psicologia*, LIX (130), 103-115.
- Flores-Mendoza, C., Mansur-Alves, M., Abad, F. J., e Lelé. A. J. (2010). O que mede o Desenho da Figura Humana? Estudos de validade convergente e discriminante. *Boletim de Psicologia*, LX (132), 73-84.
- Garcia, M., Morenza, L., Galan, L., e Torres, M. R. (1987). Hacia una optimización del WISC en el diagnostico de niños que presentan dificultades para aprender. In *Estudios avanzados en neurociencias* (pp.37-48). Havana: Centro Nacional de Investigaciones Científicas.
- Glasser, A. J., e Zimmerman, I. L. (1972). *Interpretación clínica de la Escala de Inteligência de Wechsler para niños*. Madrid: TEA.
- Hoskyn, M., e Swanson, H. L. (2000). Cognitive processing of low achievers and children with reading disabilities: a selective meta-analytic review of the published literature. *School Psychology Review*, 29, 102-119.
- Kaufman, A. S. (1975). Factor analysis of the WISC-R at 11 age levels between 6 ½ and 16 ½ years. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 135-147.
- Kaufman, A. S. (1981). The WISC-R and learning disabilities assessment: state of the art. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 520-526.

- Kaufman, A. S. (1994). *Intelligent testing with the WISC-III*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Mattarazo, J. (1976). *Wechsler: Medida e avaliação da inteligência do adulto*. São Paulo: Manole.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., e Crowell, E. W. (1998). WISC-III profiles for children with and without learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 35, 309-316.
- Mayman, M. M. A., Schafer, R., & Rapaport, D. (1967). A interpretação da Escala de Inteligência Wechsler-Bellevue na avaliação da personalidade. In H. H. Anderson e G. L. Anderson (Eds.), *Técnicas projetivas do diagnóstico psicológico* (531-586). São Paulo: Ed. Mestre Jou.
- Oliveira, M. M. G. (2010). *Processos cognitivos básicos implicados nas dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Pereira, M., e Simões, M. R. (2005). A Avaliação da inteligência nas dificuldades de aprendizagem: Investigação com a WISC-III. *Psicologia, Educação e Cultura*, IX, 307-335.
- Rapaport, D. (1976). *Tests de diagnóstico psicológico*. Buenos Aires: Editorial Paidós. (Original publicado em 1945).
- Rueda, R. (1996). Desempenho assistido no ensino da escrita a estudantes com distúrbios de aprendizagem. In V. Moll (Ed.), *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da Psicologia sociohistórica* (pp.393-416). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ryckman, D. B. (1981). Searching for a WISC-R profile for learning disable children: an inappropriate task? *Journal of Learning Disabilities*, 14, 508-513.
- Sattler, J. M. (1980). Learning-disabled children do not have a perceptual organization deficit: Comments on Dean's WISC-R analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 254-255.
- Sattler, J. M. (2002). *Assessment of children: Behavioral and clinical implication* (4th ed.). San Diego, CA: Jerome Sattler.
- Simões, M. R. (2002). Utilizações da WISC-III na avaliação neuropsicológica. *Paidéia*, 12, 113-132.
- Vance, H. B., e Singer, M. G. (1979). Recategorization of the WISC-R subtest scale scores for learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 12, 63-67.
- Vidal, F. A. S., e Figueiredo, V. L. M. (2010). Análise confirmatória do WISC-III para uma amostra com dificuldades de aprendizagem. *Anais do IX encontro Mineiro de Avaliação Psicológica e II Congresso Latino-Americano de Avaliação Psicológica*. Belo Horizonte, MG: UFMG (CDROM).
- Wechsler, D. (1964). *WISC: Escala de Inteligência Wechsler para crianças*. Manual (A. M. Poppovic, trad.). Rio de Janeiro: CEPA.
- Wechsler, D. (1973). *La medida de la inteligencia del adulto*. Buenos Aires: Ediciones Huascar. (Original publicado em 1944).
- Wechsler, D. (2002). *WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças. Manual. 3ª edição*. Adaptação e padronização brasileira V. L. M. Figueiredo (1ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wechsler, D. (2003a). *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III). Manual*. Lisboa: CEGOC.
- Wechsler, D. (2003b). *The Wechsler Intelligence Scale for Children: WISC-IV*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Wigg, C. M. D., Barros, A. C.; Melo, A. B., Marques, P. N., Lopes, A. P., e Cândido, L. B. (2010). Análise do perfil cognitivo de crianças com dificuldade de aprendizagem através da WISC-III. *Anais do IX encontro Mineiro de Avaliação Psicológica e II Congresso Latino-Americano de Avaliação Psicológica*. Belo Horizonte, MG: UFMG (CDROM).

THE WECHSLER INTELLIGENCE SCALE FOR CHILDREN (WISC) AND LEARNING DISABILITIES: STUDIES REVIEW

Abstract: The inclusion of intelligence tests in psychological assessment of children's learning disabilities constitutes a routine in the clinical practice of psychologists. This conduct is justified because difficulty in learning, although having multiples causes, can be linked to other difficulties in children's cognitive area. Although there is no total agreement about this statement and relative to the assessment and diagnosis of these children, some tests have been used in a more systematic way, among them, the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC). This article presents a literature review of WISC's scales researches on learning disabilities diagnosis. These researches emphasize the need of supporting the pedagogical or clinical intervention not only on test quantitative results, but also in an understanding of altered cognitive functions, their strength and limitations.

KEY-WORDS: *Learning disabilities, WISC, Psychological assessment, Intelligence.*

MOTIVAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO: VALIDAÇÃO DO INVENTÁRIO DE METAS ACADÉMICAS

Lúcia C. Miranda

Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto

Leandro S. Almeida

Instituto de Educação, Universidade do Minho

Resumo

A motivação assume papel de destaque na explicação da variabilidade de resultados escolares dos alunos, surgindo o conceito de metas ou objectivos da aprendizagem como uma forma de operacionalizar a motivação académica. Este estudo considera os resultados de uma amostra de 2206 alunos dos Ensinos Básico e Secundário no *Inventário de Metas Académicas* (IMA; Miranda e Almeida, 2005) e as suas classificações nas disciplinas de português e matemática. Os resultados obtidos sugerem uma associação positiva entre o rendimento académico e as metas orientadas para objectivos concretos e as metas de aprendizagem, observando-se uma associação negativa com as metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar no Ensino Básico e com as metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar no Ensino Secundário. A dimensão do IMA que explica uma maior percentagem de variância das classificações escolares dos alunos reporta-se às metas orientadas para objectivos concretos, ou seja, a entrada num curso superior e numa profissão desejada.

PALAVRAS-CHAVE: *Motivação académica, Metas académicas, Rendimento académico, Ensino básico e secundário.*

Introdução

Duas variáveis do aluno aparecem recorrentemente na psicologia para explicar os seus níveis de aprendizagem e de rendimento académico. A par das habilidades ou funções cognitivas, a motivação emerge com bastante frequência na investigação e no discurso dos vários intervenientes escolares. Nas últimas décadas, mais numa lógica de objectivos ou de metas, e já não numa lógica de satisfação de necessidades básicas, a motivação tem sido assumida como decisiva na explicação do comportamento escolar dos alunos, em parti-

Morada (address): Lúcia C. Miranda, Rua das Tomadas, 380 -4610-148 Felgueiras, Portugal. E-mail: lrcmiranda@hotmail.com

cular da sua aprendizagem e realização (Boekaerts, 2002; Elliot e Niesta, 2009; De la Fuente e Eissa, 2010; Miranda e Almeida, 2009; Neves e Faria, 2011; Pintrich, 2000; Spinath e Spinath, 2005; Suárez e Fernández, 2011; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, e González-Pienda, 2006; Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pienda, e Rosário, 2009; Was, Al-Harthi, Stack-Oden, e Isacson, 2009). A importância da motivação, de acordo com alguns estudos portugueses na área, poderá inclusive explicar porque, à medida que se avança na adolescência e na escolaridade, as provas de inteligência perdem algum poder explicativo dos níveis de rendimento académico dos alunos, parecendo nessas idades mais determinante as dimensões motivacionais (Almeida e Lemos, 2005; Lemos, Almeida, e Primi, 2007).

No quadro do paradigma cognitivista ou sociocognitivo, a motivação académica define-se pelos processos psicológicos internos que orientam a acção do indivíduo, a sua permanência na tarefa e o retorno afectivo que o sujeito sente face aos resultados alcançados. A motivação integra, assim, aspectos cognitivos, afectivos e comportamentais, organizando-os em torno de construtos mais globais, como por exemplo, as metas ou objectivos de realização, atribuições causais ou as percepções pessoais de competência. Ao longo do percurso escolar, o aluno desenvolve o seu *self* académico (Boekaerts, 2002; Suárez, e Fernández, 2011), assumido como resultante e motor dos seus comportamentos escolares em geral, por exemplo, as oportunidades e tarefas de aprendizagem, a informação recebida de professores e colegas, o exercício de auto-avaliação, os êxitos e dificuldades experienciados, o tipo e grau de apoio que recebe dos professores, pais e colegas, ou, ainda, os projectos vocacionais em mente.

Em Portugal vários estudos na área destacam o contributo das variáveis motivacionais para a aprendizagem escolar (Azevedo, e Faria, 2006; Lemos, 1996; Miranda e Almeida, 2006; Neves e Faria, 2009; Oliveira, 1996; Oliveira, 1997; Paixão, e Borges, 2006; Rosário, 1999). As “*metas de realização*” são, hoje, uma referência importante na investigação nesta área. Para os autores, as metas ou objectivos de realização traduzem representações cognitivas onde confluem percepções pessoais de competência, avaliação das tarefas e necessidades, no quadro de um percurso passado e de um projecto presente e futuro (Nicholls, 1984; Pintrich, 2000; Valle et al., 2009). As metas ou objectivos podem ser entendidos como uma representação cognitiva dirigida para o futuro, orientada para um objecto, implicando um compromisso e exprimindo-se através de condutas de aproximação e de afastamento. A dimensão de envolvimento (intencionalidade) e de expectativa futura (orientação) reflecte-se num comportamento mais proactivo do que reactivo, reforçando a

auto-regulação do comportamento e o compromisso com a própria realização, manifesto através da gestão de movimentos de aproximação ou afastamento defensivo relativamente a objectos, situações e eventos. Os comportamentos de aprendizagem e de realização dos alunos encontram-se, por isso, significativamente associados aos seus níveis motivacionais (Kaplan, Middleton, Urdan, e Midgley, 2002; Miranda e Almeida, 2006).

Inicialmente três tipos de metas de realização académica foram propostas (Dweck e Elliot, 1983; Nicholls, 1984): (i) metas de aprendizagem traduzindo uma orientação voltada para o envolvimento com a aprendizagem, o conhecimento e o desenvolvimento de competências de mestria; (ii) metas orientadas para a *performance* ou desempenho, em que sujeito procura sobretudo obter bons desempenhos ou resultados para, por exemplo, ter êxito e avançar nos seus estudos; e, (iii) metas orientadas para a obtenção da consideração positiva ou aprovação de outros significativos (pais, professores ou colegas) e evitar, assim, a rejeição e os julgamentos desfavoráveis da sua competência. Progressivamente, no entanto, a investigação centrou-se na dicotomia em torno das metas orientadas para a aprendizagem ou mestria e metas orientadas para a *performance* ou desempenho (Elliot e Niesta, 2009). As metas ou objectivos de aprendizagem ou mestria traduzem-se em comportamentos internamente motivados de aproximação à tarefa no sentido de adquirir e dominar novos conhecimentos, enquanto os objectivos ou metas orientadas para a *performance* ou desempenho se centram nos resultados e nos benefícios externos daí decorrentes. No primeiro caso, o aluno enfrenta as tarefas escolares como desafios ou oportunidades para aprender, percebendo o próprio fracasso não como uma ameaça mas como um desafio para mais esforço e conhecimentos a adquirir; no segundo, o aluno está mais centrado na demonstração de proficiência e receber avaliações positivas dos outros, procurando evitar as tarefas que implicam um risco demasiado ou onde antecipa fracasso. Em consequência, antecipam-se algumas diferenças nas vivências académicas destes dois grupos de alunos. Os alunos que adoptam objectivos de mestria sentem orgulho e satisfação quando o seu sucesso é explicado pelo seu esforço, culpabilizando-se da falta do mesmo quando os resultados ficam aquém do desejado; os alunos com uma orientação para objectivos de desempenho desanimam face às dificuldades ou desistem face a tarefas em que antecipam o fracasso (Barron e Harackiewicz, 2001; Linnenbrink, 2005; Pintrich e Schunk, 2002; Valle et al., 2009).

Nos finais dos anos 90, Elliot e colaboradores (Elliot e Harackiewicz; Elliot e McGregor, 2001) apresentaram uma revisão dos estudos, propondo que a dicotomia anterior era insuficiente para explicar a diversidade de orientações

motivacionais dos alunos. Em concreto, sugerem para cada tipo de meta um pólo de aproximação e um de afastamento, directamente relacionados com a forma como o sujeito define e avalia a sua competência em termos da possibilidade de obter sucesso ou insucesso face à tarefa. As metas ou objectivos de realização (aprendizagem e *performance*) deveriam integrar uma dimensão de avaliação da competência que se traduziria numa atitude geral de aproximação ou de evitamento da tarefa, possibilitando a seguinte taxonomia: (i) metas de aprendizagem/aproximação presentes nos alunos que se sentem competentes e se avaliam positivamente sentindo-se desafiados por novas aprendizagens e desenvolvimento de novas competências; (ii) metas de aprendizagem/evitamento descrevendo os alunos que definem a competência em termos absolutos e por referência aos outros, acabando por se autoavaliarem negativamente e por estarem demasiado preocupados em evitar falhas ou erros; (iii) metas de *performance*/aproximação descritivas de alunos que assumem a competência em termos normativos, avaliando-se positivamente e sentindo-se estimulados pela procura do melhor desempenho nos testes ou nas aulas; e, (iv) metas de *performance*/evitamento descrevendo alunos que evitam qualquer situação de inferioridade ou onde possam ser considerados menos capazes por comparação com os outros, estando esta atitude associada a uma definição de competência em termos negativos e por referência aos colegas melhores na turma (Elliot e McGregor, 2001). Além disso, auscultando os alunos, encontramos também metas ou objectivos orientados para questões sociais ou para situações mais concretas do seu quotidiano, nem sempre enquadradas na dicotomia aprendizagem vs desempenho (Miranda e Almeida, 2006; Nicholls, Cheung, Lauer, e Patashnick, 1989). Por exemplo, em função da competência que percepção nas diversas disciplinas curriculares, ou até da relevância de tais disciplinas para os seus projectos vocacionais, o aluno a partir da adolescência pode apresentar diversas metas de realização em simultâneo.

Face à relevância da motivação no desempenho académico dos alunos, mormente na adolescência, decidimos avançar para a construção e validação de um *Inventário de Metas Académicas* (IMA, Miranda e Almeida, 2005). Neste artigo, apresentamos vários indicadores da precisão e da validade deste inventário, destacando o contributo das suas dimensões na explicação do rendimento dos alunos traduzidos nas suas classificações escolares a português e matemática.

Método

Amostra

A amostra é formada por 2206 alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade provenientes de dez escolas públicas do Continente e de cinco outras escolas das Regiões Autónomas (Açores e Madeira). Os alunos repartem-se de forma relativamente equitativa entre o 7º e o 12º ano de escolaridade, sendo 45,2% do sexo masculino e 54,8% do sexo feminino. As idades oscilaram entre os 11 anos (10 alunos) e os 21 anos (4 alunos), com uma média etária de 15,4 anos (DP=1,89). Os pais destes alunos possuíam baixas habilitações académicas, por exemplo cerca de 30% possuíam apenas os quatro primeiros anos de escolaridade e apenas 10% tinham formação superior.

Instrumento

O *Inventário de Metas Académicas* (IMA - Miranda e Almeida, 2005) é um instrumento de auto-relato, formado por 22 itens aleatoriamente distribuídos por quatro dimensões: (i) metas orientadas para a aprendizagem; (ii) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar; (iii) metas orientadas para objectivos concretos; e, (iv) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar. A resposta é dada numa escala likert de 5 pontos, consoante o grau de intensidade ou frequência (1=nunca; 5=sempre).

Procedimentos

A presente investigação foi previamente autorizada pelo *Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)* do Ministério da Educação (inquérito n.º 0084100001, registado em 30-12-2009, e aprovado em 7 de Janeiro de 2010). Este questionário foi aplicado às turmas aleatoriamente seleccionadas em cada escola durante um tempo lectivo cedido pelos professores. Os alunos foram informados dos objectivos da investigação e, livremente, decidiram participar, sendo-lhes garantida a confidencialidade dos resultados. As análises estatísticas foram realizadas através do programa SPSS (versão 19.0 para windows).

Resultados

Na tabela 1 apresentamos, a par da média e do desvio-padrão dos resultados por item, o coeficiente de correlação corrigido entre cada item e o total da respectiva dimensão (validade interna) e o seu contributo para a consistência interna de cada subescala (valor do *alpha de Cronbach* se o item for eliminado). Os índices finais de consistência interna de cada subescala do IMA são também indicados.

Tabela 1: *Análise dos itens por subescala do Inventário de Metas Académicas*

Subescalas	Média	D.P.	Ritc	Alpha se item Excluído
Factor 1 - Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar ($\alpha = ,88$)				
IMA8-Estudo para que os meus colegas não gozem comigo	2,0	1,16	,77	,843
IMA9-Estudo para que não pensem que sou estúpido(a)	2,1	1,22	,78	,841
IMA10-Estudo porque me preocupa o que possam pensar de mim	2,2	1,21	,77	,842
IMA7-Estudo porque não quero que os meus professores pensem que tenho dificuldades	2,6	1,14	,69	,857
IMA6-Estudo porque quero que os meus colegas e professores gostem de mim	2,5	1,17	,67	,859
IMA17- Estudo porque não quero ter classificações inferiores aos meus colegas	2,9	1,22	,45	,895
Factor 2 - Metas orientadas para objectivos concretos ($\alpha = ,86$)				
IMA25-Estudo para no futuro ter uma profissão de prestígio	4,0	1,03	,73	,821
IMA23-Estudo para obter um bom emprego no futuro	4,2	,94	,72	,824
IMA19-Estudo porque quero mais tarde fazer um curso	4,0	1,10	,66	,843
IMA21-Estudo para ser uma pessoa importante no futuro	4,0	1,02	,60	,845
IMA24-Estudo porque quero vir a ser um profissional muito competente	4,0	1,00	,61	,843
IMA18-Estudo para poder obter as classificações mais elevadas que possa	3,8	1,08	,59	,846
Factor 3 - Metas orientadas para a aprendizagem ($\alpha = ,87$)				
IMA2- Estudo porque quero melhorar os meus conhecimentos sobre as matérias escolares	3,8	,92	,76	,837
IMA4- Estudo porque quanto mais aprendo mais gosto de aprender	3,2	,96	,70	,848
IMA1- Estudo porque considero importante aprender coisas novas	3,8	,96	,72	,845
IMA3- Estudo porque gosto de aprender resolver problemas sempre mais difíceis	3,3	,98	,67	,852
IMA5- Estudo para ser uma pessoa informada sobre vários assuntos	3,8	,91	,64	,857
IMA14- Estudo porque quero fazer bem os trabalhos da escola	3,5	1,01	,58	,870

Tabela 1: *Análise dos itens por subescala do Inventário de Metas Acadêmicas (Cont.)*

Subescalas	Média	D.P.	Ritc	Alpha se item Excluído
Factor 4 - Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar ($\alpha = ,80$)				
IMA12 -Estudo porque os meus pais gostam que eu tire boas notas	3,4	1,17	,73	,676
IMA13 -Estudo porque os meus pais não querem que reprove no final do ano	3,5	1,25	,67	,705
IMA11 -Estudo para agradar aos meus pais	3,1	1,24	,66	,709
IMA26 -Estudo porque os meus pais avisam-me que é importante ter estudos	2,9	1,39	,39	,850

Como podemos observar, os coeficientes da correlação do item com o total de cada subescala sugerem um bom poder discriminativo ou validade interna dos itens (todos os coeficientes obtidos situam-se acima de ,35). As moderadas ou elevadas correlações entre os resultados em cada item e o total da respectiva subescala asseguram coeficientes de consistência interna adequados ou superiores a ,70 nas quatro subescalas (coeficientes entre ,80 e ,88).

Na tabela 2 apresentamos a média e o desvio-padrão dos resultados nas quatro subescalas do IMA e nas disciplinas curriculares de português e matemática a correlacionar, tomando os alunos de acordo com nível escolar (atenção à escala diferente nas classificações escolares dos alunos nos Ensino Básico e Secundário).

Tabela 2 - *Resultados nas subescalas do IMA e rendimento escolar*

	Port		Mat		Port+Mat		Metas_ EPSC_ Escolar		Metas_ EPSC_ Familiar		Metas_ O_ Concretos		Metas_ Aprend	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Básico (N= 976)	3,1	,78	3,0	,89	6,1	1,53	2,7	,95	3,6	,90	4,0	,82	3,7	,78
Secundário (N=1230)	13,4	2,79	12,8	3,50	26,1	5,43	2,1	,84	2,9	,94	4,0	,77	3,5	,72

Pela análise da tabela 2, verifica-se que os alunos do Ensino Básico, por comparação com os do Ensino Secundário, apresentam valores superiores nas metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar (2,7 vs 2,1), nas metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar (3,6 vs 2,9) e nas metas orientadas para a aprendizagem

(3,7 vs 3,5), igualando-se os valores médios dos dois grupos de alunos nas metas orientadas para objectivos concretos. A média do rendimento escolar no Ensino Básico é semelhante nas disciplinas de português e matemática, o que já não ocorre no Ensino Secundário (média mais baixa dos alunos na matemática).

Na tabela 3 apresentamos os coeficientes de correlação entre as pontuações nas dimensões do IMA e as classificações escolares a português e a matemática (e seu somatório).

Tabela 3 - Correlações entre as subescalas do IMA e a classificação a português e a matemática

		Metas_ EPSC_Escolar	Metas_ EPSC_Familiar	Metas_ O_Concretos	Metas_ Aprendizagem
Básico (n=976)	Português	-,12**	-,04	,37**	,33**
	Matemática	-,12**	,00	,34**	,31**
	Port+Mat	-,13**	,02	,39**	,35***
Secundário (n=1230)	Português	-,10*	-,17**	,40**	,26**
	Matemática	-,08	-,20**	,23**	,11*
	Port+Mat	-,60	-,19**	,35**	,18**

** p<,01; *p<,05

De um modo geral, os coeficientes de correlação assumem significado estatístico, embora na maioria dos casos sejam bastante baixos. Os resultados nas dimensões “metas orientadas para objectivos concretos” e “metas orientadas para aprendizagem” encontram-se moderadamente correlacionados com as medidas de rendimento académico, situação comum aos Ensinos Básico e Secundário (contudo os coeficientes são mais elevados e homogêneos no Ensino Básico). De referir, ainda, as correlações negativas entre as classificações escolares e as metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar no Ensino Básico, assim como entre o rendimento escolar e as metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar no Ensino Secundário. Por último, de destacar que as correlações são mais elevadas quando envolvem as metas orientadas para objectivos concretos, parecendo que os objectivos dos alunos associados ao emprego e à carreira profissional assumem bastante impacto na aprendizagem e no rendimento académico, seja no Ensino Secundário seja já no Ensino Básico.

Uma análise complementar desta associação entre metas e rendimento académico considerou as diferenças nas quatro subescalas do IMA tomando dois grupos de alunos em função do seu rendimento conjunto a matemática e a português. Este agrupamento considera o rendimento abaixo e acima

da média, para o Ensino Básico e para o Ensino Secundário. Os valores obtidos apontam, no Ensino Básico, para diferenças estatisticamente significativas nas metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar ($F=17,342$, $p<,001$, $\eta^2=,018$), a favor do grupo de menor rendimento. As diferenças nas metas orientadas para objectivos concretos e nas metas orientadas para a aprendizagem também assumem significado estatístico ($F=131,377$, $p<,001$, $\eta^2=,119$; e $F=101,915$, $p<,001$, $\eta^2=,101$, respectivamente), a favor do grupo de maior rendimento escolar. No Ensino Secundário, foram encontradas diferenças com significado estatístico nas metas orientadas para objectivos concretos ($F=36,573$, $p<,001$, $\eta^2=,084$) e metas orientadas para a aprendizagem ($F=11,489$, $p=,001$; $\eta^2=,028$), a favor dos alunos com maior rendimento escolar. Esta análise de diferenças nas médias segundo os dois grupos de rendimento escolar acima e abaixo da média sugere que os alunos com melhor rendimento se orientam por metas de aprendizagem e metas orientados para objectivos concretos, enquanto os alunos com menor rendimento estão mais centrados no *feedback* que recebem dos outros significativos principalmente professores e colegas (Ensino Básico).

Finalmente, procedemos a uma análise da regressão, com procedimento *stepwise*, tomando as quatro dimensões do IMA como predictoras do rendimento dos alunos a português, matemática e seu conjunto, nos Ensinos Básico e Secundário (Tabelas 4, 5 e 6).

Tabela 4 - Resultados da análise da regressão (rendimento escolar a português)

Nível	Modelo	R ²	Beta	t	p
Básico	M_Obj_Conc	,137	,371	12,481	,000
	M_Obj_Conc+M_Aprend	,155	,168	4,641	,000
	M_Obj_Conc+M_Aprend + M_O_E_P_S_C_Escolar	,185	-,185	-6,056	,000
	M_Obj_Conc+M_Aprend+ M_O_E_P_S_C_Escolar+ M_O_E_P_S_C_Familiar	,190	-,098	-2,777	,006
Secund.	M_Obj_Conc	,161	,403	9,557	,000
	M_Obj_Conc+M_O_E_P_S_C_Familiar	,196	-,191	-4,621	,000
	M_Obj_Conc+ M_O_E_P_S_C_Familiar + M_Aprend	,202	-,197	-4,772	,000

Os valores da análise de regressão para explicar o rendimento escolar a português sugerem um maior peso das metas orientadas para objectivos concretos tanto no Ensino Básico como no Secundário (14% e 16%, respectivamente, da variância explicada). No Ensino Básico, as quatro dimensões do

IMA dão um contributo significativo e explicam no seu conjunto 19% da variância do rendimento a português. No Ensino Secundário, as metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar não dão um contributo significativo próprio para a explicação do rendimento a português, e as restantes dimensões do IMA explicam no seu conjunto cerca de 20% do rendimento a português. De referir a associação em sentido negativo das metas de pressão social (escolar e familiar) no Ensino Básico, assim como das metas de pressão familiar no Ensino Secundário. Também o impacto das metas de aprendizagem no rendimento académico a português no Ensino Secundário é de sentido negativo, parecendo que os alunos que mais investem no aprender para saber e conhecer obtêm pior aproveitamento escolar, aspecto que poderá associar-se a um acentuado investimento dos alunos do Ensino Secundário na obtenção das maiores classificações possíveis a fim de poderem aceder ao Ensino Superior no Curso e na Instituição de primeira escolha vocacional.

Tabela 5 - Resultados da análise da regressão (rendimento escolar a matemática)

Nível	Modelo	R ²	Beta	t	p
Básico	M_Obj_Conc	,113	,338	11,204	,000
	M_Obj_Conc+M_Aprend	,131	,167	4,547	,000
	M_Obj_Conc+M_Aprend+ M_O_E_P_S_C_Escolar	,161	-,186	-5,995	,000
	M_Obj_Conc+M_Aprend+ M_O_E_P_S_C_Escolar + M_O_E_P_S_C_Familiar	,170	-,122	-3,434	,001
Secund.	M_Obj_Conc	,050	,227	8,876	,000
	M_Obj_Conc+M_O_E_P_S_C_Familiar	,090	-,207	-4,477	,000

Centrando-nos no rendimento a matemática, de novo as quatro dimensões do IMA dão um contributo próprio significativo no Ensino Básico, explicando no seu conjunto 17% da variância. Também aqui as metas centradas nos objectivos concretos são mais determinantes do rendimento dos alunos a matemática, aparecendo um impacto em sentido inverso por parte das metas académicas centradas na pressão social (escolar e familiar). No Ensino Secundário, o modelo sugere o contributo estatisticamente significativo apenas de duas das dimensões do IMA, ou seja, metas orientadas para objectivos concretos e metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar, explicando a primeira 5% da variância e acrescentando a segunda 4% (neste último caso já em sentido negativo).

Tabela 6 - Resultados da análise da regressão (rendimento conjunto a português e a matemática)

Nível	Modelo	R ²	Beta	t	p
Básico	M_Obj_Conc	,149	,387	13,064	,000
	M_Obj_Conc+M_Aprend	,170	,185	5,148	,000
	M_Obj_Conc+M_Aprend+ M_O_E_P_S_C_Escolar	,208	-,206	-6,832	,000
	MM_Obj_Conc+M_Aprend+ M_O_E_P_S_C_Escolar + M_O_E_P_S_C_Familiar	,217	-,123	-3,545	,000
Secund.	M_Obj_Conc	,117	,345	7,351	,000
	M_Obj_Conc+M_O_E_P_S_C_Familiar	,156	-,203	-4,413	,000

No Ensino Básico, as quatro dimensões do IMA explicam cerca de 22% da variância dos resultados escolares dos alunos somando as classificações a português e a matemática. Como seria de esperar face aos resultados nos Quadros 4 e 5, são sobretudo as metas orientadas para objectivos concretos (curso e profissão mais tarde) que explicam o rendimento dos alunos, assumindo as metas orientadas para a pressão social (escolar e familiar) um impacto significativo mas em sentido inverso (os alunos mais centrados em tais metas apresentam um rendimento académico mais fraco). No Ensino Secundário, apenas duas das quatro dimensões do IMA apresentam um contributo estatisticamente significativo na explicação do rendimento escolar dos alunos a português e matemática (metas orientadas para objectivos concretos e metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar), explicando no seu conjunto cerca de 16% da variância. De referir, que novamente os alunos que mais estudam em função da pressão familiar apresentam menor rendimento académico.

Discussão e conclusão

A *Teoria dos Objectivos de Realização* é hoje assumida como o grande referencial heurístico da investigação e da intervenção na área da motivação escolar. As metas ou objectivos de realização descrevem o investimento pessoal dos alunos no prosseguir as actividades de estudo e no demonstrar competência nas situações de aprendizagem e de realização escolar. Neste enquadramento, desenvolvemos ao longo dos últimos anos um projecto de investigação voltado para a construção e validação de um instrumento para avaliar as metas académicas em alunos portugueses dos Ensinos Básico e Secundário. Neste estudo, tomando uma amostra mais alargada de alunos (n=2206), provenientes de escolas das diversas regiões do País, reunimos nova informação a propósito da sua precisão e da validade.

Os índices de precisão dos resultados considerando os itens e as quatro subescalas do *Inventário de Metas Académicas* (IMA, Miranda e Almeida, 2005) mostraram-se adequados. Os índices de validade interna dos itens suplantaram os níveis críticos exigidos, situando-se acima de .30; por sua vez, os coeficientes de consistência interna para cada dimensão do IMA suplantaram .70 (mesmo com um número reduzido de itens por dimensão).

Relativamente à associação entre as dimensões do IMA e o rendimento académico dos alunos (validade), os índices obtidos sugerem uma relação positiva entre as metas orientadas para a aprendizagem e o desempenho escolar na adolescência (Barron e Harackiewicz, 2001; Elliot e McGregor, 2001; Miranda e Almeida, 2006; Núñez e González-Pienda, 1994), ainda que noutros estudos não seja clara essa relação (Grant e Dweck, 2003; Wolters, 2004), muito embora neste nosso estudo são as metas centradas nos objectivos concretos (entrar num curso e numa profissão escolhida) que assumem maior capacidade explicativa da variância das classificações escolares (português e matemática) e, aliás, junto dos alunos do Ensino Secundário observa-se uma menor associação entre metas de aprendizagem e rendimento parecendo reflectir a maior preocupação destes alunos em obter boas classificações a fim de acederem ao curso superior de primeira escolha. O acesso ao ensino superior, gerido através de uma política de *numerus clausus* em termos das instituições e dos cursos, favorecerá uma orientação motivacional dos alunos menos pelo aprender e mais pelo rendimento (melhores classificações). Por outro lado, e mais no Ensino Básico que no Ensino Secundário, os resultados obtidos sugerem que os alunos recorrem a diferentes tipos de metas ou objectivos na sua aprendizagem adequando-se à diversidade de contextos de aprendizagem e de realização em que se encontram (Grant e Dweck, 2003; Miranda e Almeida, 2006; Valle et al., 2009; Was, et al., 2009). Finalmente, os resultados obtidos, ainda que mais no Ensino Básico que no Ensino Secundário, sugerem uma associação negativa entre rendimento escolar e centração dos alunos na pressão social (escolar e familiar) enquanto factor de motivação para as suas aprendizagens e realização na escola. Estes dados podem traduzir uma diminuição na motivação intrínseca e no aprender para aprender na transição da infância para a adolescência, assim como uma maior preocupação do aluno com dificuldades na aprendizagem relativamente aos julgamentos e consideração dos outros significativos (pais, professores e colegas). Outros autores apontam que, na adolescência, o discurso motivacional dos alunos se centra mais no rendimento escolar e nos agentes de socialização, reflectindo também a descoberta do valor do sucesso na nossa sociedade.

Em síntese, as quatro dimensões motivacionais ou metas académicas avaliadas no IMA apresentam níveis adequados de precisão viabilizando a sua utilização em futuras investigações. Por outro lado, as associações estatisticamente significativas entre as pontuações dos alunos nas quatro metas e o seu rendimento escolar destacam estarmos face a uma variável importante para o sucesso académico dos alunos na adolescência, justificando a sua atenção nas intervenções educativas junto dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário. Uma reflexão mais geral justifica-se sobre o impacto que a política de *numerus clausus* tem sobre os motivos e as formas de aprendizagem e de realização dos estudantes ao longo do Ensino Secundário (acentuada concentração nos níveis de rendimento ou classificações atingidas). Ao mesmo tempo, importa reconhecer e procurar atenuar a forte dependência motivacional da “pressão social” (escolar e familiar) por parte dos alunos com mais fraco rendimento académico, o que traz às situações de aprendizagem alguma tensão e a adopção mais fácil de comportamentos de evitamento.

Referências

- Almeida, L. S., e Lemos, G. (2005). Aptidões cognitivas e rendimento académico: A validade preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9, 277-290.
- Azevedo, A. S. e Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o Ensino Superior. *Psicologia*, 20, 69-93.
- Barron, K., e Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn. *Educational Practices Series*, 1-27.
- Cabanach, G. R., Valle-Arias, A., Núñez, J. C., e González-Pianda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 45-61.
- De la Fuente, J., e Eissa, M. A. (Eds.) (2010). *International handbook of perspectives on applying self-regulated learning in different settings*. Almería: Education & Psychology.
- Dweck, C. S., e Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen, e E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Social and personality development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Elliot, A. J., e Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., e McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., e Niesta, D. (2009). Goals in the context of the hierarchical model of approach avoidance motivation. In Moskowitz, G. B., e Grant, H. (Eds.), *The psychology of goals* (pp. 56-76). New York, NY: The Guilford Press.

- Grant, H., e Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541–553.
- Hayamizu, T., e Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226–234.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., e Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp.21-53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lemos, G., Almeida, L.S., e Primi, R. (2007). Habilidades cognitivas, desempenho académico e projectos vocacionais: Estudo com alunos portugueses do 5º ao 12º ano. In A. Barca, M. Peralbo, M. Porto, B. D. Silva, e L. Almeida (Eds.), *Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 1784-1793). Braga: Universidade do Minho.
- Lemos, M. (1996). Students' and teachers' goals in the classroom. *Learning and Instruction*, 6, 151–171.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197-213.
- Miranda, L., e Almeida, L. S. (2005). *Inventário de Metas Académicas (IMA)*. Braga: Universidade do Minho.
- Miranda, L., e Almeida, L. S. (2006). Impacto das metas académicas no rendimento escolar: Estudo com alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade. *Psicologia e Educação*, 2, 127-134.
- Miranda, L., e Almeida, L. S. (2009). As metas académicas como operacionalização da motivação do aluno. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, 10, 36-61.
- Neves, S. P., e Faria, L. (2009). Concepções pessoais de competência e rendimento escolar: análise dos efeitos moderadores do sexo e do ano de escolaridade através de equações estruturais In A. Barca, M. Peralbo, M. Porto, B. D. Silva, e L. Almeida (Eds.), *Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 4143- 4157). Braga: Universidade do Minho.
- Neves, S. P., e Faria, L. (2011). *Concepções pessoais de competência de alunos e eficácia colectiva de escolas que contributos para o sucesso no ensino secundário*. Porto: Legis Editora.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G., Cheung, P., Lauer, J., e Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Núñez, J. C., e González-Pienda, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Oliveira, A. M. B. (1996). *Atribuições Causais e expectativas de controlo do desempenho na matemática*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho
- Oliveira, J. H. B. (1997). Pedagogia do esforço e da motivação. *Psicopedagogia, Educação, Cultura*, 1, 365-372.
- Paixão, M. P., e Borges, M. G. (2006). O papel do tipo de orientação para objectivos no desenvolvimento da identidade vocacional: estudo exploratório com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 133-153.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R., e Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall.

- Rosário, P. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Suárez, J. M., e Fernández, A. P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de Psicología*, 27, 369-380.
- Spinath, B., e Spinath, F. M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction*, 15, 87-102.
- Valle, A. A., Núñez, J. C, Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda, J., e Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.
- Valle, A. A., Cabanach, R., Rodriguez, S., Núñez, J., e González-Pienda, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, 165-170.
- Was, C., Al-Harthy, I., Stack-Oden, M., e Isaacson, R.M. (2009). Rango de identidad académica y su relación con la orientación de meta de logro. *Electronic Journal of Research in Educational psychology*, 18, 7, 627-652.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structure and goal orientation to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.

MOTIVATION AND ACADEMIC ACHIEVEMENT: VALIDATION OF THE ACADEMIC GOALS INVENTORY

Abstract: Motivation has a prominent role in explaining the variability of students' academic achievement; in fact, the concept of learning goals or aims arises as a way to put into practice academic motivation. The present study takes into consideration a sample of 2206 students enrolled in Basic and Secondary Education and their results in the Academic Goals Inventory (*Inventário de Metas Académicas*, IMA; Miranda e Almeida, 2005), as well as the grades they obtained in the subjects of portuguese language and mathematics. The results suggest a positive association between academic achievement and goals directed at tangible aims, as well as learning goals. On the contrary, there was found a negative association between academic achievement and those goals aiming social pressure avoidance; this was found in the school context for Basic Education students and in the family context for Secondary Education students. The dimension of IMA explaining a stronger percentage of the variance of students' school grades is the one referring to goals directed at tangible aims, i.e., entering college and starting a desired job.

KEY-WORDS: *Academic motivation, Academic goals, Academic achievement, Basic and secondary education.*

CONDIÇÕES NECESSÁRIAS E SUFICIENTES PARA ESCOLHER OU NÃO ESCOLHER AS ENGENHARIAS: OS OLHARES DE RAPARIGAS

Luísa Saavedra, Telma Loureiro, Ana Daniela Silva, Liliana Faria,
Sara Ferreira, Maria do Céu Taveira, Alexandra Araújo

Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Liliana Faria

ISLA Campus Lisboa – Laureate International Universities

Alexandra Araújo

Instituto Piaget

Cristina Vieira

Universidade de Coimbra

Resumo

Este estudo pretende ser um contributo para o conjunto de trabalhos que têm procurado explicar porque um número elevado de raparigas continuam a não escolher determinados ramos da Engenharia e das Ciências. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a 102 participantes, desde o Ensino Básico a profissionais, que foram analisadas através da Análise Temática. Esta permitiu evidenciar as principais razões de atracção por estas áreas, bem como os principais factores de evitamento. A discussão destes resultados salienta como um olhar positivo ou negativo sobre este mundo eminentemente masculino pode promover uma aproximação ou afastamento do mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: *Escolhas vocacionais, Discriminação, Engenharia.*

Introdução

Em Portugal o número de mulheres nas “Ciências, matemática e Informática” passou de 59%, em 2001, para 56%, em 2008, e nas “Engenharias, Industrias Transformadoras e Construção” passou de 35% para 28%, no mesmo intervalo de tempo (GPEAR, 2009). A representação desproporcional das mulheres nestes domínios tem sido alvo de vários estudos, ao longo dos últimos anos (e.g., Gilmartin, Denson, Li, Bryant, e Aschbacher,

Morada (address): Luísa Saavedra, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga.
Email: lsaavedra@psi.uminho.pt

Projecto financiado pela FCT- PIHM/GC/0035/2008.

2007; Kulis, Sicotte, e Collins, 2002). Estes podem ser organizados em duas perspectivas. Uma delas atribui o problema a diferenças biológicas, cognitivas ou de socialização entre os dois sexos. Uma segunda perspectiva considera que os padrões institucionais têm um poder considerável nas escolhas, que por sua vez mantêm e reforçam ciclicamente estes mesmos padrões. A favor da primeira perspectiva destacam-se os argumentos de que as mulheres não possuem controlo emocional para suportar as pressões inerentes à liderança, de que as mulheres não tomam decisões objectivas e são socialmente educadas para serem “protegidas”, não adquirindo desta forma a “agressividade” necessária para competir (Soares, 2001). A segunda perspectiva considera que é a estrutura das organizações que não cria condições ao sucesso profissional das mulheres. Sob este ponto de vista, a questão das mulheres nas Ciências e Tecnologias é o resultado de estruturas institucionais inapropriadas. Efectivamente, um número considerável de investigações mostra que os estereótipos de género continuam a ser responsáveis pela dificuldade que as mulheres têm em subir na carreira, e que as próprias mulheres vêm estes estereótipos como barreiras significativas aos seus avanços profissionais (Catalyst, 2007).

No que diz respeito à área da psicologia vocacional, e inserindo-se na primeira perspectiva acabada de referir, destacam-se os trabalhos realizados por Betz e Hackett (1981) e Betz e Fitzgerald (1987) sobre as baixas expectativas de auto-eficácia apresentadas pelas raparigas em áreas tradicionalmente masculinas, nomeadamente as ligadas às matemáticas. Refira-se ainda, baseando-se na teoria sócio-cognitiva da carreira (Lent, Brown, e Hackett, 1994), a importância da modelagem nas escolhas vocacionais. Efectivamente, diversos trabalhos chamaram a atenção da importância dos modelos femininos (ou da sua falta) como um dos factores fundamentais para que as mulheres se sintam mais atraídas por essas áreas de conhecimento (e.g., Betz, 2004, 2005), bem como o apoio de figuras significativas entre os quais se destacam os pais e mães (Faria, Taveira, e Pinto, 2008). Contudo, outros aspectos têm sido abordados por outras áreas, nomeadamente a sociologia, ligadas às questões de feminilidade e masculinidade, mas unicamente com populações adultas (Faulkner, 2000, 2007; Peterson, 2010). Estas questões prendem-se com o facto de existir uma associação entre as engenharias e a masculinidade, por duas razões principais. Por um lado, tem sido uma profissão maioritariamente ocupada por homens, por outro tem sido considerada simbolicamente masculina (Oldenziel, 1999) com base na associação entre a tecnologia, máquinas e ciências (Wajcman, 2000). Nes-

ta ordem de ideias, alguns trabalhos (e.g., Faulkner, 2000) destacam a forma como um conjunto de dualismo (social versus tecnologia, concreto versus abstracto, especialista versus heterogeneidade) permeiam o pensamento acerca da engenharia e o modo como homens e mulheres constroem as suas identidades em função dos mesmos. Se para os homens a sua posição identitária parece ser congruente com o contexto profissional das engenharias, as mulheres, pelo contrário, defrontam-se com difíceis posicionamentos identitários ao tentarem afirmar-se, simultaneamente como mulheres e como profissionais. O conceito de *double bind* foi usado por Kathleen Jamieson (1995) para se referir às mulheres em posições de gestão mas pode, facilmente, transferir-se para qualquer área profissional dominados pelos homens. Segundo este dilema uma mulher que queira afirmar a sua feminilidade com características psicológicas que habitualmente são atribuídas às mulheres, como a empatia e a cooperação, acaba por ter mais dificuldade em afirmar-se profissionalmente. Se, pelo contrário ela se mostra assertiva e ambiciosa, como os homens, é vista como menos feminina. Desta forma, segundo Wendy Faulkner (2000), pode-se considerar a opção pelas tecnologias como uma escolha autêntica para os homens, mas inautêntica para as mulheres. A autora pretende assim demonstrar como estas visões estereotipadas das engenharias não têm suporte na prática real de homens e mulheres engenheiras, como o próprio conceito assenta numa visão essencialista mas, ou mesmo, como ele revela a pressão normativa para que esta área tenha sido tão resistente à mudança no que diz respeito ao género (Faulkner, 2009). Assim, as mulheres nas engenharias facilmente se tornam invisíveis, ou seja, têm dificuldade em ser reconhecidas pelas suas capacidades. Esta situação, não é exclusiva do início de carreira, como acontece com os homens, prolongando-se ao longo de toda a vida e minando a sua autoconfiança e autoestima. Estudos realizados em Portugal salientam o conceito de assimetria simbólica de género (Amâncio e Oliveira, 2006), que ajuda a explicar os obstáculos que as mulheres enfrentam quando se afastam da configuração social e profissional expectável. Este modelo centra-se numa divisão do mundo entre homens (encarados como sujeitos universais, associados à ideia de adulto) e mulheres (associadas a um grupo específico e particular), que confinam as mulheres à esfera familiar e doméstica. Importa, assim, também avaliar em que medida estas questões, estão já presentes nas jovens, incluídas neste estudo e em que medida estas dimensões podem afectar as suas decisões de âmbito vocacional.

Método

Participantes

Neste estudo participaram cinco grupos, três de estudantes (9º ano, 12º ano e Ensino Superior) e dois de profissionais. Tanto as alunas do 9º (22 entrevistadas) como do 12º anos (20 entrevistadas) eram proficientes nas disciplinas de Matemática e/ou Física e todas elas ponderavam a possibilidade de seguir estas áreas. Foram realizadas 21 entrevistas a alunas Universitárias da Faculdade de Engenharia do Porto, da Universidade do Minho e da Universidade de Coimbra a frequentarem cursos de Engenharia Física, Engenharia de Materiais, Engenharia Civil, Engenharia Informática, Engenharia Mecânica, Engenharia Geológica, Engenharia Electrónica e de Computadores e Tecnologias dos Sistemas de Informação. Quanto às profissionais, participaram nesta investigação 20 mulheres com menos de 30 anos e 19 mulheres com mais de quarenta anos, todas com cursos de Engenharia. A decisão de entrevistar estes dois últimos grupos etários teve como objectivo avaliar possíveis mudanças derivadas, quer da evolução histórica (maior/menor discriminação, maior/menor abertura social; maior/menor partilha de papéis, etc.), quer de diferentes exigências da carreira vivenciados por estes dois grupos por se inserirem em diferentes fases da carreira (Super, 1957).

Procedimentos

Começamos por construir entrevistas semi-estruturadas exploratórias, que pretendiam avaliar como indecisões/dificuldades/conflitos (para alunas do 9º e 12º ano) face à escolha, bem como apoios/ausência de apoios familiares e antecipação de dificuldades futuras. No que diz respeito às profissionais a entrevista centrou-se nos mesmos aspectos, tal como foram vivenciados no momento em que optaram por estes cursos. As alunas do 9º e 12º ano foram identificadas através de questionários administrados em Escolas da zona do Grande Porto e Coimbra e para as alunas do Ensino Superior e profissionais os contactos foram sendo estabelecidos em rede (umas pessoas estabeleciam contactos com outras).

Método de análise

Tratando-se de um estudo com uma abordagem qualitativa exploratória, e sendo o nosso *corpus de análise* as entrevistas das universitárias, recorreu-se à Análise Temática, que permitiu identificar as principais razões que levam (ou

levaram, no caso das alunas do Ensino Superior e profissionais) a escolher ou a evitar estas áreas de conhecimento e de trabalho. A Análise Temática é um método que permite identificar, analisar e relatar os padrões (temas). Após uma familiarização inicial com os dados, começa-se por procurar e organizar temas, que são posteriormente revistos e adequados após diversas leituras do material. Posteriormente, os temas mais específicos são agrupados através de nomes que sejam elucidativos do seu conteúdo. Finalmente, escolhem-se os excertos mais significativos para ilustrar cada um dos temas (Braun e Clarke, 2006).

Resultados

A análise das entrevistas permitiu identificar as principais razões que levam (ou levaram, no caso das alunas do ensino superior e profissional) e escolher ou a evitar estas áreas de conhecimento e de trabalho. Apresentaremos, em primeiro lugar, as razões apontadas pelas entrevistadas para escolher estas áreas e seguidamente os principais motivos de evitamento. Como principais razões para escolher estas áreas foram identificadas as seguintes: (1) interesses vocacionais (interesse pela Física e Matemática; interesse geral pela área/profissão; saídas profissionais e não ter acesso ao curso desejado); (2) modelos familiares; (3) questões de identidade (preferência por ambientes maioritariamente frequentados por rapazes/homens e desejo de afirmar as suas capacidades perante os homens).

No tema “interesses vocacionais”, incluem-se um elevado interesse pelas disciplinas de matemática e/ou física, um interesse geral pelas características dessas profissões, a diversidade das saídas profissionais ou, pela negativa, o não ter tido acesso ao curso desejado. No que diz respeito ao interesse pela Física e/ou Matemática foi um dos factores mais frequentemente referidos para a escolha destas áreas, tendo sido transversal aos 5 grupos de entrevistadas. Foi também o primeiro factor a ser mencionado na razão para escolher essa área ou curso:

- Eu tinha um gosto muito grande pela área da Física e também pela Química, pronto, depois acabei por começar a gostar mais da Física e fui para a área de Engenharia Física... porque tinha um grande gosto pela Física (aluna do Ensino Secundário, entrevista 17).

- Sempre tive o gosto pela Física e pela Matemática (...) Tive o tipo de cadeiras que podia perfeitamente ter decidido ir para

medicina; na altura pensei nisso só que não tinha essa vocação propriamente (Engenheira Electrotécnica, entrevista 2).

O interesse geral pelas tarefas e características exigidas por estas áreas são, igualmente, referidas como um aspecto de grande relevância:

- Prática. É muito prático. Uma pessoa tem que experimentar se as coisas resultam, não bastam os cálculos. É isso que... que eu gosto de inventar, tenho que estar sempre a inovar (aluna do Ensino Secundário, entrevista 1)

- De gostar de experimentar, de montar e desmontar as coisas (Engenheira de Gestão Industrial, entrevista 9)

Na actualidade, um dos grandes aliciantes destas áreas de conhecimento e emprego parece ser a sua abertura para o mercado de trabalho, face a outros cursos. Este aspecto não só é reconhecido pelas alunas, como parece ser um dos factores mais abordados com os pais e mães que tentam, segundo alguns discursos, influenciá-las nesta escolha. Este tema só está presente, nas alunas mais novas, porque para as mais velhas, a questão da dificuldade em arranjar emprego noutras áreas ainda não era colocada de forma tão premente.

- O meu pai diz-me que a... que eu é que tenho que decidir e a minha mãe também... mas a minha mãe está um bocadinho a favor da Informática porque diz que se arranja mais emprego (aluna do 9º ano, entrevista 9)

- Dizem-me [o pai e a mãe] para seguir as áreas com maior oferta de emprego... (aluna do 9º ano, entrevista 16)

- Um bocado as saídas profissionais, porque acho que neste momento as Engenharias têm muito mais... (aluna do Ensino Secundário, entrevista 7)

- Eu gostava realmente de ir para Engenharia Informática porque me parece ter saída ... (aluna do Ensino Secundário, entrevista 3)

Em contrapartida, existem alunas e profissionais que optaram por este domínio profissionais por não terem média de acesso a outros cursos pelos quais se sentiriam mais atraídas. Assim, apesar de ter sido uma escolha, digamos que é uma “segunda” escolha ou uma escolha pela negativa. Este tema só está presente nas alunas do Ensino Superior e com menos de 30 anos, pois as mais novas ainda não se confrontaram com esta problemática e as mais velhas não se confrontaram com ela de forma tão evidente, pois na altura em

que entraram para o Ensino Superior as médias não eram tão elevadas como actualmente.

– *Eu acho que desde sempre quis estar ligada a esta área... o que eu queria mesmo era Arquitectura, só que eu não tinha nota, então achava que Engenharia Civil era um bocadinho parecido ... (Engenheira Civil, entrevista 3)*

– *Quando acabei o Secundário não tinha uma média muito elevada e então de acordo com a escolha, enfim, ao ver-me livre, na altura aquilo eram uns folhetos, ao ver as médias, aquilo encaixava, foi talvez a terceira opção já não sei (Engenheira Geológica, entrevista 5)*

Como uma segunda razão para a escolha destas áreas de conhecimentos destaca-se os apoios familiares, nomeadamente do pai e/ou da mãe. Estas figuras parecem ter, ou ter tido, um papel preponderante no prosseguimento destes objectivos vocacionais e esta influência/apoio revela-se em todos os grupos de participantes que se encontram nesta área (Ensino Superior e nos dois grupos de profissionais). Este tema vai de encontro a um conjunto de literatura geral sobre o papel da modelagem no processo de socialização (Bandura, 1986), mas estão também de acordo com a literatura que aborda os aspectos mais concretos da carreira das mulheres em áreas não tradicionais do ponto de vista do género (Betz, 1994). Esta influência tem-se mantido ao longo dos anos estando patente, neste estudo, tanto nas entrevistadas que se encontram actualmente no Sistema de Ensino, como naquelas que já o abandonaram há muitos anos.

No caso das que se encontram ainda a estudar refiram-se alguns exemplos:

– *É assim... primeiro começou por ser um bocadinho de influência mas depois comecei a gostar mesmo e como eu gosto de mexer nos computadores, gostava de o ver a trabalhar com os computadores e às vezes... não é uma coisa que eu saiba fazer agora mas eu gostava de poder... (aluna do 9º ano, entrevista 9)*

– *Olhe, para ser sincera desde pequenina sempre fiquei fascinada por esta área porque desde já o meu pai é construtor Civil, então sempre cresci naquele meio, (...) ...e sempre houve aquela... sempre fui incutida, digamos assim, para este ramo... (aluna do ensino secundário, entrevista 21)*

Nas profissionais, mesmo com mais de 40 anos de idade, encontramos também alguns exemplos desta influência:

- (...) de resto, os meus pais são Engenheiros, portanto, venho de uma família de Engenheiros e a coisa proporcionou-se (...) porque realmente do meu círculo de amigos, fui a única a ter escolhido um curso de Engenharia e acho que associo a minha escolha à minha... ao meu contexto familiar (Engenheira Civil, entrevista 11)
- Os meus pais são ambos de ciências (...), mas quer dizer a aptidão para as ciências foi considerada normal dado que na família íamos todos para as ciências (Engenheira Química, entrevista 6)

Finalmente uma última categoria de razões para a escolha ou não desta área prende-se com questões identitárias. Na literatura vocacional o conceito de identidade vocacional tem sido frequentemente referido como um factor fundamental no processo de escolha, relacionando-se com a forma como as pessoas efectuem a exploração de si e do mundo, como elaboram os seus projectos vocacionais e fazem escolhas (Veiga e Moura, 2005). De facto, nas sociedades actuais e segundo a literatura mais recente, cada individuo pertence a múltiplas categorias identitárias que se interceptam e interagem de forma subjectiva estando fortemente dependentes dos contextos em que os indivíduos se inserem (Dubar, 2000). O género, tem sido considerado uma dimensão fundamental da identidade e a forma como as raparigas e rapazes efectuem escolhas vocacionais (tendo em conta que estas são profundamente influenciadas por determinadas concepções do que é ser masculino e feminino) mostra que estas duas dimensões, embora distintas, se encontram intimamente ligadas. No caso deste estudo, estes aspectos manifestam-se na forma como se relacionam com os rapazes/homens e como se identificam (ou não) com eles. Assim, em diversas participantes encontra-se uma maior identificação com o “mundo dos homens”, nomeadamente a preferência pelo relacionamento com estes, o que se constitui como uma “vantagem” para a escolha por uma área de conhecimento e profissional preferencialmente ocupada por eles. De salientar que estes discursos são comuns a todas as participantes no estudo, desde o 9º ano às profissionais. A identificação com o “mundo dos homens” parece ser, assim, uma razão “de peso” para a concretização destas escolhas:

- Acho que quando estão muitas raparigas há muito mais rivalidade entre elas...se tiverem muito mais rapazes acho que já não, acho que os rapazes são mais unidos ... (aluna do Ensino Secundário, entrevista 5).
- Vejo, sem dúvida... são... acho que há muito mais competição entre raparigas (...) acho que é muito mais fácil trabalhar

com rapazes do que trabalhar com as raparigas... (aluna do Ensino Secundário, entrevista 12)

– Eu desde o 9º ano que frequentei o ensino secundário sempre em turmas praticamente só de rapazes...e foi um ambiente que eu sempre gostei e sabia que nas Engenharias também ia encontrar esse ambiente... (Engenheira Mecânica, entrevista 4)

Um tema bastante controverso parece prender-se com a questão de “provar as suas capacidades”, referida já na introdução deste trabalho, como uma das dificuldades que as mulheres enfrentam, através dos conceitos de *double bind* (Jamieson, 1995) e de invisibilidade (Faulkner, 2009). Unicamente para uma das participantes este aspecto constitui um factor estimulante para a escolha desta área:

– Também fiquei a pensar porque geralmente toda a gente dizia que era um curso só de homens, também gostaria de marcar a diferença então um dia ser Engenheira e poder fazer as pessoas darem valor a mim como a um homem e poder fazer as mesmas coisas que um homem faz (aluna do Ensino Secundário, entrevista 20)

Como principais razões para não escolher esta área, indicadas apenas pelas alunas do ensino básico e secundário, (pois as outras concretizaram efectivamente estas escolhas), foram encontradas as seguintes: (1) falta de apoio familiar; (2) questões de identidade (desconforto perante ambientes frequentados maioritariamente por rapazes/homens, dificuldade de afirmarem as suas capacidades num mundo de homens) e (3) receio de discriminação (ordenados e selecção no posto de trabalho). No primeiro tema (falta de apoio familiar) revela-se a opinião desfavorável dos pais e/ou da mãe sobre os interesses vocacionais de algumas alunas. Este tema aparece nas entrevistadas mais jovens e que ainda não implementaram a sua escolha vocacional e algumas delas revelam fortes dúvidas. Os excertos que se seguem revelam estereótipos de género bastante explícitos relativamente a estes cursos:

– Engenheiro Electrotécnico, o meu pai diz que é um curso mais para homens... (aluna do 9º ano, entrevista 1)

– É assim, a minha mãe [Riso] por acaso a nível de Engenharia diz que não é assim se calhar uma boa área para eu seguir, mas talvez a minha mãe veja Engenharia mais para homens e não para mulheres ... 'Eu acho que devias ir mais para Farmácia, mais para a área de Saúde, Análises Clínicas' (aluna do Ensino Secundário, entrevista 1)

Existe também referência ao ambiente profissional como não sendo favorável às mulheres:

– *Um deles [amigo do pai] que é Engenheiro Civil, diz para não ir muito para essa área como ainda é muito conservadora e um bocado machista, posso não ser escolhida e depois posso acabar por dar aulas e assim... (aluna do 9º ano, entrevista 5)*

No segundo tema (identidade), refira-se o desconforto em ambientes frequentados maioritariamente por rapazes/homens, como uma das razões para evitar estas escolhas em caso de indecisão entre estes cursos e outros menos tipicamente masculinos:

– *...mas também deve ser um bocado... estar ali só rapazes...ela vai ao quadro e estão os rapazes todos a olhar para ela... (aluna do 9º ano, entrevista 1)*

– *Sim, acho que sim... acho que há sempre aqueles comentários... (aluna do 9º ano, entrevista 3)*

Para algumas, este desconforto poderia ser mais facilmente enfrentado se houvesse um número, ainda que minoritário, de raparigas:

– *Pois! Não sei... porque às vezes ser a única rapariga no meio de tantos rapazes, às vezes se calhar é um bocado complicado, mais do que se fossemos para um sítio onde houvesse dos 2, não era? (aluna do 9º ano, entrevista 8)*

– *Se fosse a única [Riso] no meio assim de tanta gente, talvez um bocado...mas por exemplo, se houvesse assim mais 3 ou 4 não seria desagradável... (aluna do 9º ano, entrevista 10)*

Ainda no âmbito do tema da identidade, aparecem referências ao desconforto pelo facto de sentirem que têm que “provar capacidades”, associados a sentimentos de baixas expectativas de auto-eficácia:

– *Pois, é provável [Riso] acho que sou capaz de ter que fazer um maior esforço, mas posso conseguir [Riso] (aluna do 9º ano, entrevista 17)*

– *Somos diferentes e aí acho que as mulheres têm que se esforçar mais, mesmo em aula e isso, mas realmente me termos de Faculdade, acho que realmente vai haver uma diferença...e acho que... (aluna do Ensino Secundário, entrevista 3)*

Mas aparece também o reconhecimento de que as mulheres não sendo vistas como competentes nestas áreas (fruto de estereótipos de género), neces-

sitam de “dar provas”, perante os outros, do que efectivamente são capazes, como se verifica nos excertos seguintes:

– *Acho que no início as raparigas geralmente são vistas como algo... o elo mais fraco... continuam a ser vistas como alguém que... que é mais, que são mais...mais fáceis falhar, mais... (aluna do Ensino Secundário, entrevista 4)*

– *Talvez em certas áreas porque como há o tal estereótipo sempre temos que provar mesmo que conseguimos estar ali tanto como os rapazes... (aluna do Ensino Secundário, entrevista 10)*

– *Acho que sim... chega alturas em que... se calhar eles pensam que nos não conseguimos fazer tão bem ou somos mais susceptíveis... não sei explicar mas... (aluna do Ensino Secundário, entrevista 8)*

Estes excertos vêm reforçar, mais uma vez, a ideia de que o *double bind* (Jamieson, 1995), o sentimento de inautenticidade (Faulkner, 2000) e de invisibilidade (Faulkner, 2009) estão já presentes nas alunas mais jovens tal como acontece nos estudos realizados com mulheres profissionais.

Finalmente, o receio da discriminação é unicamente referido como factor de evitamento desta área pelas alunas do Ensino Básico e Secundário, ou seja, aquelas que estão indecisas. As alunas que escolheram ou pensam vir a escolher estas áreas, não fazem referência a esta dimensão como tendo interferido ou como tendo sido ponderado no seu processo de escolha do curso, embora reconheçam a existência deste receio pelas mais novas: “as próprias raparigas têm mais medo de vir para cá” (aluna do Ensino Secundário, entrevista 15). Contudo, as alunas mais novas centram-se, por mais surpreendente que possa parecer, em aspectos relacionados com os salários, dificuldades de selecção e nos postos de trabalho.

– *Não...acho que a questão do ordenado de não ganharem o mesmo é um bocadinho mais preocupante do que trabalhar propriamente com homens (aluna do 9º ano, entrevista 9).*

Esec.3 – Eu acho que em todos os sítios há discriminação e por mais que digamos que não, vai haver sempre uma parte machista que vai dizer que as mulheres não são tão importantes, que as mulheres não chegam lá, que as mulheres isto, as mulheres aquilo, acho que seremos sempre um bocadinho o sexo fraco (aluna do Ensino Secundário, entrevista 3).

De salientar que esta discriminação aparece ausente nos discursos das alunas que pensam mais determinantemente seguir esta área. Deixa-se em aberto a questão de saber até que ponto elas não têm consciência da sua existência ou preferem ignorar esta realidade para poderem prosseguir com a sua escolha.

Discussão

Para se planejar uma escolha e concretizá-la nas áreas de Engenharias aqui estudadas, gostar de física e matemática (e ser boa aluna) parece ser condição necessária, mas não suficiente. Efectivamente, se este é o primeiro aspecto referido pelas entrevistadas que concretizam uma escolha neste domínio, outros aspectos aparecem como fundamentais para se escolher ou ter dúvidas relativamente a essa escolha. O apoio das figuras parentais e encontrar-se em meios já ligados a estas profissões parece ser também uma condição com um peso considerável e que se verificou em grande número das jovens que frequentam o Ensino Superior e daquelas que se encontram já inseridas no mundo do trabalho. Mas também nas mais novas este apoio, por vezes influência directiva, se verifica com diversas referências ao facto de ser uma área com boas saídas profissionais. Por outro lado, naquelas que ainda estão indecisas, notam-se reacções adversas dos pais, de estranheza, de considerar que é um curso para homens ou que o ambiente é ainda muito “machista”, indicando, claramente a presença de estereótipos de género.

Mas outras condições parecem ser necessárias para que uma escolha vocacional nestes domínios se concretize: questões mais ligadas com a identidade e uma maior identificação com os ambientes predominantemente masculinos valorizando as qualidades dos homens. Assim, questões de identidade de género parecem cruzar-se com a identidade vocacional, tendo a identificação com pessoas do mesmo sexo – conduzindo a um afastamento - ou do sexo oposto – levando a uma aproximação -, um peso bastante relevante no processo da escolha profissional. As relações interpessoais assumem, então, um papel fundamental

Ainda associado a estas características contextuais do trabalho/profissão surgem questões já muito referidas na literatura vocacional (Betz, 2004, 2005; Lent, Brown, e Hackett, 2000), nomeadamente as baixas expectativas de auto-eficácia em áreas tradicionalmente masculinas: “pelo menos eu já estou um bocadinho capacitada das minhas capacidades [Riso]”(Aluna do 9^a

ano, entrevista 7); “[Riso] acho que sou capaz de ter que fazer um maior esforço, mas posso conseguir [Riso] (Aluna do 9ºano entrevista 17)”. Mas, paralelamente, surge também um reconhecimento de ser socialmente esperado que as mulheres sejam menos preparadas para estes domínios e que necessitam provar aos outros (homens) que são tão capazes como eles, tal como referido nos estudos com mulheres adultas e inseridas no mercado de trabalho (e.g., Faulkner, 2009; Peterson, 2010). Compreende-se que este assunto, cause mal-estar e desconforto, a alunas que se encontram vocacionalmente indecisas, e que em conjunto com o mal-estar que podem sentir por serem “olhadas” e observadas pelos rapazes (Sim, acho que sim... acho que há sempre aqueles comentários...- aluna do 9º ano, entrevista 3), as afastem destes domínios de actividade. Apenas uma aluna, que já se encontra no Ensino Superior, encara esta situação como um desafio. Conseguir ter sucesso num “mundo de homens”, é encarado como um objectivo profissional e como uma vitória pessoal. Esta posição significa, como referem Oliveira, Batel e Amâncio (2010, p. 257) que “é a adequação a uma outra identidade profissional (...) que permite negar os efeitos de uma assimetria simbólica de género e de condições objectivas de desigualdade (...), apesar de colectivamente implicar uma mutilação identitária”.

O tema da discriminação como factor condicionante da escolha surge em idades bastantes precoces, em alunas dos 9º e 12º anos, sendo esta ideia verbalizada de forma inequívoca e traz consigo heranças sociais capazes de demover estas alunas em seguir cursos ligados às Ciências e Engenharias. Porém, este factor parece ser enfraquecido pela influência familiar, uma vez que esta parece colocar no “prato da balança” o facto de estes cursos terem bastantes saídas profissionais e as possibilidades de emprego serem superiores aos outros cursos. Uma situação bastante peculiar é a aparente consciência destas alunas mais novas, face à situação das mulheres que seguem estes cursos, no que respeita às diferenças salariais entre homens e mulheres e ainda à dificuldade que sentem comparativamente aos homens, para entrar no mercado de trabalho com a categoria que lhe é medida.

Em termos de conclusão parece-nos importante salientar as duas questões que nos parecem alertar para novos desafios ao nível da intervenção. A primeira, diz respeito, às questões de identidade de género que parecem construir-se em torno de ambientes predominantemente masculinos e de como eles podem ser intimidantes para algumas alunas. Importaria, por isso, trabalhar estas questões ao nível vocacional, de preferência antes do 9º ano de escolaridades quando as questões de género associadas ao domínio pro-

fissional, já se encontram bastante cristalizadas (Gottfredson, 2002). O segundo aspecto que nos parece importante salientar, diz respeito às influências familiares que assumem, como era esperado, um grande peso relativamente à selecção do curso, e que talvez até seja maior nestes domínios do que nos tradicionais do ponto de vista do género. A referência aos estereótipos de género, não deixa margem para duvidar que estes fazem ainda parte do repertório de muitos pais e mães. Neste sentido, é fundamental cada vez mais, que a orientação vocacional se alargue aos representantes parentais de cada jovem, no sentido de haver uma escolha vocacional mais ajustada a cada situação e desprovida de mecanismos estereotipados que condicionam o futuro de muitas raparigas.

Referências

- Amâncio, L., e Oliveira, J. M. (2006). Genre et démocratie. Le regard des représentations sociales. In A. Dorna e J. M. Sabucedo (Eds.), *Études et Chantiers de Psychologie Politique* (pp. 183-200). Paris: L'Harmattan.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Betz, N. E. (1994). Basic issues and concepts in career counseling for women. In W. Walsh e S. Osipow (Eds.), *Career counseling for women*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Betz, N. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: a personal perspective. *Career Development Quarterly*, 52, 340-353.
- Betz, N. E. (2005). Women's career development. In S.D. Brown e R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 253-280). New York: Wiley.
- Betz, N. E., e Fitzgerald, L. F. (1987). *The career psychology of women*. London: Academic Press.
- Betz, N. E., e Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Braun, V., e Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Catalyst (2007). *The Double-bind dilemma for women in leadership: damned if you do, doomed if you don't*. New York: Catalyst.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités: L'interprétation d'une mutation*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Faria, L., Taveira, M.C., e Pinto, J. (2008). Processos de influência parental e carreira na adolescência. *Psicologia e Educação*, 7, 109-126.
- Faulkner, W. (2000). Dualisms, hierarchies and gender in engineering. *Social Studies of Science*, 30, 759-92.

- Faulkner, W. (2007). Nuts and bolts and people: Gender-troubled engineering identities. *Social Studies of Science*, 37, 331-354.
- Faulkner, W. (2009). Doing gender in engineering workplace cultures: Part II - *Gender in/authenticity and the in/visibility paradox*. *Engineering Studies*, 1, 169-189.
- Gilmartin, S., Denson, N., Li, E., Bryant, A., e Aschbacher, P. (2007). Gender ratios in high school science departments: The effect of percent female faculty on multiple dimensions of students' science identities. *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 980-1009.
- Gottfredson, L. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self creation. In D. Brown e Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 85-148). San Francisco: Jossey Bass.
- GPEARI – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior / Direcção de Serviços de Informação Estatística em Ensino Superior (2009). *Diplomados no Ensino Superior [2000-2001 a 2007-2008]*. Consultado em 8 de Maio de 2010 através de <http://www.gpeari.mctes.pt>.
- Jamieson, K. H. (1995). *Beyond the Double Bind: Women and leadership*. New York: Oxford University Press.
- Kulis, S., Sicotte, D., e Collins, S. (2002). More than a pipeline problem: Labor supply constraints and gender stratification across academic science disciplines. *Research in Higher Education*, 43, 657-691.
- Lent, R. W., Brown, S. D., e Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., e Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49.
- Oldenzil, R. (1999). *Making Technology Masculine: Men, Women and Modern Machines in America*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Oliveira, J. M., Batel, S., e Amâncio, L. (2010). Uma igualdade contraditória? Género, trabalho e educação. In V. Ferreira (Ed.), *A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal: Políticas e circunstâncias* (pp. 247-260). Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Peterson, H. (2010). The gendered construction of technical self-confidence: women's negotiated positions in male-dominated, technical work settings. *International Journal of Gender, Science and Technology*. Consultado em 13 de Maio de 2010 através de <http://genderandset.open.ac.uk/index.php/genderandset/article/view/61/79>.
- Soares, T. A. (2001). Mulheres em ciência e tecnologia: Ascensão limitada. *Quim Nova*, 24, 281-285.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers. An introduction to vocational development*. New York: Harper & Brothers.
- Taveira, M. C., e Campos, B. P. (1987). Identidade vocacional de jovens: Adaptação de uma escala (DISO-O). *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 55-67.
- Veiga, F. H., e Moura, H. (2005). Adolescents' vocational identity: Adaptation of the occupational identity scale (OIS). Actas da International conference AIOSP 2005: Careers in context: New challenges and tasks for guidance and counseling. Lisbon: University of Lisbon, FPCE, AIOSP.
- Wajcman, J. (2000). Reflections on gender and technology studies: In what state is the art?. *Social Studies of Science*, 30, 447-464.

NECESSARY AND SUFFICIENT CONDITIONS FOR CHOOSING OR NOT CHOOSING ENGINEERING: THE GIRLS' VIEWS

Abstract: This study intends to contribute to the set of works that have attempted to explain why a high number of girls continue not to choose certain branches of Engineering and Science. Semi-structured interviews were conducted with 102 participants, from the basic education to professional women, which was analyzed with Thematic Analysis. This has highlighted the main reasons of attraction for these areas, as well as the factors of avoidance. The discussion of these results highlights like a positive or negative look over this predominantly male world can promote an approximation or a withdrawal from these areas.

KEY-WORDS: *Vocational choices, Discrimination, Engineering.*

DIFERENÇAS DE GÉNERO EM VARIÁVEIS SÓCIO-COGNITIVAS RELACIONADAS COM AS ESCOLHAS VOCACIONAIS DE ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

José Manuel Tomás da Silva
Marisa Fernandes de Canha
Universidade de Coimbra

Resumo

Esta investigação examina as diferenças de género em variáveis sócio-cognitivas relevantes para as escolhas vocacionais dos jovens. As medidas foram realizadas numa amostra de 600 alunos do Ensino Secundário, obtidas no âmbito de um estudo mais abrangente concebido para testar a plausibilidade do modelo sócio-cognitivo de carreira na população Portuguesa (Lent, Paixão, Silva, e Leitão, 2010). Os resultados do estudo, em geral, corroboram os factos reportados na literatura internacional, embora algumas diferenças específicas tenham igualmente emergido neste trabalho. Apresentam-se ainda algumas das implicações decorrentes do estudo para a promoção do desenvolvimento vocacional dos adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: *Diferenças de género, Variáveis sócio-cognitivas, Auto-eficácia, Interesses, Ensino Secundário.*

Introdução

O mundo do trabalho até há algum tempo atrás era predominantemente dominado por indivíduos do sexo masculino, mas mudanças socioculturais entretanto verificadas ditaram o aumento significativo da presença feminina na força de trabalho. Vários autores referiram-se à tendência para a progressiva efeminização do mercado de trabalho. Karoly e Panis (2004), por exemplo, identificaram três forças que terão impacto na configuração da força de trabalho no século XXI: as tendências demográficas, os avanços tecnológicos e a globalização económica. No que diz respeito à primeira, os autores sublinham que o tamanho da força de trabalho continuará a aumentar, embora a um ritmo consideravelmente inferior ao observado no passado, enquanto a

sua composição mudará na direcção de uma distribuição mais equilibrada por idade, sexo e raça/etnicidade. Isso significa, no caso da distribuição por sexo, que o número das mulheres, relativamente ao dos homens, no mundo do trabalho irá, previsivelmente, continuar a crescer no decurso do presente século. Análises no mesmo sentido foram apresentadas recentemente por Blustein (2006).

Paradoxalmente, apesar de se ter constatado um notável progresso no acesso, por parte das mulheres, às profissões tradicionalmente dominadas pelo sexo masculino, as suas escolhas ocupacionais continuam ainda, em larga medida, a ser mais focalizadas em profissões tradicionalmente femininas (e.g., Jordão, 2009). Embora o desempenho da mulher em áreas como o direito, a medicina e nas profissões relacionadas com as ciências sociais seja já amplamente reconhecido pela sociedade, a sua presença em áreas como a matemática, a física, a engenharia e as tecnologias da informação continua a ser muito reduzida (Eccles, 2002).

A exploração das razões que levam as mulheres a preferirem e a escolher carreiras mais tradicionais para o seu género, continua a despertar o interesse do/as investigadores/as e a contribuir, por essa via, para o aumento do número dos estudos referentes ao desenvolvimento de carreira da mulheres (e.g., Fitzgerald, Fassinger, e Betz, 1995; Phillips e Imhoff, 1997). No nosso país, embora as questões do papel do género na escolha vocacional tenham recebido alguma atenção (por exemplo, Saavedra, 2004; Silva e Neto, 2004; Taveira e Nogueira, 2004), a verdade é que os estudos ainda são insuficientes para termos uma visão completa e sistemática acerca do impacto desta variável no comportamento e no desenvolvimento vocacional dos/as Portugueses/as.

Embora os factores biológicos tenham um papel nas diferenças comportamentais observadas entre os sexos, os autores (e.g., Matlin, 2000) tendem a acentuar na explicação das escolhas realizadas pelos indivíduos os efeitos do contexto e das experiências de vida. A literatura mostra que o grau de estereotipia dos contextos, no que diz respeito aos papéis do género, na infância e na adolescência, tem uma influência decisiva nas aspirações vocacionais das crianças e dos jovens e, por essa via, nas suas futuras escolhas académicas e de carreira (e.g., Gottfredson, 2005; Gottfredson e Lapan, 1997; Trice, McClellan, e Hughes, 1992).

Linda Gottfredson (e.g., 2005), na teoria da circunscrição e compromisso de carreira, afirma que a formação das aspirações ocupacionais/profissionais é um processo cognitivo que ocorre cedo no desenvolvimento das crianças (6-8 anos). Este processo terá um efeito prolongado e, em parte, irreversível, no processo de desenvolvimento vocacional, conduzindo os mais no-

vos a rejeitarem campos profissionais sobre os quais têm pouco conhecimento, ou seja, a circunscrevem as suas opções antes de as compreenderem integralmente.

Estudos inspirados na Teoria Sócio-Cognitiva de Carreira (Lent, 2005, Lent et al., 1994), têm demonstrado que quanto mais cedo as mensagens sociais estereotipadas são acomodadas nos esquemas cognitivos pré-existent das crianças mais difíceis são de alterar posteriormente. Este dado demonstra a importância de serem introduzidas, especialmente nos contextos educativos formais, intervenções sistemáticas preventivas do desenvolvimento de carreira, desde as mais tenras idades (e.g, Turner e Lapan, 2005a,b).

O presente estudo insere-se na corrente de estudos acima referidos e, mais especificamente, centrando-se na população de jovens que frequenta o Ensino Secundário, constitui uma análise de hipotéticas diferenças de género, num conjunto restrito de variáveis sócio-cognitivas, comprovadamente influentes nas suas escolhas académicas e pré-profissionais. Neste trabalho adoptamos como principal referencial teórico a *Teoria Sócio-Cognitiva de Carreira* (TSCC: Lent et al., 1994; Lent, Singley, Sheu, Gainor, Brenner, Treistman, e Ades, 2005). As propostas conceptuais da TSCC têm estimulado a realização de vários estudos que procuraram explicar, entre outros aspectos, as escolhas vocacionais dos indivíduos ao longo do ciclo de vida. Este quadro teórico tem-se revelado particularmente heurístico na demanda de uma explicação plausível e, empiricamente fundada, acerca do modo como se desenvolvem os seis tipos de personalidade e de ambientes profissionais de Holland (e.g., 1997): Realista, Investigador, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional (RIA-SEC).

A teoria propõe que escolha e a tomada de decisão são afectadas por três construtos pessoais nucleares (expectativas de auto-eficácia, expectativas de resultados e os interesses) e ainda variáveis contextuais (próximas) especificamente relacionadas com as percepções de suportes e de barreiras sociais. A *auto-eficácia* é um dos conceitos centrais da Teoria Sócio-Cognitiva de Carreira e refere-se à crença de que a pessoa é capaz de “organizar e executar os cursos de acção requeridos para atingir os tipos de performances designados” (Bandura, 1986, p.391). As expectativas de resultados, por sua vez, podem definir-se como “as crenças pessoais sobre as consequências ou resultados de realizar determinados comportamentos” (Lent, Brown, e Hackett, 2002, p.262). Os interesses, definidos como “o padrão de atracções, aversões, e diferenças das pessoas sobre várias profissões e actividades relevantes para a carreira” (Lent et al., 2002, p.264), porque estão mais próximos das intenções dos indivíduos para se envolverem em determinada actividade ou para produ-

zirem determinado resultado futuro, são postulados como influências salientes das considerações ocupacionais dos sujeitos.

A Teoria Sócio-Cognitiva de Carreira, embora sublinhando o papel fundamental das variáveis pessoais no comportamento não desvaloriza, a função de outros factores, designadamente as variáveis do contexto (e.g., suportes e barreiras sociais), e do seu efeito moderador nas escolhas. Por exemplo, a teoria propõe que no caso de os indivíduos percepcionarem o contexto como adverso (i.e., percepcionem barreiras na implementação de uma escolha), é menos provável que venham a traduzir os seus interesses de carreira em objectivos e, por sua vez, que esses objectivos se concretizem em acções/escolhas concretas (Lent, Brown, e Hackett, 2000).

O estudo de diferenças sexuais nas variáveis pessoais acima referidas está bem documentado na literatura especializada, já o mesmo não se passa no que diz respeito à análise de hipotéticas diferenças de género a nível das percepções dos sujeitos sobre os suportes e as barreiras a respeito das suas considerações ocupacionais, sendo esta uma lacuna que o presente estudo pretende, justamente, colmatar.

No caso dos interesses, a informação disponível é abundante. São bem conhecidas as diferenças existentes entre os géneros ao nível dos interesses. Em geral, o padrão diferencial de pontuações observado implica que as opções profissionais sugeridas às mulheres são diferentes das que são apontadas para os homens e este padrão tende a corresponder aos estereótipos culturais prevalentes acerca das ocupações tradicionalmente masculinas e femininas. As mulheres tendem a obter, em regra, resultados mais elevados nos temas Social e Convencional aos quais correspondem ocupações nas áreas educativas, do bem-estar social e das actividades burocráticas, domínios tradicionalmente femininos. Por sua vez, as pontuações mais baixas obtidas pelas mulheres nos temas Realista, Investigador e Empreendedor exclui-as de domínios profissionais tradicionalmente masculinos, geralmente melhor remunerados e usufruindo um prestígio social mais alto (e.g., áreas da engenharia, das tecnologias e da ciência). Num estudo recente com estudantes Mexicano-Americanos do Ensino Secundário, Flores, Spanierman, Armstrong e Velez (2006) encontram diferenças estatisticamente significativas entre os géneros em quatro dos seis temas de Holland, embora, em apenas dois destes essas diferenças tenham um tamanho do efeito importante. No tema Realista os rapazes revelaram um resultado bastante superior ao das raparigas e, em contrapartida, no tema Social as raparigas registaram uma pontuação bem mais elevada que os rapazes. Efeitos com menor magnitude foram ainda encontrados nos temas

Artístico e Convencional e, em ambos os casos, as raparigas registaram médias superiores aos rapazes.

Relativamente às expectativas de auto-eficácia a literatura vocacional também nos oferece suficientes pistas para a formulação de hipóteses acerca das considerações ocupacionais futuras dos jovens. A literatura revela que as mulheres tendem a apresentar padrões de auto-eficácia mais robustos do que os homens para as profissões tradicionalmente femininas e, mais especificamente, que essas diferenças tendem a ocorrer nos temas Social e Convencional da tipologia de Holland (1997). Os homens, por sua vez, apresentam percepções de auto-eficácia mais elevadas nos temas Realista e Empreendedor. No trabalho de Flores et al. (2006) foram igualmente analisadas as diferenças de gênero na auto-eficácia (e.g., nível de confiança) em cada um dos seis temas de Holland. Neste caso os resultados não foram tão claros como os encontrados para os interesses, uma vez que apenas foram registadas diferenças estatisticamente significativas em três dos tipos de personalidade vocacionais. As maiores contribuições para o tamanho do efeito das diferenças entre os rapazes e as raparigas Mexicano-Americanos provieram do tema Social (média das raparigas superior à dos rapazes) e do tema Realista (média dos rapazes mais altas que a das raparigas). No tema Investigador a média dos rapazes foi superior à alcançada pelas raparigas, mas o tamanho do efeito é bastante pequeno. Lisa Flores e colaboradores (2006) verificaram também que a variância explicada pelo gênero nos temas gerais de interesses (49%) foi superior à explicada nos temas gerais de confiança (28%). Estes resultados são similares aos encontrados por Betz, Borgen, Kaplan e Harmon (1998), numa amostra representativa (EUA) de adultos empregados. Os autores do estudo concluíram que as diferenças de gênero, nos níveis de auto-eficácia para os temas de Holland, são bastante modestas. Os autores, neste caso, não encontraram "diferenças apreciáveis nos domínios Investigador, Artístico, Social e Convencional embora os homens tenham pontuado um pouco mais alto na escala Realista e na escala Empreendedor" (p.294).

Em contrapartida são poucos os estudos que examinaram as diferenças de gênero, tanto para as expectativas de resultados, como para as percepções de suportes e barreiras sociais, a respeito dos temas de Holland. Porém, baseando-nos em trabalhos que analisaram o papel das expectativas em outras áreas comportamentais (e.g., Eccles, 1986; Kurtz-Costes, Rowely, Britt, e Woods, 2008) e, ainda, na teorização de Lent et al. (2000) sobre a origem das expectativas contextuais relativas aos suportes e às barreiras sociais nas escolhas vocacionais, é possível conjecturar que o padrão de relações descrito para as crenças de auto-eficácia também se lhes aplicará. Em última análise,

esta é uma questão empírica para a qual o presente estudo procura encontrar uma resposta.

Método

Participantes

Os dados aqui reportados referem-se a uma amostra de alunos do Ensino Secundário (11^º e 12^º anos de escolaridade) de várias escolas da Região Centro do país. A amostra total inclui 600 indivíduos dos quais 273 (45.5%) são do sexo masculino e 327 (55.5%) do sexo feminino. A média das idades, no grupo total, é de 17.1 anos (DP = 1.05). A maioria dos alunos frequentava cursos na área Científico Natural (89.7%).

Instrumentos

Os participantes responderam a um “Questionário de Auto-Avaliação da Escolha” elaborado especificamente para esta investigação. A primeira parte destina-se a recolher informação sócio demográfica sobre a amostra. A segunda parte do questionário inclui variáveis que não foram contempladas neste estudo. A terceira parte inclui quatro escalas com formato de resposta de tipo Likert, com 10 intervalos (e.g., 0 = Nenhuma confiança; 9 = Completa confiança). Cada uma das escalas é composta por 42 itens, sete para cada um dos seis Temas RIASEC de Holland. Estas escalas operacionalizam os construtos de auto-eficácia, expectativas de resultados e interesses. A última parte do questionário destina-se a avaliar os suportes/apoios e as barreiras contextuais percebidas pelos indivíduos. Foram incluídas seis escalas (uma para cada tema da tipologia de Holland), cada com 8 itens (4 suportes; 4 barreiras) e com gradações de resposta com 5 intervalos (1 = Discordo totalmente; 5 = Concordo totalmente). Uma descrição mais pormenorizada do questionário pode ser consultada em Leitão et al. (2007).

Resultados

O Quadro 1 apresenta as médias e os desvios-padrão, por sexo (masculino vs. feminino), nas variáveis examinadas no estudo. Na última coluna apresentam-se, ainda, os coeficientes de consistência interna (alfas de Cronbach) para as medidas realizadas.

Quadro 1: Estatísticas descritivas e coeficientes de consistência interna

Variáveis /Temas	Masculino		Feminino		α
	Média	DP	Média	DP	
Auto-eficácia					
Realista	24.63†	15.21	14.09	10.20	0.89
Investigador	25.22	14.98	26.28	14.67	0.90
Artístico	19.71	14.52	20.69	14.75	0.87
Social	18.33	12.41	22.28†	13.52	0.88
Empreendedor	23.80†	15.02	18.96	13.64	0.92
Convencional	19.98†	16.07	15.03	13.57	0.95
Expectativas de resultados					
Realista	22.12†	15.75	11.94	9.93	0.90
Investigador	23.44	15.64	23.75	15.76	0.91
Artístico	19.33	15.54	18.47	14.43	0.89
Social	16.66	13.48	18.96*	13.55	0.90
Empreendedor	21.49†	15.80	15.20	13.71	0.94
Convencional	19.27†	16.07	12.80	13.77	0.96
Interesses					
Realista	20.25†	14.61	11.77	8.73	0.86
Investigador	23.53	15.69	25.24	16.25	0.90
Artístico	19.22	15.88	19.10	15.12	0.89
Social	15.65	13.36	18.05*	13.42	0.89
Empreendedor	21.14†	15.65	14.87	12.62	0.92
Convencional	17.17†	16.46	11.81	13.36	0.96
Suportes Sociais					
Realista	13.22*	3.45	12.60	3.93	0.86
Investigador	15.18	3.48	16.51†	3.39	0.87
Artístico	13.17	3.82	14.49†	3.77	0.89
Social	13.54	3.66	15.08†	3.80	0.89
Empreendedor	13.90	3.63	14.29	3.82	0.88
Convencional	14.01	3.53	14.53	3.65	0.88
Barreiras Sociais					
Realista	9.51	3.65	10.12*	3.86	0.81
Investigador	8.29†	3.47	7.10	3.24	0.83
Artístico	9.89†	3.71	8.41	3.55	0.83
Social	9.40†	3.59	7.73	3.30	0.85
Empreendedor	9.11†	3.51	8.34	3.37	0.83
Convencional	9.00*	3.56	8.30	3.34	0.83

* $p < .05$; † $p < .001$ (Contrastes a posteriori; testes dos efeitos inter-sujeitos, pós-MANOVA).

A inspeção das médias aritméticas no grupo masculino revela um padrão particularmente claro para o tema Realista. Os rapazes com pontuações mais altas do que as raparigas na auto-eficácia, nas expectativas de resulta-

dos, nos interesses e nos suportes sociais. A média das barreiras sociais é, em contrapartida, mais baixa. O padrão para o tema Empreendedor é similar ao que acabámos de referir, exceptuando a média dos suportes sociais que é menor do que a registada para as raparigas. As raparigas, por sua vez, apresentam médias mais altas do que os rapazes nos temas Social e Investigador, à excepção das barreiras sociais, que são mais altas no grupo masculino. As médias nos temas Artístico e Convencional não revelam uma estereotipia tão vincada em termos de género.

Relativamente à consistência interna dos resultados constatamos que os coeficientes alfa de Cronbach estão acima de .80, na generalidade das medidas realizadas, comprovando-se assim o elevado nível de fiabilidade que já anteriormente havia sido reportado, para a versão inglesa dos instrumentos (Lent, Brown, Nota, e Soresi, 2003).

Para analisarmos a significância estatística das diferenças de género as variáveis dependentes foram reunidas em cinco grupos - *auto-eficácia, expectativas de resultados, interesses, suportes e barreiras* - para cada um dos seis tipos de personalidade vocacional definidos por Holland, tendo-se, por fim, executado uma MANOVA em cada um dos tipos. O critério de Wilks's (*Lambda* de Wilks'), e, particularmente, o rácio *F* resultante da sua transformação, foi usado para interpretar o efeito da variável independente (género) nas variáveis dependentes. De acordo com este critério, a hipótese nula (i.e., inexistência de diferenças de género), foi rejeitada em todos os contrastes efectuados: auto-eficácia ($F_{(6,593)} = 38.91, p < .001; \eta^2 = .28$), expectativas de resultados ($F_{(6,593)} = 37.47, p < .001; \eta^2 = .26$), interesses ($F_{(6,593)} = 30.02, p < .001; \eta^2 = .23$), suportes ($F_{(6,593)} = 10.25, p < .001; \eta^2 = .09$) e barreiras ($F_{(6,593)} = 12.28, p < .001, \eta^2 = .11$).

Os valores dos tamanhos dos efeitos, aferidos através do coeficiente η^2 , revelam que o género está mais fortemente associado com as variáveis pessoais (η^2 entre .23-.28), do que com as influências contextuais (η^2 entre .09-.11).

Discussão

Os resultados deste estudo corroboram os efeitos habitualmente referidos na literatura sobre esta problemática. Conforme esperávamos as raparigas apresentam crenças de *auto-eficácia, expectativas de resultados, interesses e suportes* mais baixas do que os rapazes e, concomitantemente, percebem

mais barreiras sociais, no tema Realista. Este tema, como sabemos, abarca grande número das opções académicas e das ocupações profissionais do campo da tecnologia (e.g., diversos tipos de engenharias). Em contrapartida os rapazes apresentam um padrão inverso a respeito do tema Social (i.e., têm médias mais baixas, do que as raparigas, nas variáveis relacionadas com as escolhas nesta área). Este tipo de personalidade vocacional encontra-se mais frequentemente associado a opções escolares e actividades profissionais no âmbito da ajuda, educação e do aconselhamento das pessoas (e.g., Assistente Social, Professor/a).

Neste estudo, os rapazes mostraram ainda um perfil de respostas mais elevado do que as raparigas, nas variáveis pessoais e contextuais examinadas (exceptuando as barreiras sociais), a respeito dos temas Empreendedor e Convencional. O primeiro está associado a áreas de actividade que envolvem liderança, vendas, política, negócios e gestão, enquanto o segundo aparece associado a actividades relacionadas com a organização e o processamento de dados, com as finanças e as tarefas computacionais. Os resultados no tema Convencional divergem dos que têm sido reportados na literatura norte-americana, onde ao contrário do que nós apurámos, o sexo feminino obtém médias mais altas que os rapazes, embora, tenham sido igualmente detectadas excepções (e.g., Betz, Harmon, e Borgen, 1996). Nos restantes temas as diferenças de género são inconstantes, não tendo emergido um padrão claro de dominância de um dos sexos nas variáveis estudadas.

Para além do que já referimos acima, podemos ainda constatar que, à semelhança dos resultados relatados em vários estudos (Betz et al., 1996; Lapan, Boggs, e Morrill, 1989; Lenox e Subich, 1994; Quimby e DeSantis, 2006), também nós observámos níveis mais elevados de auto-eficácia dos rapazes no tema Realista, contudo, contrariamente aos estudos mencionados, na presente investigação, os rapazes não mostraram níveis de auto-eficácia mais elevados no tema Investigador.

Nos interesses ou preferências vocacionais relativas aos temas de Holland os resultados que encontrámos são congruentes com os habitualmente reportados na literatura. Por exemplo, os rapazes demonstram ter mais interesse por actividades Realistas e as raparigas revelam maior preferência pelas actividades do tema Social. Nenhum dos outros contrastes efectuados se revelou estatisticamente significativo.

O exame de diferenças de género nos construtos de expectativas de resultados, suportes e barreiras sociais, constituiu um aspecto inovador deste trabalho. Assim, verificámos que o padrão de respostas de ambos os sexos no que diz respeito às expectativas de resultados é idêntico ao citado para as

crenças de eficácia pessoais. Os rapazes apresentam pontuações médias superiores às raparigas nos temas Realista, Empreendedor e Convencional, enquanto estas têm uma média mais alta no tema Social. Nos restantes temas os contrastes revelaram-se nulos. Mais reveladores são, porém, os dados apurados nas variáveis relativas aos suportes e barreiras contextuais. De facto, é interessante constatar, quer do ponto de vista teórico, quer prático, que os rapazes apenas percebem ter mais apoio social do que as raparigas no tema Realista, enquanto estas percebem ter mais suporte social nos temas Investigador, Artístico e Social. Nos temas Empreendedor e Convencional os contrastes, embora sendo ligeiramente favoráveis às raparigas, não atingem, no entanto, o nível de significância estatística ($p > .05$). Já no que diz respeito à percepção de barreiras sociais os rapazes apresentam uma média mais baixa no tema Realista e nos restantes contrastes apresentam médias superiores e estatisticamente significativas comparativamente às raparigas.

Estes dados sugerem, como propõe a Teoria Sócio-Cognitiva de Carreira (e.g., Lent et al., 2010), que as variáveis contextuais, designadamente os suportes e as barreiras sociais, têm um efeito potencialmente moderador sobre as escolhas académicas e profissionais dos indivíduos.

Conclusão

Este trabalho teve por objectivo principal examinar as diferenças de género num conjunto de variáveis sócio-cognitivas relevantes para a formação de escolhas educativas e vocacionais dos jovens, designadamente as expectativas de eficácia pessoal e de resultados, os interesses, e as percepções de suportes e barreiras sociais a respeito dos seis temas vocacionais de Holland. Este estudo mostrou que há diferenças sexuais moderadas, entre os jovens Portugueses da amostra, nos temas Realista e Social de Holland. Os rapazes com escores mais altos no primeiro tema e as raparigas no segundo, na generalidade das variáveis consideradas. Este dado atesta a cristalização de estereótipos sexuais no desenvolvimento vocacional dos jovens, amplamente referidas na literatura. Nos outros domínios vocacionais contemplados o padrão das respostas foi menos claro não tendo sido evidenciada uma estereótipia sexual vinculada. De particular interesse para a planificação de intervenções no desenvolvimento vocacional dos adolescentes são os resultados respeitantes ao papel das variáveis contextuais (suportes e barreiras sociais) na formação das trajetórias de carreira subsequentes. Verificámos que as raparigas percebem níveis tendencialmente mais altos de suporte social do que os rapazes em

todos os temas de Holland, com a exceção do tema Realista. Este dado sugere que os ecossistemas (família, escola, comunidade e sociedade) continuam a desincentivar a assunção de papéis profissionais não tradicionais (relacionadas com o Tipo Realista) por parte das raparigas. O mesmo raciocínio é válido para os rapazes que, neste estudo, apenas percebem suporte social num domínio profissional tradicionalmente masculino. Os profissionais da orientação, conforme sugerem os dados desta investigação, podem otimizar as escolhas vocacionais dos adolescentes, nomeadamente promovendo a expansão do seu leque de oportunidades educativas e vocacionais, se para além de procurarem desenvolver as características de individualidade já firmadas (e.g., expectativas, interesses, valores), passarem a incluir nos seus programas estratégias de intervenção que visam a promoção da rede de suportes sociais disponíveis às escolhas não tradicionais dos jovens.

Referências

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Betz, N. E., Harmon, L., e Borgen, F. (1996). The relationships of self-efficacy for the Holland themes to gender, occupational group membership, and vocational interests. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 90-98.
- Betz, N. E., Borgen, F. H., Kaplan, A., e Harmon, L. W. (1998). Gender and Holland Type as moderators of the validity and interpretive utility of the Skills Confidence Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 281-299.
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J. S. (1986). Gender-roles and women's achievement. *Educational Researcher*, 6, 15-19.
- Eccles, J. S. (2002). Achievement. In J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of Women and Gender* (Vol. I: pp. 43-53). Orlando, FL: Academic Press.
- Fitzgerald, L. F., Fassinger, R. E., e Betz, N. E. (1995). Theoretical advances in the study of women's career development. In W. B. Walsh e S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (2ª ed., pp. 67-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Flores, L. Y., Spanierman, L. B., Armstrong, P. Y., e Velez, A. D. (2006). Validity of the Strong Interest Inventory and Skills Confidence Inventory with Mexican American high school students. *Journal of Career Assessment*, 14, 183-202.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. S. D. Brown e R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp.71-100). Hoboken, NJ: John Wiley.

- Gottfredson, L. S., e Lapan, R. T. (1997). Assessing gender-based circumscription of occupational aspirations. *Journal of Career Assessment*, 5, 419–441.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Jordão, A. (2009). Divisão sexual (“sexuada”) do trabalho. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 41, 109–118.
- Karoly, L. A., e Panis, C. W. A. (2004). *The 21st century at work: Forces shaping the future workforce and workplace in the United States*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Kurtz-Costes, B., Rowley, S. J., Britt, A. H., e Woods, T. A. (2008). Gender stereotypes about mathematics and science and self-perceptions of ability in late childhood and early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 386–409.
- Lapan, R. T., Boggs, K. R., e Morrill, W. H. (1989). Self-efficacy as a mediator of investigative and realistic general occupational themes on the strong interest inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 176–182.
- Leitão, L. M., Paixão, M. P., e Silva, J. T. (2007). *Motivação dos jovens portugueses para a formação em ciências e em tecnologia* (Estudos e relatórios). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lenox, R. A., e Subich, L. M. (1994). The relationship between self-efficacy beliefs and inventoried vocational interests. *Career Development Quarterly*, 42, 302–313.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown e R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 101–127). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Lent, R. W., e Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236–247.
- Lent, R. W., Brown, S. D., e Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79–122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., e Hackett, G., (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36–49.
- Lent, R. W., Brown, S. D., e Hackett, G., (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown e Associates (Eds.), *Career choice and development* (4ª ed., pp. 255–311). S. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Nota, L., e Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 101–118.
- Lent, R. W., Paixão, M. P., Silva, J. T., e Leitão, L. M. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 244–251.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H.-B., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., e Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429–442.
- Matlin, M. W. (2000). *The psychology of women* (4ª ed.). Fort Worth, TX: Harcourt.
- Phillips, S. D., e Imhoff, A. R. (1997). Career development and counseling for women. *Annual Review of Psychology*, 48, 31–59.
- Quimby, J. L., & DeSantis, A. M. (2006). The influence of role models on women’s career choices. *Career Development Quarterly*, 54, 297–306.
- Saavedra, L. (2004). Género, diversidade e conflito no desenvolvimento de carreira. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira e J. Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 83–93). Coimbra: Almedina.

- Silva, M. M., e Neto, F. (2004). Estereótipos de género das profissões: Efeitos da idade, sexo e etnia. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8, 509-531.
- Taveira, M. C., e Nogueira, C. (2004). Estudos de género e psicologia vocacional: Confronto de teorias e implicações para a intervenção vocacional. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira e J. Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 57-81). Coimbra: Almedina.
- Trice, A. D., McClellan, N., e Hughes, M. A. (1992). Origins of children's career aspirations: II. Direct suggestions as a method of transmitting occupational preferences. *Psychological Reports*, 71, 253-254.
- Turner, S. L., e Lapan, R. T. (2005a). Promoting Career Development and Aspirations in School-Age Youth. In S. D. Brown e R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 417-440). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Turner, S. L., e Lapan, R. T. (2005b). Evaluation of an intervention to increase adolescents' efficacy and interests in non-traditional careers. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 516-531.

GENDER DIFFERENCES IN SOCIAL-COGNITIVE VARIABLES RELATED TO THE VOCATIONAL CHOICES OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract: This research examines gender differences in socio-cognitive variables relevant to the educational/vocational choices of young people. The measurements were performed on a sample of 600 high school students, gathered in the course of a larger study designed to test the plausibility of the social-cognitive career theory model in the Portuguese population (Lent, Paixão, Silva and Leitão, 2010). Study results generally support the findings reported in the international literature, although some specific differences have also emerged in this work. The authors also discuss some of the implications of the study results for the promotion of vocational development of adolescents.

KEY-WORDS: *Gender differences, Socio-cognitive variables, Self-efficacy, Interests, High school*

PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Daniel D. Nivagara
Universidade Pedagógica, Moçambique

Resumo

O papel do professor é muitas vezes reduzido ao de quem “*ensina*”. Pior ainda é quando esse ensino é considerado como “*transmissão de conhecimentos*”. Eis porque esta comunicação não somente estende o papel do professor para além de simples “*transmissor*” do conhecimento, como também procura resituar o real papel do professor no ensino e na educação em geral, caracterizando-o como um elemento fundamental na transformação da educação, na tradução das reformas educacionais e, por essa via, elemento importante para o sucesso das políticas da educação.

PALAVRAS-CHAVE: *Professor, Papel do professor, Ensino, Educação, Reforma educacional.*

Introdução

Os professores constituem os profissionais que actuam diretamente com as crianças, adolescentes, jovens e adultos nas instituições de educação formal, razão pela qual seu papel é o de sujeito que organiza as propostas de ensino-aprendizagem para efetivar a mediação entre o aprendiz e o saber. É o professor que forma e educa os alunos. Porque o papel do professor no desenvolvimento da educação “depende de coordenadas politico-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho em particular” (Sacristan, 1995, p.71), procuramos neste artigo enfatizar a importância particular da actividade do professor, de modo que, desta forma, encontremos indicações que possam contribuir para que ao professor lhe seja atribuído o seu devido lugar dentro do sistema educativo.

Morada (address): Daniel Nivagara, Universidade Pedagógica, Av. de Mocambique, Km 1.6, C.P 4040, Maputo, Moçambique, E-mail: danivagara2000@yahoo.fr

Artigo tomando a comunicação apresentada como Aula Inaugural da Universidade Pedagógica, a 01 de Março de 2011 em Maputo.

Igualmente esta constitui mais uma tentativa para consciencialização dos professores sobre a sua responsabilidade na educação dentro do sistema educativo, dado que estamos convictos de que, na sua actividade, o professor precisa assumir o devido compromisso humano e social. Porque o ensino é *uma prática humana que compromete moralmente quem a realiza*, assim como é uma prática social pelo facto de que *responde a necessidades, funções e determinações que estão para além das intenções e previsões dos actores directos da mesma*.

É dentro desta relação, dependente sobretudo do papel do professor, que se faz a regulação e o equilíbrio entre a actividade do professor e do aluno, na medida em que as acções do professor devem ser no sentido de desencadear processos físicos e cognitivos necessários para a aprendizagem do aluno. Deste modo, ao falarmos do papel do professor, partimos primeiro da limitação do campo de educação em que tal papel tem lugar e, depois, devido ao facto de o papel do professor ser multifacetado, nos iremos concentrar no seu papel no ensino, no desenvolvimento da personalidade dos alunos, na sociedade e, sobretudo, nas reformas educacionais, tomando como exemplo a reforma do currículo do ensino básico que está sendo implementado em Moçambique desde 2004 (Nivagara, 2007).

O tipo de educação em que se manifesta o papel do professor

A educação é o conjunto das acções, processos, influências e estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação activa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. São esses processos formativos que constituem objecto de estudo da Pedagogia e, de modo geral, das Ciências da Educação. Mas o campo educativo é bastante vasto, porque a educação ocorre na família, no trabalho, na rua, nos meios de comunicação social ou na política. Com isso, Libâneo (2002, pp.88-95) lembra-nos que é preciso distinguir diferentes manifestações e modalidades da prática educativa, tais como a educação informal, não formal e formal. Há, portanto, uma diversidade de práticas educativas na sociedade que se realizam em muito lugares e sob várias modalidades. Esta alocução mostra, de facto, que “todos os factos de educação se inscrevem num contexto que chamaremos de uma situação de educação”. E, Mialaret (1976, p.31) acrescenta dizendo que uma situação de educação pode ser permanente (caso de instituições escolares) ou ocasional. Então, ao pre-

tendermos falar do papel do professor na educação, *assumimos que falaremos desse papel na escola* e, por assim dizer, na educação formal, ou seja, naquela educação “estruturada, organizada, planeada intencionalmente, sistemática”.

Papel do professor na educação: Uma questão multifacetada

A abordagem sobre o papel do professor na educação é multifacetada ao considerarmos os seus diversos papéis no ensino e na educação em geral, razão pela qual não pretendemos neste artigo esgotar a questão, antes apenas levantar algumas questões que podem permitir melhor (re)significar o seu papel e responsabilidade na educação. Para o efeito, nos limitaremos a analisar o papel do professor no ensino, do ponto de vista didáctico-metodológico, na relação com os alunos e, neste sentido, no desenvolvimento da aprendizagem. De seguida, nos centraremos sobre o desafio que se coloca ao professor no sentido de agir como um agente de transformação da educação, tendo em conta as políticas educacionais de momento.

Tradicionalmente o papel do professor é de quem ensina. De uma forma reducionista poderia pensar-se que ensinar é apenas “transmitir conhecimentos”. Nesse processo de ensino-aprendizagem visto como transmissão da matéria aos alunos, realização de exercícios repetidos, memorização de definições e fórmulas, o professor “passa” a matéria, os alunos escutam, praticam o que foi transmitido em exercícios de classe ou tarefas de casa e decoram tudo para a prova (Libâneo, 1994, p.78). Contudo, conclui-se hoje que, por diversas razões, o professor deve ir para além de quem apenas “transmite” a matéria ou o conhecimento. Na verdade, o professor também aprende enquanto ensina e o aluno enquanto aprende, também ensina. E como diz Libâneo (ibid: p.79), “devemos entender o processo de ensino como conjunto de actividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados, tendo como ponto de partida o nível actual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos”.

Poderíamos dizer que o professor de Biologia é o responsável pela transmissão dos conceitos, princípios e métodos que fazem parte da tradição cultural de sua disciplina. Não haveria maiores problemas se estivéssemos ainda imersos numa tradição cultural oral. Mas, na actualidade, como as informações já estão nos manuais, nos vídeos, nas revistas e nos computadores, o professor de Biologia, como transmissor de conhecimentos, é pouco eficiente,

senão inútil. Um computador pessoal com acesso a internet é o símbolo da revolução na estrutura e distribuição dos saberes entre os homens. O difícil agora não é chegar até ao conhecimento, é reconhecê-lo, distinguir a informação no meio de todos os ruídos que brilham diante de nossos olhos. Assim o professor deve propiciar ao aluno oportunidades planificadas que favoreçam o desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e atitudes, que o transformem num cidadão. Esta dimensão, a dimensão política do nosso fazer docente, deve ser resgatada para justificar a existência do professor enquanto categoria profissional. Decorrente disso, ao falarmos do papel do professor, ao pretendemos interrogar-nos sobre o que constitui a essência da sua profissão, sobre o que significa afinal ser professor, vemos que ele "é o orientador do ensino". Deve ser fonte de estímulo que leve o aluno a reagir para que se processe a aprendizagem. É dever do professor procurar entender os seus alunos. O contrário é muito mais difícil ou mesmo impossível. O professor deve distribuir seus estímulos, adequadamente entre seus alunos, de maneira que os leve a trabalhar segundo as suas particularidades e possibilidades" (Nerici, 1991, p.19).

A lógica deste pensamento reflecte a ideia de que o professor existe porque existem os alunos. A sua actividade está, assim, centrada sobre o aluno que ele deve apoiar na tarefa de se fazer pessoa, para quem deve ser um facilitador da aprendizagem. O professor existe, porque existe o aluno; e considerando a relação intrínseca entre ensinar e aprender, diz-se que não há ensino se não houver aprendizagem; o ensino existe para motivar a aprendizagem, orientá-la, dirigi-la; ele é o factor de estimulação intelectual. A tarefa do professor, o seu resultado, apenas tem expressão enquanto houver resultados de aprendizagem mensuráveis e valorizáveis, de acordo com as orientações curriculares e do sistema de ensino em geral.

Tudo isto faz-nos crer que a actividade e, por conseguinte, o papel do professor, é muito difícil, o que justifica a evidência de que, na actualidade, o verdadeiro professor é aquele que realmente ama o que faz e consegue despertar no aluno a vontade de conhecer, o amor ao conhecimento. E isso se faz convencendo o aluno das vantagens da curiosidade, as vantagens de aprender, de saber, de ler, para que possa ser um multiplicador da sua própria aprendizagem. O construtivismo, a pedagogia activa, o ensino diferenciado, o atendimento às necessidades especiais, a promoção do sucesso escolar dos alunos, o desenvolvimento da aprendizagem significativa e todos referenciais teóricos e práticos da actualidade que acentuam a importância do "aprender" e do "aluno" no processo de ensino-aprendizagem, corroboram num aspecto essencial: *o ensino centrado no aluno, sem que isso signifique menor papel do*

professor, mas antes pelo contrário, o professor deve ser mais um organizador das situações de aprendizagem.

De acordo com esta ideia, o aluno é o principal actor no processo educacional quando se trata de aprender, e isso significa que o professor deve preocupar-se em desenvolver mais as capacidades e habilidades dos alunos, incluindo as suas atitudes, convicções e comportamento. Pelo que, muitos autores reconhecem que a qualidade da educação, particularmente a *“educação de qualidade entendida como sendo aquela que se consegue quando os alunos aprendem o que devem aprender no fim de um determinado nível (de estudos), isto é, quando superam com êxito o que está estabelecido nos planos e programas curriculares”* (Diaz, 2002, p.7), depende sobretudo da actividade do professor.

Nunca é demais insistir na importância da qualidade do ensino e, portanto, dos professores. É no estadio inicial da educação básica que se formam, no essencial, as atitudes da criança em relação ao estudo, assim como a imagem que faz de si mesma. Quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor. Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade. Se o primeiro professor que a criança ou o adulto encontra na vida tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas (Delors, 1996, p.136).

Cabe ao professor o papel principal da escola. O *“trabalho docente”*, entendido como actividade pedagógica do professor, busca: *“i) assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos; ii) criar as condições e os meios para que os alunos desenvolvessem capacidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento; iii) orientar as tarefas de ensino para os objectivos educativos de formação da personalidade, isto é, ajudar os alunos a escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiam suas opções diante dos problemas e situações da vida real”* (Libaneo, 1990, p.71). Como que a corroborar com o que dissemos acima, Saches (2009, p.99), citando uma visão dos professores como detentores do papel de facilitadores de aprendizagem, diz que *“nós professores do Século XXI, temos um papel de apoio facilitando a aprendizagem dos nossos alunos, ouvindo-os, bem como as suas necessidades, e fornecendo es-*

estratégias, ferramentas, competências e recursos para que a aprendizagem aconteça”.

O reconhecimento destes postulados leva-nos a acreditar que não pode haver melhoria da qualidade de educação sem que, primeiro, os próprios professores assumam tal evidência; segundo, devem ser-lhes dadas as condições de trabalho apropriadas, com recursos didácticos e situação laboral que os motive para maior envolvimento e responsabilização pela educação e, particularmente, pelo processo de ensino-aprendizagem. Eis porque Delors (1996, p.131) conclui que, para melhorar a qualidade da educação, é preciso antes de mais melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas.

O professor, formação da personalidade do aluno e o desenvolvimento da sociedade

A educação é um dos factores principais que condicionam o desenvolvimento da personalidade; isso é verdade independentemente do tipo ou modalidade da educação. Quer se trate da educação, formal, informal, não-formal, esta desempenha papel de realce no desenvolvimento do potencial e das forças físicas, intelectuais e emocionais do indivíduo. A actividade do professor é multilateral e difícil, ela exige profundos conhecimentos científicos nos diversos ramos, alto poder e competência pedagógica, altas qualidades político-morais, força de vontade e de carácter, humanidade e delicadeza. Conteúdo, objectivo e transcendência da actividade do professor para a sociedade fazem da profissão do professor uma das mais belas, conforme diz Pelikan (1983, p.143). *Mas esta profissão não somente é bela, como também exige grande sentido de responsabilidade, face ao compromisso que deve ter diante das crianças (alunos) e da sociedade.*

O professor, no dizer ainda de Pelikan (ibib: p.143) educa simultaneamente dúzias [senão, centenas] e dirige o seu desenvolvimento, crianças com capacidades diferentes, tendências, aptidões e habilidades, com noções de moral, qualidades de vontade e carácter diferentes. O professor deve juntar todas estas crianças num mesmo colectivo, turma ou escola, e desenvolver as suas aptidões, a personalidade destas.

Mas não se trata de desenvolver qualquer personalidade; o professor, orientando-se nos princípios pedagógicos e curriculares, deverá proporcionar

oportunidades de aprendizagem e de educação que formem personalidades simultaneamente úteis aos indivíduos que pretende educar e a sociedade, dentro do seu dinamismo cultural, económico, político, tecnológico, etc; mas sobretudo num dinamismo progressivamente instável e variável, devido aos avanços constantes nos vários domínios de saber e, por conseguinte, no ordenamento e evolução dos contextos sociais. O professor, nesse sentido, pedagogo fiel à causa da educação, “vê em cada um dos seus educandos uma personalidade em vias de desenvolvimento, que tem de ser tratada cuidadosamente” (Pelikan, 1983, p.143).

A sociedade confia, assim, ao professor a nova geração crescente, ano após ano, esperando deste professor uma responsabilidade extraordinária em fazer esta nova geração de capital inestimável para o progresso da mesma sociedade. Visto desta maneira, o professor é a ponte mais importante da passagem do mundo infantil para o mundo adulto, pois junto com os pais, os professores são responsáveis pelo encorajamento ao crescimento e independência das crianças. Portanto, o professor tem aí o cerne da sua função social, promovendo a personalidade e não assumindo o mero papel de *“transmissor de conhecimento”*.

Por outro lado, o crescimento económico moderno precisa, para ter chance no mercado competitivo e qualitativo, essencialmente maneado pelo domínio tecnológico, de trabalhadores dotados de competências básicas consideráveis. A acumulação de capital depende sempre mais da educação, ciência e tecnologia, sobretudo da qualidade educativa das populações. A educação, para além da sua função tradicionalmente reconhecida de bem em si e de instrumentação eficaz da cidadania, assume papel decisivo de formação básica adequada, universalizada, na condição de património fundamental da nação (Demo, 1994, p.101). Nesta linha, Cabrito (2002, p.47) diz que vários estudos longitudinais e transversais vieram iluminar esta relação entre a educação e a economia, no sentido de estabelecer uma relação directa entre os níveis de qualificação, de produtividade e de produção.

As investigações, segundo Cabrito (ibib: p.47), tentam explicitar o papel da educação no crescimento económico, tendo contribuído para revelar que os maiores níveis de produtividade surgiam associados a maiores níveis de instrução, em conformidade com o que se esperaria, tendo em atenção os pressupostos em que assenta a “teoria do capital humano”. Os resultados da investigação mostram que os diferentes níveis de instrução se repercutem, directamente e de forma desigual, no processo produtivo, evidenciando que as despesas realizadas em processos formativos constituem um bom investimento.

De entre as investigações que tentaram demonstrar os efeitos do investimento na produção e no crescimento económico, destacam-se as realizadas por Denison (1962, 1967). Na sua análise longitudinal da evolução da economia norte-americana, este economista demonstrou que o aumento do produto não é explicável directamente pela quantidade dos factores da produção utilizados-trabalho, terra e capital. Deste modo, uma parte significativa desse acréscimo só poderia ser explicado pela qualidade do trabalho, concretizada nas diferenças existentes no nível de qualificação académica e, portanto, da produtividade do factor trabalho (Cabrito, 2002, p.47). Nesta mesma ordem de acepção, Rodrigues (1982, p.113), diz que dessa forma tem a escola, enquanto agência da educação, papel preponderante no desenvolvimento. Representa, ao mesmo tempo, capital fixo e capital humano, instrumento e agente de desenvolvimento. Não é fortuito o interesse pela educação revelado em todos os momentos pelos responsáveis pelos destinos da Nação.

Os estados e toda sociedade reclamam constantemente por uma educação promotora do desenvolvimento do capital humano e, diante disso, as reformas educacionais sempre buscam tornar os sistemas de ensino cada vez mais eficazes do ponto de vista de alcançar a aprendizagem para os alunos: à educação é-lhe reconhecido o papel de desenvolvimento da personalidade dos indivíduos e, por essa via, também do desenvolvimento das sociedades enquanto nações organizadas e com uma ambição política de progresso nas diversas áreas da actividade e do ser humano.

Estamos num século em que, conforme diz Delors (1996, p.131), indivíduos e poderes públicos consideraram a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. Todos vão ser convidados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecerem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer. O que significa que se espera muito dos professores, que se irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração. A contribuição dos professores é fulcral para levar os jovens, não só a encarar o futuro com confiança, mas a construí-lo por si mesmos de maneira determinada e responsável. É logo a partir dos ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a assumir o papel determinante na formação de atitudes e favorecer a coesão social. Em virtude disso, "a competência, o profissionalismo e a capacidade de entrega que exigimos aos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade: é-lhes exigido muito e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas",

sentencia Delors (1996, p.133). Para este autor (p.132), os professores e a escola encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves duma compreensão verdadeira da sociedade de informação. E, mais ainda, segundo Delors (ibid: p.132), os problemas da sociedade envolvente, por outro lado, não se deixam à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até bem pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais, desde o desenvolvimento da tolerância à regulação da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem, ainda, encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas.

O professor e as reformas educacionais

Numa comunicação anterior (Nivagara, 2010, pp.1-2) fizemos notar que a totalidade das sociedades modernas instituiu sistemas escolares, com “a determinação de fazer o ensino um instrumento susceptível de permitir à sociedade alcançar objectivos e rebater os desafios que lhe são lançados” (Skilberck, 1992, p.17), inclusive assumindo-se a educação como factor decisivo da modernização. Por isso, como diz Skilberck (1992, p.20), ao longo dos anos 80 os países interessaram-se, uma vez mais, pelas estreitas, mas muitas vezes complexas, afinidades entre os efeitos do ensino e a qualidade da vida em sociedade. Em vários países calculou-se que a possibilidade de realizar objectivos tão gerais como a mudança estrutural da economia e a utilização das novas tecnologias, a melhoria do nível de vida e uma melhor qualidade dos serviços sociais, a multiplicação dos empregos e o enriquecimento cultural, dependia, em grande parte, da qualidade geral do ensino dispensado e de uma definição dos objectivos e das prioridades cuja aplicação prática exigia uma nova reforma do ensino. Quer dizer, a reforma dos sistemas de ensino é vista como decisiva para a mudança, querendo-se igualmente que as escolas, elas mesmas, sejam o principal foco de mudança. Primeiro, trata-se de mudança sobre os conteúdos de ensino, mas também no que diz respeito aos objectivos, métodos, meios e, por consequência, das actividades e atitudes dos docentes e discentes perante e dian-

te as situações educativas. E, em segundo lugar, espera-se que as mudanças tenham repercussões sobre a qualidade de aprendizagem dos alunos, o perfil destes diante da sociedade em geral e, particularmente, na esfera socioeconómica.

De facto, o sistema escolar e, particularmente, a escola, é um campo de transformações e mudanças, implicando muitas vezes reformas, ou seja, uma “alteração fundamental das políticas educativas nacionais” (Pedro e Puig, 1998; in Benítez, 2008, p.315), visando, em parte, responder as aspirações crescentes e em mutação das sociedades em desenvolvimento. Neste sentido, as mudanças em forma de reformas educacionais constituem “um subproduto a mais da vasta transformação social e política a que estão submetidas as sociedades modernas – as transformações económicas, sociais e culturais demandam elas mesmas reformas no sistema educativo” (Benítez, ib, p.316).

Tomando como referência o caso moçambicano no pós-independência, verificámos que a partir de 1975, o goveno tomou certas medidas, de entre as quais a nacionalização da educação e a introdução de um currículo mais ajustado às necessidades de um novo estado de orientação socialista conforme as directivas do Partido libertador (FRELIMO) e da primeira constituição da República. Assim, através da lei 4/83, de 23 de Março, foi introduzido um novo plano curricular para o ensino (desde o ensino primário) completamente diferente do anterior que era vigente no tempo colonial e, depois, através da lei 6/92, aquele é revisto para fazer face ao novo contexto sociopolítico e económico caracterizado pela adopção, através da constituição de 1990 e depois da de 2004, de um sistema político que consagra Moçambique como um estado de direito e que reconhece, através da constituição, o multipartidarismo, assim como uma economia do mercado. É neste contexto que, depois de vários anos, as autoridades da educação, tal como a sociedade civil e o mercado de trabalho, reclamam uma reforma do currículo, o que levou à sua transformação e, por consequência, desde 2004 Moçambique introduziu um novo currículo no ensino primário.

Este currículo, definido para fazer face a várias situações do sistema educativo em Moçambique, assume o compromisso de possibilitar aos alunos aprendizagens práticas e o desenvolvimento de habilidades, razão pela qual acrescentou ao plano de estudos do ensino primário uma nova disciplina considerada mais prática e profissionalizante: “Ofícios”. De acordo com a ideia fundadora, o “currículo relevante compreende tanto as ferramentas essenciais para aprender (leitura e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas) como os conteúdos de aprendizagem de base (co-

nhcimentos teóricos e práticos, valores, atitudes) necessárias para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento do país, melhorar a qualidade da sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar a aprender” (INDE/MINED, 2003, p.33). É por isso que, de acordo com INDE/MINED (ibid: pp.33-4), se admite que “este princípio somente pode ser materializado através da criação de espaços para a aprendizagem de actividades práticas e tecnológicas” e “afim que as actividades propostas sejam relevantes para a formação de habilidades e de competências que facilitam a integração dos alunos na sua comunidade, elas devem estar organizadas tendo em conta as particularidades e as perspectivas de desenvolvimento social, económico e cultural de cada região”.

Do nosso ponto de vista, a visão do Ministério da Educação sobre a significação do currículo aborda com precisão uma questão pedagógica importante que é a da consideração das particularidades individuais dos alunos, seja como indivíduos, seja como grupos sociais, no processo de ensino-aprendizagem. Correspondendo a um desafio do Ministério da Educação através de uma estratégia política (1999-2003), assim como a referente ao período de 2006-2010/11, trata-se também de um dispositivo pedagógico para melhoria da qualidade da educação.

A diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, no novo currículo, aparece contemplada seja, por exemplo, da planificação do chamado currículo local, seja das promoções semi-automáticas ou progressão normal no interior dos ciclos. O currículo local, no entender do Ministério da Educação, vem responder “ao principal desafio do presente currículo que é de tornar o ensino mais significativo, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para melhoria da sua vida e das suas famílias, das suas comunidades e do país, no espírito de preservação da unidade nacional, a manutenção da paz e da estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito dos direitos do homem, assim como a preservação da cultura moçambicana”. Assim, os programas de ensino passam a prever tempo lectivo para acomodar o currículo local, ou seja “a escola tem à sua disposição um tempo para introduzir conteúdos locais julgados significativos para a adequada inserção do jovem na sua comunidade”, pois, segundo o INDE/MINED (ibid: p.27), um dos objectivos da presente proposta de currículo é de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida de suas famílias, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde se localiza a escola.

No que diz respeito a promoção semi-automática ou progressão normal no novo currículo, ela consiste em adoptar um sistema de promoção por ciclos de aprendizagem dos alunos. Esta medida pressupõe a criação de condições de aprendizagem de maneira que todos os alunos atinjam os objectivos mínimos de um determinado ciclo, o que torna possível a sua progressão para o ciclo seguinte. Estas condições, de acordo com o Ministério da Educação, estão baseadas fundamentalmente sobre uma avaliação de predominância formativa, em que o processo de ensino-aprendizagem está centrado sobre o aluno e permite, de uma parte, a obtenção de uma imagem o mais fiável possível do desempenho do aluno em termos de competências de base descritas no currículo e, de outra parte, serve de mecanismo de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem.

De acrescentar que, reconhecendo a diversidade cultural das origens dos alunos, particularmente no que concerne à língua materna, sempre nesta preocupação de permitir o sucesso de todos, o novo currículo faz aparecer como uma outra inovação a introdução de línguas nacionais no ensino, porque "ao nível psicopedagógico e cognitivo, o ensino inicial em L1 (ou seja, língua primeira, a língua materna do indivíduo) é vantajoso, pois que facilita a interacção na sala de aula, visto que o aluno, conhecendo a língua tem uma melhor facilidade de comunicação. O professor funciona como mediador cultural, utilizando a língua para animar e ajudar os alunos a aprender" (INDE/MINED, *ibid*: p.30).

Concluindo, diríamos então que a reforma do currículo em Moçambique se inscreve numa tendência que encontramos também em outros países, particularmente os ocidentais. Segundo Dupriez e Cornet (2005), estas reformas são organizadas à volta dos mesmos princípios fundamentais: a existência de ciclos plurianuais de estudo, a reprovação é interdita e a avaliação certificativa é adiada para o final de cada ciclo. Face aos grupos cada vez mais heterogêneos de alunos, os professores são convidados a desenvolver práticas de avaliação formativa e de pedagogia diferenciada. Estas reformas apresentam-se essencialmente sob um ângulo pedagógico, mas o objectivo é também de natureza política: elas visam combater os efeitos negativos da repetência, particularmente em alunos desfavorecidos. Portanto, fazendo uma reforma nesta perspectiva, a escola em Moçambique quer se colocar dentro de um paradigma de manutenção da igualdade escolar nas suas diferentes acepções, particularmente a igualdade de acesso, a igualdade de tratamento, a igualdade de resultados, a igualdades das aquisições de base e a igualdades de oportunidades (Dupriez & Cornet, 2005, pp.22-5).

Ora, neste movimento de reforma que atingiu igualmente o ensino secundário geral, é interessante constatar que surge como uma das suas principais preocupações e, ao mesmo tempo, *inovação*, o facto de se procurar centrar sobre a necessidade de inclusão no currículo de disciplinas práticas, ditas profissionalizantes, capazes de formar os alunos para “responder ao mercado de emprego” e “desenvolver nos jovens competências práticas que lhes possam ser úteis para a vida laboral, desenvolvimento de uma profissão ou ofício e para o auto-emprego” (MEC/INDE, 2007, p.28). Igualmente poderíamos dizer que as reformas do ensino básico, bem como a do ensino secundário, estão bem “colocados numa nova perspectiva pedagógica centrada sobre os aprendizes, assim que colocam em evidência uma tendência de democratização do ensino, sem esquecer as questões políticas, económicas e sócio-culturais do contexto moçambicano” (Nivagara, 2007, p.312).

Ao analisarmos estas reformas e, sobretudo, querendo que elas sejam, de facto, fontes de mudança, a preocupação para com o papel do professor surge pelo facto de que *“todas as reformas visam ultimamente o centro da actividade de ensino-aprendizagem, a relação pedagógica, o que se passa na escola, na sala de aula, entre as pessoas”* (Lucier, 2005, p.32). Isso explica porque uma reforma “emana das autoridades institucionais desejosas de marcar seu selo sobre as orientações da escola” (Cros, 1996, p.19) e a partir destas se espera que se desencadeiem inovações nas práticas dos professores. Mas nossa convicção é a que a tradução de uma reforma em inovação real nas práticas dos professores na sala de aula não é linear ou automática, ou seja mecânica, mesmo se com o sentido profissional do professor, a inovação pedagógica, ainda de acordo com Cros (ibid: p.26), torna-se uma obrigação profissional feita de um “olhar aberto” à criação pedagógica e didáctica que permite afrontar as situações das mais diversas”. De facto, com a reforma do currículo de 2004, a inovação na escola primária moçambicana pode ser entendida em três níveis, pelo menos: o das instâncias de administração ministerial de carácter político, o dos mediadores, e, finalmente, dos actores (Figura 1).

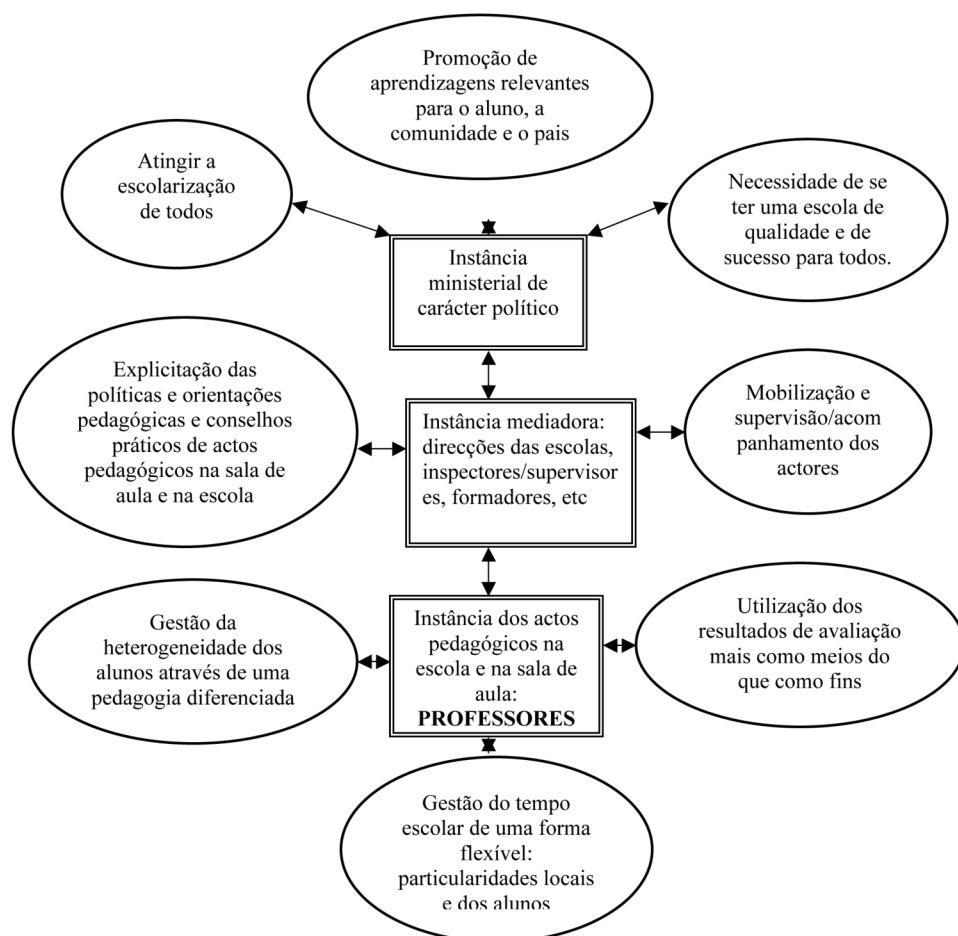


Figura 1: Níveis de análise da reforma e da inovação escolar em Moçambique (Ensino Básico, 2004)

Com esta figura interessa notar que, para que as decisões políticas em forma de orientações à escola tenham um efeito, os professores terão que se apropriar delas, razão pela qual “muitos estudos mostram que existe uma diferença considerável entre as ideias preconizadas e a realidade quotidiana nos estabelecimentos e nas salas de aula” (Finkelsztein & Ducros, 1996, p.33), o que é notável também no caso da reforma do ensino básico em Moçambique. De facto, o papel dos mediadores na tradução, sobretudo através da *formação*, das orientações políticas em conselhos práticos de actos pedagógicos, de saber fazer, mostra-se uma das condições importantes para a mobili-

zação dos professores. A este propósito, constatamos que os professores entrevistados consideram que, como não houve uma adequada formação às exigências do novo currículo, não está evidente para eles, por exemplo, terem que dominar as disciplinas postas no currículo (educação visual, educação musical e ofícios). Em consequência disso, o tempo previsto nos horários para estas disciplinas é frequentemente utilizado para Matemática e Língua Portuguesa, mesmo reconhecendo que existem outras razões para isso. Por exemplo, em educação visual, 62% dos professores da nossa amostra utilizam um tempo inferior ou igual a 40 minutos do total (80 minutos) previstos por semana, e 28.6% não realizam nenhuma lição desta disciplina. Contrariamente, os professores que chegam a fazer pelo menos a metade do tempo reservado para esta disciplina são apenas 28%. Em «ofícios» encontramos semelhanças, pois que 63% dos professores fizeram aulas desta disciplina, durante nossa semana de verificação, com uma duração inferior ou igual a 40 minutos, e 50% de entre os professores inqueridos não fizeram nenhuma lição desta disciplina. Vemos assim, em parte, a configuração da tendência dos professores de fazerem as suas escolhas sobre o que deve ou não ser ensinado aos alunos (currículo real), portanto, uma reelaboração do currículo formal dentro dos processos e contextos em que este se desenvolve na prática.

Barrère (1997:45), na sua obra «les enseignants au travail: routines incertaines», explica que o programa, portanto, parte do currículo escolar, «institucionalmente determinado, é antes de tudo o que não fazemos tal e qual. Se a diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho real é incontornável em toda a prática, no caso preciso dos professores é uma realidade de base, cada vez uma tradição histórica e uma realidade legitimada pelas novas condições do exercício da profissão diante de públicos heterogêneos». No nosso caso, a transformação do currículo representa com força uma nova condição de trabalho dos professores que requer novas competências e, portanto, uma formação precisa para fazer face às novas práticas inovadoras do currículo.

O principal desafio nesta relação entre a mobilização dos actores (professores) e a formação, é, primeiro, porque os professores, particularmente nestas duas disciplinas, declaram não ter um saber disciplinar, quando sabemos que o acto de «ensinar necessita um conhecimento à transmitir pois que não podemos evidentemente ensinar alguma coisa se não dominamos o conteúdo» (Gauthier, 1997, p.20) e depois, através deste saber disciplinar a escola e, particularmente, o professor «produz um saber de temas do saber disciplinar a ensinar. Chevallard fala de transposição didáctica, Schulman de conhecimento pedagógico da matéria e Durant faz alusão ao conceito de imagem operativa emprestada da ergonomia. Neste último caso, refere-se a

todo o inventário de analogias, de metáforas que o professor utiliza para transmitir sua matéria. Não se trata de um saber disciplinar propriamente dito mas antes de um saber da acção pedagógica produzido pelo professor no contexto preciso de ensino da sua disciplina». Este saber, no nosso entender, requer antes de tudo um bom domínio do saber disciplinar que permitirá ao professor traduzir o saber disciplinar em um saber a ensinar e, mais ainda, compreensível e adaptado às necessidades de aprendizagem dos diferentes alunos. O essencial é assegurar, qualquer que seja a mudança, oportunidade de apropriação e domínio pelo seu executante. Com efeito, «introduzir uma nova tecnologia, é introduzir uma nova maneira de fazer, e cada um dos que verão seu trabalho modificado não lhe aceita se ele pode dominar esta novidade e compreende o sentido» (Bernoux, 2004, p.57). Eis porque os professores, perante uma reforma, podem parecer resistir à mudança, mas isso não é o caso. Os professores entrevistados apontaram o seu baixo nível de conhecimentos, por exemplo na mistura de cores, jardinagem, costura, construção de objectos (barcos, viaturas, papagaios, etc.), necessários no ensino de educação visual e de ofícios. Em síntese, os professores primários de Maputo se ajustam ao postulado de Bernoux (ibid: p.57), «não é resistência à mudança, é a vontade de dominar seu trabalho, é o desejo de ser eu-mesmo, de existir para o seu trabalho. A identidade que está em causa é um factor central do comportamento».

Por outro lado, quando falamos da formação como um elemento desencadeador da mobilização à acção dos professores para esta reforma, tal formação deve assumir o desenvolvimento de saberes e de saberes fazer novos, assim como atitudes e valores inerentes à própria reforma (inovadora), ou seja, servem para desenvolver o sentido da inovação que queremos fazer (Figura 2).

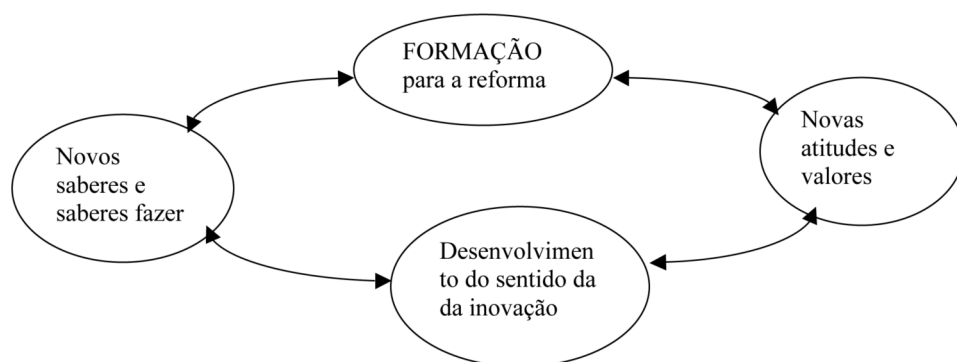


Figura 2: A interação entre a formação e o desenvolvimento do sentido da inovação

A Figura 2 ilustra que a inovação implica mudança de actividades, assim como de atitude das pessoas, sobretudo dos actores, visto que nenhuma mudança pode ser feita no meio escolar sem a participação dos professores, e, mesmo, sem a apropriação da reforma que explicita as inovações. Esta é a razão pela qual quando perguntamos aos professores se não existe perigo em deixar os alunos sem terem aprendido educação visual, ofícios ou, ainda, educação musical, compreendemos porque para eles Português e Matemática são as disciplinas fundamentais: «eu não posso crer que meus alunos progridam sem saber ler, escrever e fazer cálculos, senão porque sou professor deles», «estas disciplinas secundárias, eles (os alunos) podem aprender em qualquer parte,... olhe: em todo o lado podemos cantar, podemos correr, saltar, fazer muitas actividades que estão programadas na disciplina de Ofícios, em casa ou outra parte, mas aprender a leitura, a escrita, o cálculo, é a escola que deve ensinar aos alunos ...e, olhe também, se uma criança não sabe ler e escrever nos primeiros anos da sua escolarização, ela não terá sucesso na aprendizagem de ciências sociais, ciências naturais... nestas ele deve ler para compreender as instruções, escrever e saber se comunicar para responder ao professor e às questões que lhe são colocadas quando se trata de exercícios, de testes, de TPCs ... você vê ?!».

Em definitivo, a aprendizagem nas disciplinas de Português e de Matemática é, neste nível de análise, uma questão de racionalidade dos professores, de razões e de explicações sobre as suas prioridades no ensino, «é uma questão de ver o peso de cada disciplina na formação dos alunos»: «bom,... eu posso ensinar educação visual, ofícios,... mas, o que é que o aluno vai ganhar, por exemplo, se eu lhe coloco a trabalhar com argila? É claro que o trabalho com argila é bom, isso desenvolve a capacidade psicomotora do aluno... os movimentos das suas mãos e dedos, mas então, será que o que eu quero desenvolver mais nos alunos é isso em relação ao ensinar o aluno a saber, por exemplo, dois mais dois?... então, eu prefiro levar o aluno a fazer a operação «dois mais dois» que trabalhar com argila» «e, mais, como nosso tempo de aula foi reduzido de 45 minutos para 40 minutos neste novo currículo, o que pensa que eu poderia fazer?». Quer dizer que estamos numa situação em que [provavelmente] alguns responsáveis do sistema crêem que a mudança está em curso nas escolas porque nenhuma revolta ocorreu da parte dos professores, mas nos parece que os professores simplesmente tomaram «sua parte do trabalho a fazer» (Dutercq e Derouet, 1997, p.67) ao mesmo tempo que as marcas de civilização e de compromisso pela sua posição de assalariados, lhes conduz a ter relações com os seus colegas, excluir o ambiente de conflito com a autoridade do sistema escolar, fazer como se eles tivessem aprovado a reforma, mesmo se as impertinências lhes são evidentes em termos de condições de implementação desta reforma.

Bem entendido, estes professores compreendem sua missão, mas porque, lembremos, esta reforma se coloca como intenção de implementar um currículo relevante, eis porque seguindo a Declaração Mundial de Educação para Todos, ela considera que «o currículo relevante compreende as ferramentas essenciais para a aprendizagem (leitura e escrita, cálculo, solução de problemas), bem como os conteúdos de aprendizagem de base (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessárias para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento do país, melhorar a qualidade de suas vidas, tomar decisões importantes e continuar a aprender» (INDE/MINED, *ibid*: p.33).

Evidentemente, vemos porque as disciplinas designadas «secundárias» pelos professores têm um grande papel no objectivo de obtenção de um currículo relevante, e encontramos aqui uma razão pela qual os mediadores deveriam estar atentos a este respeito, seja durante as formações formais, dos encontros entre professores (em equipa), seja também durante o acompanhamento da reforma, intervindo como ajuda aos professores. Seguindo um modelo sociológico de tradução «a inovação, de facto, é uma estrutura complexa, vivente, que negocia com o contexto mas também mantém alianças, opera transformações na implementação de acordo com a evolução das trocas. Para sobreviver socialmente, a inovação deve mostrar aos parceiros que ela tem sentido não somente para os inovadores mas também para as pessoas confrontadas com ela e que estas podem se associar a ela. A estratégia maior da inovação será envolver o máximo de pessoas, de lhes mostrar todo o interesse que eles podem tirar. Dito de outra maneira, as pessoas encontradas questionarão a inovação e terão um sentimento de que lhes falamos a mesma língua que eles. Isso quer dizer que as inovações terão operado uma «tradução», quiçá traduções sucessivas, de acordo com os interlocutores abordados» (Cros, 2001, p.60). Mas será que é isso que se passa no nosso caso da reforma do ensino básico? A resposta é que isso não está claramente evidente.

Contudo, estimamos que na implementação da reforma não pode haver somente uma mobilização dos professores, senão em primeiro lugar do estabelecimento escolar a que pertencem, pois que a mobilização deste faz «adoptar uma maneira colectiva de colocar os problemas profissionais» (Van Zanten et al., 2002, p.151) na implantação da reforma, de novas actividades e práticas e, sobretudo, na construção de novas normas «como um conjunto de atitudes e de comportamentos esperados de um agente social em razão do seu estatuto, designando por aqui a dimensão estática do papel que corresponde a uma sequência histórica, de duração variável de sua definição pelas autoridades legíti-

mas. O papel consiste preencher certas funções, empregar uma certa linguagem e a se referir a certas normas» (Van Zanten et al., *ibid*: p.151). Esta é, precisamente, a razão porque é conveniente nos questionarmos sobre como o estabelecimento escolar, particularmente a direcção, joga um papel de mediador. Trata-se de uma questão cujas explicações virão quando discutirmos sobre a problemática do sistema de acompanhamento e pilotagem da reforma para mobilizar e favorecer a sua apropriação pelos actores, os professores.

Consideracoes finais

Cada sociedade tem a educação que merece, e esta resulta em grande parte do papel do professor, razão pela qual nos parece oportuno reiterar que o papel do professor no desenvolvimento da educação “depende de coordenadas politico-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho em particular (Sacristan, 1995, p.71). Mas por outro lado, o ser professor, quando quisermos defini-lo como profissão, deve cada vez mais assumir como sua maior referência a aprendizagem dos alunos, a melhoria das condições e situações de aprendizagem. Desta forma, o papel do professor terá contributo significativo na melhoria da qualidade da educação e, ainda, no progresso da sociedade em todos os seus domínios. Querendo isso, se exige do professor um comprometimento humano e social para com a educação e, portanto, um sentido ético e deontológico cada vez mais crescente.

Paralelamente, devem, continuamente, serem acrescidos os investimentos educacionais, sobretudo perante a evidência de que estes, “no contexto da reprodução ampliada, precisam ser compreendidos como investimentos em capital variável, que tornará mais eficientes investimentos em capital constante, aumentando com isso a produtividade do processo de produção” (Freitag, 2007, p.54).

Referências

- Bernoux, Ph. (2004). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris: Ed. Seuil.
- Cabrito, B. G. (2002). *Economia da Educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Cros, F. (1996). Définitions et fonctions de l'innovation pédagogique: le cas de la France de 1960 à 1994. In M. Bonami e M. Garant (Eds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation-émergence et implémentation du changement*. Paris/Bruxelles: De Boeck Université.

- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris: INRP.
- Delors, J. (coord) (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Demo, P. (2008). *Política social, educação e cidadania*. São Paulo: Papirus Editora.
- Dutercq, Y., e Derouet, J.-L. (1997). *L' établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris. INRP/ESF.
- Finkelsztein, C., e Ducros, P (1996). Conditions d' implantation et de diffusion d' une innovation scolaire. In M. Bonami e M. Garant (Eds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation-émergence et implémentation du changement*. Paris/Bruxelles: De Boeck université.
- Freitag, B. (2007). *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Centauro Editora.
- Gauthier, C et al. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Paris/Bruxelles: De Boeck Université.
- INDE/MINED (2003). *Plano curricular do Ensino Básico: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo.
- Kelctermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores e A. M. V. Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Portugal: Edições Pedago.
- Libaneo, J. C. (2002). *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez Editora.
- Libaneo, J. C. (2008). *Didáctica*, 28ª impressão. São Paulo: Cortez Editora.
- Lucier, P (2005). Les traits marquants des réformes en cours dans de nombreux systèmes d'éducation. In D. Biron, M. Cividi, e J.-F. Desbiens (Eds.), *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke (Québec): Éditions du CRP.
- MEC/INDE (2007). *Plano curricular do Ensino Secundário Geral*. Maputo.
- Nivagara, D. (2010). A Aplicabilidade das Disciplinas Profissionalizantes na Formação de Recursos Humanos: O Caso das Disciplinas do Novo Currículo do Ensino Secundário Geral. In *Anais do III Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos*. Realização GRUPALFA/UFF, Agosto de 2010.
- Nivagara, D. (2007). *Temps institutionnel et temps des apprentissages: Un analyse de l'appropriation de la réforme du curriculum par les enseignants de Maputo*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Nantes: Université de Nantes.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto editora.
- Pelikan, H. (1983). *Pedagogia: Uma colectânea de escritos pedagógicos*, s.l, s.edição.
- Sacristan, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Skilberck, M. (1992). *A reforma dos programas escolares*. Porto: Edições Asa.
- Van Zanten, A. et al. (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris: La dispute.

THE TEACHER'S ROLE IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION

Abstract: The teacher's role is very often lessened to the person who "*teaches*". Even worse is when such teaching is considered to be "*knowledge transmission*". Reason why this presentation does not solely extends the teacher's role beyond a simple knowledge "*transmitter*" but also tries to restore the real role of teachers in teaching and educating in general, characterizing this agent as a fundamental element in the transformation of education, in the translation of educational reforms and, through both, as an important role for the success of educational policies.

KEY-WORDS: *Teacher, Teacher's role, Teaching, Education, Educational reform.*

THE ROLE OF GENDER WHEN FAMILY INTERSECTS WORK: CONFLICT OR FACILITATION?

Marisa Matias

Anne Marie Fontaine

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

Abstract

Using data from 306 individuals belonging to dual-earner families with preschool children this study tested a model of family to work interaction where family resources and demands acted as antecedents for family to work facilitation and conflict. Differences between men and women were tested. Results validate Voydanoff's model, showing that family demands, namely burden with the performance of household tasks, are more associated with family to work conflict while family resources, namely marital satisfaction, are more associated with family to work facilitation. For men, the amount of their participation in household tasks is crucial both for conflict and facilitation, while for women, educational level plays the key role. Results suggest a discrepancy in what could be the ideal division of unpaid work between men and women.

KEY-WORDS: *Gender, Family-to-work conflict, Family-to-work facilitation, Family demands, Family resources.*

Introduction

Today, family and paid work are considered interdependent domains. Both are highly significant to individuals as they constitute the two major areas of investment of an adult. Not surprisingly, a rich body of literature has been devoted to the analysis of the interface between the two roles and their antecedents and consequences (for a review see Frone, 2003). This growing knowledge about how paid and unpaid work intersect has been primarily informed by a role conflict perspective. However, recent studies have shifted their focus to the analysis of benefits that an individual can derive from performing both roles. Moreover, despite the persistence of a gender-based division of unpaid work, the role of gender on this issue has also been neglected (Parasuraman & Greenhaus, 2002).

Morada (address): Marisa Matias, Centro de Psicologia Diferencial, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto. E-mail: marisa@fpce.up.pt

This paper addresses a comprehensive analysis of the factors that lead to an experience of conflict or of facilitation in these two roles. Following Voyten's (2004, 2005) salience model and Frone and coworkers conceptualization of work-family conflict (Frone, Russell, & Cooper, 1992; Frone, Yardley & Markel, 1997), this study will look at the role of the marital relationship and household labour as potential predictors of family to work conflict and facilitation. Moreover, this model will be tested separately for men and women in order to highlight the dynamics of gender on this issue and tackle one of the work-family literature's gap (Parasuraman & Greenhaus, 2002). To our knowledge, there has not been a systematic analysis of the transference process between family and work in men and women belonging to dual earner families in Portugal. In this regard, Portugal is in a specific situation in the European context due to the coexistence of traditional values, such as the maintenance of the central role of the mother in the family, and modern values expressed in the expectation that both men and women work outside their homes. In fact, Portugal has one of the highest rates of participation of women (aged 15-64) in the labour market (61.9%) in Europe (Eurostat, 2008). But some recent indicators show that gender roles are in transition and that this generation of young couples may be the first to deal with new expectations regarding men and women's roles in the family and at work.

Interrole conflict and facilitation

After the decline of the Segmentation Model of work and family spheres, the most frequent analysis of work-family interface was based on a Role Conflict hypothesis. Dual-earner households were seen as having high levels of stress and lack of time. The main focus was on negative aspects such as the detrimental impact of female employment on children and on the guilt that working mothers felt because of their life-style (for a review see Scarr, Philips & McCartney, 1989). This line of studies assumes that resources are limited and as the individual assigns time or energy to one role, inevitably drains away resources to fulfil the responsibilities of the other role. In other words, the demands from different domains compete with each other in terms of time and energy (Greenhaus & Beutell, 1985). A central assumption in this approach is that participating in one role tends to have a negative effect on the other role. The most frequent negative outcomes of inter-role conflict are decreased physical and mental health (Frone et al, 1992; Frone et al., 1997), poor work and family performance, increased work and family stress and decreased marital satisfaction (Frone et al., 1997; Greenhaus & Beutell, 1985).

A parallel body of theory, however, has suggested that participation in multiple roles can provide individuals with a greater number of opportunities and resources that can be used to promote growth and better functioning in the other life domains (Barnett, 1998). This line of studies question the idea that female employment is exclusively a source of stress and conflict, emphasizing its positive effects on physical and psychological wellbeing, on self-esteem, on social interactions, and also on the financial security of the family (Barnett & Bachruch, 1985; Barnett & Rivers, 1996 as cited in Barnett, 1998). According to this Role Expansion Perspective, resources are not viewed as scarce or limited but as elastic and capable of being transferred from one role to another promoting better functioning, satisfaction and sense of self-worth (Kirchmeyer, 1992; Grzywacz & Marks, 2000). In fact, combining multiple roles was found to be associated with stronger organizational commitment, higher job satisfaction and personal growth (Kirchmeyer, 1992). This process which may be labeled as facilitation, is "the extent to which participation at work (or home) is made easier by virtue of the experiences, skills, and opportunities gained or developed at home (or work)" (Frone, 2003: 145). In short, facilitation may have two main effects: it may buffer the negative outcomes of conflict or it might improve the functioning of the individual.

The two perspectives, role conflict and role expansion, though distinct, are not necessarily opposed (Grzywacz & Marks, 2000; Greenhaus & Powell, 2006; Kirchmeyer, 1992). In fact, work-family conflict and facilitation can coexist as the processes that trigger conflict may be distinct from the processes that trigger facilitation. For instance, an individual in a very stressful job can transfer this tension to the family domain, leading to the occurrence of work-family conflict. Nevertheless, this job can at the same time facilitate the family role by ensuring financial security for the family (Grzywacz & Marks, 2000).

Both conflict and facilitation also assume that the influence of roles is bidirectional (Frone et al., 1992; Greenhaus & Beutell, 1985; Greenhaus & Powell, 2006). Positive and negative moods, competences and time availability may be transferred from the family role to the work role as well as from the work role to the family role. Moreover, the influence of roles is also reciprocal: when work related responsibilities interfere with the family performance, then the unmet family responsibilities may influence the work role performance. Research has been more focused, however, on the work to family conflict than on the family to work conflict (Frone et al., 1992; Stevens, Minnote, Mannon & Kiger, 2007).

Regarding gender differences on the levels of conflict and facilitation, results have been mixed. For instance, Frone (2003) found no gender differences

in the levels of conflict, while Hill, Martinson, Hawkins and Ferrris (2003), found significant differences between fathers and mothers. Regarding facilitation, the inconsistencies continue. Some studies show that women are more likely to derive satisfaction and wellbeing from participation in multiple roles (Aryee, Srinivas, & Tan 2005; Grzywacz & Marks, 2000) while others show no differences between men and women (Hill, 2005; Kirchmeyer, 1992). Given these contradictory empirical findings, an examination of the role of gender from the work-family perspective seems necessary (Hill, 2005). Moreover, given the specific Portuguese context, which will be described ahead in detail, it is crucial to study how family can be a benefit to or intrude on the work role.

In sum, to fully understand the positive and negative effects of combining roles, it is necessary to assess conflict and facilitation processes together and according to gender. Because the family to work direction is less studied this paper aims to test the antecedents for conflict and facilitation in the family to work direction. In fact, conflict and facilitation have different antecedents (Wayne, Musisca, & Fleeson, 2004) that are presented next.

Family to work interaction: antecedents for conflict and facilitation

Several authors have studied factors associated with conflict and facilitation between roles. A systematic approach to these variables can be found in work-family conflict perspective of Frone and coworkers (Frone et al., 1992; Frone et al., 1997) and in Voydanoff's demand and resources model (2004, 2005).

The first perspective has found family factors to be the primary antecedents of family-to-work interference. Among such factors are increased number of hours spent on housework, unequal division of tasks in the household, decreased support obtained within the family, increased number of children, increased commitment and decreased satisfaction with marital and parental roles (Aryee, et al., 2005; Byron, 2005). The second perspective, i.e. the demands and resources approach of Voydanoff (2004; 2005) states that demands and resources will have a differential salience for conflict and facilitation between roles, in such a way that demands are related to conflict and resources to facilitation. When individuals perceive that the demands of their environment exceed their resources, stressful appraisals may occur. Thus, the perception of family-work conflict or facilitation derives from assessing the relative demands and resources associated with work and family roles. Demands are salient for conflict because they are associated with processes that reduce individuals' ability to fulfill responsibilities in several domains. For instance, stressors in the marital relationship and household demands are associated with family to

work conflict (Byron, 2005; Voydanoff, 2005). Resources are salient for facilitation because they help individuals performance in several domains or because they trigger self-worth evaluations that ultimately lead to better functioning in the different roles. For instance, resources may include support from other family members (namely partner support), psychological rewards like satisfaction within the family relationships, or self-esteem (Grzywacz & Marks, 2000; Voydanoff, 2005). Following this reasoning, resources may be instrumental or psychological assets while demands are role requirements, expectations and norms, which individuals must respond to with physical or mental effort (Voydanoff, 2004).

This work aims to test a model of family to work interaction, where family and individual resources (relationship satisfaction and partner participation in the household tasks) and demands (marital conflicts and burden with the performance of household chores) will act as antecedents for family to work conflict and facilitation. Moreover, the type of demands and resources available for men and women can not be expected to be the same (Fontaine, Andrade, Matias, Gato, & Mendonça 2007). Thus, gender effects can not be ignored on this issue.

The role of gender in the Portuguese context

The majority of studies in Europe show two opposite family models: The "traditional model", where roles are clearly divided within the couple and women are responsible for family chores and do not have a job outside home and, the "modern model", more common in Northern Europe, where the majority of women work outside their homes and there is some degree of equity in the division of family roles (Guerreiro & Abrantes, 2007).

The Portuguese reality does not fit either of these models. Portuguese women have a very high participation in the labour force, in comparison with other European Countries: 61.9 % of Portuguese women work outside their home compared to 54.7% in Spain or 46.6% in Italy (Eurostat, 2008). This employment rate is even higher than the European Union mean (EU-27) (58.3%) (Eurostat, 2008). Moreover, the percentage of women with children under three working outside their homes is one of the highest in European Union (67.6%) (OECD, 2010). The majority of employed women work full-time, with few breaks over the lifespan (Wall, 2007) contrasting with other European countries such as Denmark and The Netherlands, where women who have young children tend to choose part-time work. In fact, both Portuguese men and women agree they should both work outside their homes (Wall, 2007) and have

a positive and modern image of women in the employment sector. Thus, dual earner families are the most common and desired family pattern in Portugal. However, a traditional division of unpaid work is still prevalent in Portugal: women continue to be mainly responsible for childcare and household tasks (Fontaine et al, 2007; Perista, 2002; Poeschl, 2000; Torres, 2004). Moreover, both genders maintain a traditional attitude towards maternity roles compared to other European countries (Wall, 2007). Namely, the majority of Portuguese individuals agree that mothers are more suited to taking care of their children than fathers. Thus, Portugal has a combination of modern and conservative attitudes, indicating a transition in gender roles.

In the labour market, the situation of women is very similar to that of men: they work very long hours and they take very little leave. In fact, Portuguese women work more hours than their European counterparts (Torres & Silva, 1998). Nevertheless, compromise is still seen as a female issue, and when there is a need to concede or cut back on professional investment, women are the ones who do this, conforming to the traditional gender assignment of roles. These indicators show that transformations in the professional domain alone are not enough to change gender roles inside the family. Women are more burdened than men with the performance of multiple roles.

In this setting, one could expect that childcare arrangements and organizational support would have a crucial role in the management of family responsibilities by Portuguese families (Torres & Silva, 1998). However, the provision of childcare facilities for children under six years old is insufficient and not always adapted to family needs. Thus, Portuguese couples rely a good deal on their own resources to balance work-family responsibilities. Public childcare services have limited schedules that usually do not fit individuals' long work hours and private childcare is very expensive for the majority of families (Torres & Silva, 1998). At a cognitive level, individuals have a low sense of entitlement to organizational support: for many individuals, the help given by some employers is perceived as a perk and not as a right (Guerreiro & Abrantes, 2007). Therefore, families tend to rely on their informal help, namely from grandparents and other extended family members to complement the institutional arrangements (Wall, 2007). This informal support, however, is also becoming scarcer, since many individuals live geographically distant from their extended families and many of the grandparents are still active in the labour market. The traditional gender roles and the contextual features of the Portuguese society put individuals, especially women, in a very demanding situation: to work fulltime and to simultaneously assume the majority of duties in their family.

It is evident that family practices are not reflective of an equality discourse. If on the one hand, both genders agree that men and women should have a

paid job; on the other hand, the daily division of tasks remains very traditional. Additionally, Portuguese individuals still assign more value to motherhood than to fatherhood and assign more value to men's paid work than to women's (Wall, 2007). Changing attitudes and practices is a lengthy process, and therefore traditional societal expectations of gender-appropriate behavior are still prevalent in Portugal. Hence, in this study, the impact of family factors (resources and demands) is expected to be more pronounced in the case of women than in the case of men. Conversely, work demands and resources are expected to have a stronger effect on men than on women. Moreover, given that men identify with the work role more than with the family role, they are expected to be motivated to invest more time and resources to enhance their performance in the work role. Women, on the other hand, are still expected to identify more with the family and therefore invest more time and energy resources to enhance their performance in that role (Aryee et al., 2005).

The main aim of this study is to make an integrated analysis of the factors that may trigger both positive and negative influences of the family role on the work role. It is expected that family demands (marital conflict and burden with the performance of household tasks) will show a stronger relation to family to work conflict than to family to work facilitation (H1); and family resources (relationship satisfaction and partner participation in household tasks) will show a stronger relation to family to work facilitation than to family to work conflict (H2). This analysis will be performed by testing and integrating Voydanoffs' and Frone's theoretical models. Additionally, in order to grasp gender effects, separate analyses will be conducted for men and women. It is expected that the relation between family demands and family to work conflict and between family resources and family to work facilitation will be stronger for women than for men (H3).

Method

Sample

The sample is composed of dual-earners with children under the age of six. In fact, this is the type of family thought to face most challenges regarding family-work issues. On the one hand, individuals are beginning their professional life and are striving to make a career; on the other hand, they are also facing the challenges of parenthood.

Several criteria were set up prior to recruiting the families, among the most important were the following: (1) both partners should be willing to participate

in the study, (2) the partners should be living together, (3) both partners should work at least 15 hours per week, (4) the partners should have at least one child in the age range of one to five, (5) the oldest child in the family should not be older than 12 years. Respondents were recruited at childcare facilities, companies and university settings; they were asked to fill in a questionnaire at their homes and to deliver it to the research team in person or by mail. The final sample is a convenience sample composed of 306 Portuguese individuals members of dual-earner families, with a mean age of 35 years and a relationship mean duration of 12 years. Most individuals have two children and the majority have a university degree (62.3%). Approximately 68 % of participants earn less than 1 500 € per month. The sample is, therefore, homogeneous in terms of age, marital stability, education and class. On average, individuals work 49 hours per week, including overtime, travel time, commuting, etc; on average, men spend 9 hours more than women on their paid work.

Measures

All measures were designed by Project Famwork research teams, unless specified otherwise. All items were translated and back translated from their original language (English or German) to Portuguese. Famwork Project: Family Life and Professional Work - Conflicts and Synergies, was a European research consortium composed of seven core research teams from Switzerland, Germany, Austria, Belgium, the Netherlands, Italy and Portugal and two associated teams from France and Finland. The project focused on family and professional work reconciliation in dual earner families with young children.

Family to work facilitation (FWF) is the extent to which an individual's participation in the work role is made easier by the skills, experiences, affects and opportunities gained through the participation in the family life. The measure of FWF is the mean response to three items from Grzywacz & Marks (2000) scale (sample item: "Your home life helps you relax and feel ready for the next day's work") ($\alpha=.74$). Responses ranged from 1=never to 5= often.

Family to work conflict (FWC) is the extent to which the individual's participation in the work role is made difficult by the demands and time commitment expected at home. It comprises the mean response to two items (sample item: "My situation at home keeps me from spending as much time on paid work and career as I would like to do.") ($\alpha=.81$). Responses ranged from 1=never to 6=often.

Family resources: Relationship satisfaction assesses how satisfied a person is with his or her relationship. There are no statements concerning the

possible reasons for the relationship satisfaction. Rather, the instrument measures the subjective evaluation of the relationship. It comprises the mean response to 5 items (sample item: "To what extent does this relationship fulfil your original expectations?") ($\alpha=.92$). Responses ranged from 1=not at all to 6=a lot. Partner participation in household tasks was assessed using two items concerning the relative amount of housework and childcare related tasks done by the partner. It is measured on a 6-point Likert-type scale (sample item: "How much of the housework (cleaning house, preparing meals, washing dishes, doing the laundry, ironing, daily shopping, etc.) is done by your partner ?") ($\alpha=.82$).

Family demands: Marital conflicts assess the possible conflicting areas of a couple's relationship. It is composed of 10 items on a 6 point Likert-type scale (sample item: "To what extent is money/financial issues an area of conflict between you and your partner?") ($\alpha=.84$). Burden with household tasks measured the individual's perception of how much they felt their domestic work and their childcare was an overload. It was composed of two items on a 6-point Likert-type scale (sample item: "How much of the domestic work, which has to be done overall, is a burden to you?") ($\alpha=.71$).

Demographic characteristics: Age and number of children living in the household were measured through direct questions. Education level was coded in seven categories ranging from 1= *primary school* to 7 = *post graduate studies*.

Analyses

Hypotheses were tested with hierarchical regression analyses for both FWC and FWF separately. Step 1 represents the base model estimates (Model 1). The demands variables and the resources variables added on Step 2 and 3 (Model 2 and 3) provided a test of hypotheses 1 and 2. The regression analyses were performed separately for men and women to test hypothesis 3. The significance of change in r^2 was assessed at each step. The results can be found in tables 2 and 3 for family to work conflict and family to work facilitation, respectively.

Results

Means, standard deviations and correlations for each variable used in the study can be found in table 1, separately for men and women. The mean, for both subsamples, reveals low levels of family to work conflict and moderate levels of family to work facilitation. The correlations among the

predictors are low to moderate; only the correlation between relationship satisfaction and marital conflict is close to .50 ($r = -.50$ for men and $r = -.55$ for women).

Table 1: *Mean, Standard Deviations and correlations for the study variables for the male (n=153) and female subsample (n=153)*

Variables	M	SD	1	2	3	4	5	6
1 Family to Work Facilitation	3.82 (3.82)	0.83 (0.87)	–					
2 Family to Work Conflict	2.46 (2.95)	1.28 (1.30)	-.13 (-.02)	–				
3 Relationship Satisfaction	5.02 (5.02)	0.81 (0.91)	.41** (.49**)	-.03 (-.15)	–			
4 Partner Participation in household	3.81 (3.46)	0.88 (1.00)	.21* (.29**)	.02 (-.13)	.21* (.11)	–		
5 Marital Conflicts	2.43 (2.50)	0.77 (0.86)	-.25** (-.30**)	.16 (.19*)	-.50** (-.55**)	.07 (-.12)	–	
6 Burden with household tasks	2.63 (3.41)	1.13 (1.17)	-.22** (-.02)	.46** (.19*)	-.12 (.00)	-.04 (.11)	.32** (.19*)	–

Note: Values in parentheses are for the women subsample * $p < .05$. ** $p < .01$

The introduction of family demands into the regression equation resulted in a significant increase in the amount of variance explained in FWC, both for men and women (22.6 % of explained variance increase for men and 7.7 % for women) (see table 2). As expected, the increase in the explained variance of these variables for the FWF dimension is non significant (see table 3). That is, the increase in the amount of variance explained by the demands block in FWF is 4.1 % for men and 0.3 % for women. Conjointly, these results support hypothesis 1.

Hypothesis 2 predicted that family resources would have a stronger relation to FWF than to FWC. This hypothesis is also confirmed, since the resources block showed a statistically significant relation to FWF and increased the amount of variance explained by 15.2 % for men and 28.3 % for women, while its impact on explaining FWC is small: 0.6 % for men and 1.3 % for women.

The differential analysis by gender proposed in hypothesis 3 was partially confirmed. In fact, the association between family resources and FWF is stronger for women: the increase in the amount of variance explained by the resources block is higher for the women's subsample (r^2 change wo-

men=.28 vs. r^2 change men=.15). The association between family demands and FWC, however, does not confirm the hypothesis. The family demands block showed higher β coefficients in the men's subsample. The equality of the regression coefficients was calculated following the method proposed by Paternoster, Brame, Mazerolle & Piquero (1998). The variance increase was also higher in the male sample (r^2 change women=.08 vs. r^2 change men=.23).

A more refined analysis allows for the identification of resources and demands associated with FWF and FWC. The demand in the family sphere that shows a significant association to FWC, both for men and for women, is the perceived burden with household tasks (men: $\beta=.49$, $p<.001$ and women: $\beta=.22$, $p<.01$). This association is more intense in the male subsample ($z=2.35$). Regarding FWF, higher levels of marital satisfaction are associated with more positive relations between family and work, both for men and women. For women, however, partner participation in the household is an additional predictor of the degree to which family can improve work functioning. The set of predictors for men includes the perception of burden with household tasks: the more burdens they perceive, the less family positively influences work ($\beta=-.20$, $p<.05$). Additionally, for women, education level is also an important predictor to take into account. Both for FWC and FWF, women's education level is associated with higher levels of conflict and facilitation.

Table 2: *Antecedents of Family-to-Work Conflict for the male (n=145) and female subsample (n=146)*

Variables	Men			Women		
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 1	Model 2	Model 3
Age	.002	.061	.060	-.087	-.016	-.019
Education level	.029	.093	.121	.218*	.259**	.239**
Number of children	-.051	-.018	-.012	.106	.079	.090
Marital conflicts		.019	.027		.161*	.094
Burden with household tasks		.482***	.491***		.209*	.222**
Marital satisfaction			.025			-.101
Partner participation in household			.072			-.075
R2	.003	.229	.235	.058	.135	.148
F for change in R2	.139	20.424***	.511	2.909*	6.272**	1.017

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Table 3: *Antecedents of Family-to-Work Facilitation for the male (n=145) and female subsample (n=146)*

Variables	Men			Women		
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 1	Model 2	Model 3
Age	-.027	-.061	-.084	-.128	-.151	-.163*
Education level	-.081	-.022	-.057	.132	.234**	.228**
Number of children	.103	.079	.066	.100	.061	.068
Marital satisfaction		.349***	.313***		.428***	.396***
Partner participation in household		.129	.114		.291**	.289***
Marital conflicts			-.027			-.057
Burden with household tasks			-.203*			-.025
R2	.014	.166	.207	.029	.313	.316
F for change in R2	.665	12.624***	3.563*	1.435	28.834***	.321

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Discussion

The purpose of this study was to test a model of family to work interaction differentiated by gender, where family and individual resources and demands could act as antecedents for family to work facilitation and conflict. Rather than focusing on the more frequently studied work to family direction, this study added to previous research by emphasizing the influence that family roles have on work. Moreover, it aimed at building an integrated approach to the family to work interface including models of conflict and facilitation for men and for women. Finally, the study focused on a challenging family configuration: dual-earners with children in preschool years.

A global look at the results shows that individuals perceive low levels of conflict and moderate levels of facilitation. This suggests that the family role is perceived more as a source of positive emotions and attitudes than as a source of tensions. In fact, family is traditionally seen as a safe haven which individuals rely on to relax and prepare for the next day's work.

The regression analysis allowed the establishment of a differential gender approach to conflict and facilitation. Family demands showed a stronger association with family to work conflict and family resources a stronger association with family to work facilitation, both for men and women. This result supports and extends Voydanoff's work (2004, 2005) to a non US sample.

Regarding family to work conflict, the impact of family demands was unequivocally higher than the role of family resources. A careful analysis

allowed the identification of household tasks as the major family demand in this context. For men in particular, the perception of burden with these tasks is strongly related to conflict deriving from the family and interfering with work. In fact, Coltrane (2000) has showed that despite the positive feelings associated with men's involvement on childcare roles, this involvement is related with less professional investment. Moreover, this result may also suggest that men's perception of burden is greater regarding chores which are not associated with their traditional gender role. Although there have been many gender changes in the professional domain, on the family side, changes are still in progress and major inconsistencies can be found. On the one hand, the fact that the mother has prime responsibility for childcare is taken for granted; on the other hand, a higher participation of men in family chores is expected (Wall, 2007). When gender roles are clearly defined it is easier for individuals to comply with what others expect; however, the current fluidity in men's family gender role may be causing them more dissonance and strain.

A closer look at the family to work facilitation models shows that satisfaction with the marital relationship is a main predictor for both men and women. For the family role to have a positive influence on the work role, it is required that partners have a harmonious relationship. For women, however, the partner participation in the household tasks was also strongly related to positive transferences from family to work. For men, their perception of burden with household tasks undermines the degree of positive transferences from family to work. This result points to two main conclusions: on the one hand, at least for men, some demands may limit facilitation, suggesting cross-over effects between demands and facilitation (Voydanoff, 2005). On the other hand, the process by which women derive more positive benefits from family to work is substantially different from that of men. For women, it is important that men participate in household tasks; for men, however, strong participation in family chores may be perceived as a surplus, limiting their ability to transfer benefits from family to work. Taken together, these results seem to indicate a troubling discrepancy in what could be the ideal family task division between Portuguese men and women. This is probably due to the fact that, as mentioned, attitudes towards the division of roles and tasks in the family are undergoing a significant transition (Wall, 2007). Men in our sample seem to be striving to balance their wish for active participation in the family with the traditional expectations of fulfilling the breadwinner role. Women, in contrast, seem more conscious of how changes in family practices will benefit their balance of roles.

For the women's subsample, the level of education stands out as a distinct factor: education level is clearly associated with both family to work conflict and facilitation. Higher educational levels are usually associated with jobs that have higher status and responsibility, and therefore with more social and financial resources which could ease family and work reconciliation (Torres, 2004). Women in our sample with a university degree earn significantly more than women without a degree [$F(1,147) = 66.23, p < .001$]. This may help us to understand why higher levels of education are associated with higher levels of positive transference between family and work. However, the level of conflict also increases. Due to traditional gender role allocation and regardless of educational status, Portuguese women perform significantly more household tasks than men (Perista, 2002). Thus, women with higher levels of education have both a very demanding job and more family responsibilities than their male counterparts. Additionally, due to their educational capital, they are more aware of gender inequities and therefore their feeling of conflict between family and work is more pronounced than in the case of less educated women. In fact, national studies confirm that more educated women tend to have more modern gender role attitudes (e.g. Aboim, 2007).

These results also support the need to analyse the family and work interface separately by gender. The role of gender is not linear and though family resources were more strongly related to family to work facilitation in the female sample, family demands were more strongly related to family to work conflict in the male sample, contrary to prediction. This salience of family demands in the male subsample may also be explained by the emergence of modern gender values in Portugal. Although participation in the family sphere is seen as a surplus by men, some indicators have been showing that men are more willing to be involved in childcare (Aboim, 2007). Though raised in very traditional environments, these men are probably the first generation being called upon to do their family duties (Guerreiro & Abrantes, 2007). Thus, men are assuming family roles that are still new to them; as such, this participation is highly salient for them, influencing their ability to combine family and work. Moreover, as their involvement in the role of parents is new and they have not had models that they can now use for guidance, these tasks may be felt to be highly demanding. For women, however, these chores are consistent with their traditional gender role. In fact, in their socialization process women do several tasks related to family duties, like taking care of younger brothers and sisters, helping out with household chores, etc.

Conclusion

This study contributed to the work-family research by looking at the way family is perceived as hindering and promoting work performance. To ease the balancing of work and family roles it is important not only to establish the ways in which conflict may arise but also to describe the processes underlying positive transferences between family and work. Relying only on the most common conflict perspective is insufficient to sustain practical recommendations. In fact, conflict and facilitation have different outcomes for individuals and organizations. On the one hand, family to work conflict leads to turnover intentions; on the other hand, family to work facilitation results in more job satisfaction and affective commitment to the work organization. Thus, the extent to which work provides opportunities to apply skills that employees have developed, may help build job satisfaction and organizational commitment. Moreover, work schedule flexibility and supportive supervision may reduce turnover intentions. Considering the highly competitive job market and the need to retain valued employees, developing a work-family culture in which family activities facilitate work roles and vice versa is a valuable option for satisfied and committed employees. Nevertheless, an organizational culture where women are expected to dedicate more to the family than men are, still prevails. Thus, the majority of work-family measures are directed to them. It is vital that managers first address men and women's needs to balancing the two roles before implementing any work-family measure. This will guaranty a more effective family friendly policy. As these results pointed out, organizations and social contexts must promote men's engagement in the family. This can be accomplished using media campaigns that establish the benefits of household sharing, through school curriculum and through organizational policies. As showed relationships characterized by harmony (attained my mutual help and support) are beneficial for the work-family interaction for both genders. The view of work-family balance exclusively as a "women's issue" must evolve to an "everybody's issue".

The role of gender in the family-work interface, highlighted in this study, also suggests that gender role expectations are inextricably linked with the process of conflict and facilitation. Therefore, when working with couples who are struggling with work-family balance, counselors need to consider sharing of household labor and childcare as a key aspect and intervene for this matter (see Zimmerman, Haddock, Current, & Ziemba, 2003). In fact, couples who successfully balance family and work roles have a shared division of housework. The transition in gender roles Portuguese men and women are being

through influence the way they deal with family and work issues, making it worth to address these issues in future studies.

Although this study examined a comprehensive and theoretically based model of family to work relations, there are some limitations that should be addressed. Firstly, data are cross-sectional which prevents testing for causality. Longitudinal research is necessary to validate the causal directions of the proposed relations. Secondly, data were based on self-reported measures which increase the possibility of common method variance. Thirdly, other variables could have been considered in the study, namely individual characteristics that could help understand the family to work dynamics. Fourthly, the sample is composed of a very specific range of families: families with children under six years old. Therefore, the possibility of generalization is limited to the family configuration studied. Finally, for a more in-depth comprehension of the family and work interface, the work to family direction of influence must also be considered. Thus, future research on differential effects of conflict and facilitation should address these limitations by: i) considering family to work and work to family directions with more sophisticated methods of analysis; ii) integrating both conflict and facilitation; iii) using longitudinal research, preferably including objective measures; iv) extending this work to include consequences, and therefore examining the mediating role of these dimensions; and by v) studying families at different stages of their life-cycle.

References

- Aboim, S. (2007). Clivagens e continuidades de género face à família em Portugal e noutros países europeus. In K. Wall & L. Amâncio (Orgs.), *Família e género, atitudes sociais dos Portugueses* (pp.35-91). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Aryee, S., & Srinivas, E., & Tan, H. (2005). Rhythms of life: antecedents and outcomes of work-family balance in employed parents. *Journal of Applied Psychology*, 90, 132-146.
- Barnett, R. (1998). Toward a review and reconceptualization of the work/family literature. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 124, 125-153.
- Byron, K. (2005). A meta-analytic review of work-family conflict and its antecedents. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 169-198.
- Coltrane, S. (2000). Research on household labour: modelling and measuring the social embeddedness of routine family work. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1208-1233.
- Eurostat (2008). *Key figures on Europe* (2009 edition). Luxembourg: European Comission.

- Fontaine, A., Andrade, C., Matias, M., Gato, J., & Mendonça, M. (2007). Family and work division in dual earner families in Portugal. In I. Crespi (Ed), *Gender mainstreaming and family policy in Europe: Perspectives, research and debates* (pp. 167-198). Milan: Vita e Pensiero
- Frone, M. (2003). Work-family balance. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of Occupational Health Psychology* (pp. 143-162). Washington, DC: American Psychological Association.
- Frone, M., Russell, M., & Cooper, M. (1992). Antecedents and outcomes of work-family conflict: Testing a model of the work-family interface. *Journal of Applied Psychology*, 77, 65-78.
- Frone, M., Yardley, J., & Markel, K. (1997). Developing and testing an integrative model of the work-family interface. *Journal of Vocational Behaviour*, 50, 145-167.
- Greenhaus, J., & Beutell, N. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10, 76-88.
- Greenhaus, J., & Powell, G. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31, 72-92.
- Grzywacz, J., & Marks, N. (2000). Reconceptualizing the work-family interface: A ecological perspective on the correlates of positive and negative *spillover* between work and family. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 111-126.
- Guerreiro, M., & Abrantes, P. (2007). *Transições incertas: Os jovens perante o trabalho e a família*. CITE: Lisboa
- Hill, J. (2005). Work-family facilitation and conflict, working fathers and mothers, work-family stressors and support. *Journal of Family Issues*, 26, 793-819.
- Hill, J., Martinson, V., Hawkins, A., & Ferris, M. (2003). Studying “working fathers”: Comparing fathers’ and mothers’ work-family conflict, fit, and adaptive strategies in a global high-tech company. *Fathering*, 1, 239-261.
- Kirchmeyer, C. (1992). Perceptions of nonwork-to-work *spillover*: Challenging the common view of conflict-ridden domain relationships. *Basic and Applied Psychology*, 13, 231-249.
- Parasuraman, S., & Greenhaus, J. (2002). Toward reducing some critical gaps in work-family research. *Human Resource Management Review*, 12, 299-312.
- Paternoster, R., Brame, R., Mazerole, P., & Piquero, A. (1998). Using the correct statistical test for the equality of regression coefficients. *Criminology*, 36, 859-866.
- Perista, H. (2002). Género e trabalho não pago: os tempos das mulheres e os tempos dos homens. *Análise Social*, 37, 447-474.
- Poeschl, G. (2000). Trabalho doméstico e poder familiar: Práticas, normas e ideais. *Análise Social*, 35, 695-719.
- Scarr, S., Philips, D., & McCartney, K. (1989). Working mothers and their families. *American Psychologist*, 44, 1402-1409.
- Stevens, D., Minnote, K., Mannon, S., & Kiger, G. (2007). Examining the “neglected side of the work-family interface”. *Journal of Family Issues*, 28, 242-262.
- Torres, A., & Silva, F. (1998). Guarda das crianças e divisão do trabalho entre homens e mulheres. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 28, 9-65.
- Torres, A. (2004). *Vida conjugal e trabalho: Uma perspectiva sociológica*. Oeiras, Portugal: Celta Editora.
- Voydanoff, P. (2004). Implications of work and community demands and resources for work-to-family conflict and facilitation. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9, 275-285.

- Voydanoff, P. (2005). The differential salience of family and community demands and resources for family to work conflict and facilitation. *Journal of Family and Economic Issues*, 26, 395-417.
- Wall, K. (2007). Atitudes face a divisão familiar do trabalho em Portugal e na Europa. In K. Wall & L. Amâncio (Orgs.), *Família e género, atitudes sociais dos Portugueses* (pp.211-257). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Wayne, J., Musisca, N., & Fleeson, W. (2004). Considering the role of personality in the work-family experience: Relationships of the big five to work-family conflict and facilitation. *Journal of Vocational Behaviour*, 64, 108-130.
- Zimmerman, T., Haddock, S., Current, L., & Ziemba, S. (2003). Intimate partnership: Foundation to the successful balance of family and work. *American Journal of Family Therapy*, 31, 107-124.

O PAPEL DO GÉNERO NA INTERSECÇÃO TRABALHO-FAMÍLIA: CONFLITO OU FACILITAÇÃO?

Resumo: Este estudo baseou-se nos dados recolhidos junto de famílias de duplo-emprego para testar um modelo de relações família-trabalho que incluiu exigências e recursos familiares como antecedentes do processo de conflito e facilitação. Os resultados validam o modelo de Voydanoff, mostrando que exigências familiares, como a sobrecarga com tarefas domésticas estão mais associadas ao conflito família-trabalho, enquanto que recursos familiares, como satisfação conjugal estão mais associados à facilitação. Para os homens, a participação nas tarefas familiares é crucial para a percepção de conflito e para a percepção de facilitação; enquanto que para as mulheres o nível de escolaridade ocupa o papel central. Os resultados sugerem ainda uma discrepância entre homens e mulheres da divisão ideal do trabalho familiar.

PALAVRAS-CHAVE: *Género, Conflito família-trabalho, Facilitação família-trabalho, Exigências familiares, Recursos familiares.*

SÍNDROME DE ALIENAÇÃO PARENTAL: REVISÃO TEÓRICA

Laura M. Nunes
Universidade Fernando Pessoa, Porto

Resumo

Este artigo apresenta a Síndrome de Alienação Parental (SAP) enquanto constelação de manifestações na criança, especificamente, quando é alvo da influência de um dos progenitores contra o outro, em situações de disputa de custódia por parte dos progenitores em litígio. Caracterizada na década de oitenta, a SAP tem despertado um crescente interesse, mas levanta ainda muitas dúvidas. Por isso, este artigo partiu de uma revisão bibliográfica para apresentar as características mais proeminentes da síndrome, tendo em vista a sua identificação atempada, e expondo, também, algumas das posições antagónicas quanto à sua interpretação. São ainda referidas algumas medidas a respeito da sinalização e da prevenção destas situações.

PALAVRAS-CHAVE: *Síndrome de alienação parental, Parentalidade, Família, Terapia familiar.*

Introdução

A Síndrome de Alienação Parental (SAP), e a respectiva definição, tem sido alvo de um crescente interesse, muito embora se verifiquem algumas divergências a respeito do fenómeno. Efectivamente, apesar do crescente número de publicações sobre a problemática, a SAP levanta ainda muitas dúvidas e controvérsias, nomeadamente, quanto à sua definição e no respeitante à sua identificação como uma síndrome. Este trabalho visa contribuir para o mais fácil reconhecimento do que é a SAP e de como se manifesta, procurando apontar as suas características mais proeminentes, bem como os sinais associados, quer nos progenitores, quer na criança alvo de influências no sentido de alienar uma das figuras parentais.

Gardner (1991) referiu que, em meados da década de setenta, acompanhou situações de divórcio nas quais era claramente sentida uma obsessão por parte de um progenitor em alienar o outro, influenciando o filho de ambos. O autor, após identificar a existência de uma série de factores comum-

mente presentes no fenómeno, concluiu tratar-se de algo bem mais complexo do que lhe parecera inicialmente, apelidando-o de Síndrome de Alienação Parental (SAP). Na verdade, de acordo com Gardner, tais situações ultrapassam a simples *brainwashing*, incluindo mecanismos não apenas conscientes, como também subconscientes e inconscientes, pelos quais o progenitor mais influente exerce uma pressão sobre a criança, promovendo a alienação do outro progenitor. Na maior parte das situações, é a mãe quem contribui para denegrir a imagem do pai perante a criança. Contudo, há casos em que o pai é o progenitor que desenvolve acções no sentido de denegrecer a imagem da mãe.

Rapidamente, a SAP acabou por se tornar alvo de discussões controversas, envolvendo técnicos de Saúde Mental e profissionais da área do Direito. A ideia da SAP passou então a ser contestada e, simultaneamente, colocada em relevo nas situações que envolviam alegações de violência doméstica, nos casos de consumo de drogas por parte dos progenitores, e nas queixas de abuso sexual sobre crianças. Saliente-se que, por vezes, existe uma difícil distinção entre o facto da criança simplesmente se aliar à figura parental mais fragilizada, e a manifestação de alienação de um progenitor por influência do outro. São situações extremamente complexas, até porque nem sempre é fácil captar as percepções e as crenças da criança relativamente às atitudes parentais e ao processo de separação. Essa percepção do menor influencia o ajustamento do mesmo à nova situação, durante a qual podem ser activados diferentes graus de hostilidade relativamente a um ou a ambos os progenitores (Dunne e Hedrick, 1994). Assim sendo, torna-se imperativa a clarificação do que constitui a Síndrome de Alienação Parental (SAP).

Síndrome de alienação parental: Pontos de divergência/convergência

A SAP é a denominação dada por Gardner a um fenómeno que ocorre com grande frequência (Silva, 2003) e que consiste numa perturbação grave, cuja manifestação primária surge quando uma criança, injustificadamente, inicia um processo de exacerbada rejeição relativamente a um dos progenitores, denegrindo a sua imagem (Warshak, 2001). Trata-se de um distúrbio que emerge, sobretudo, em contexto de disputa da custódia do menor, e em que se verifica uma espécie de “programação” da criança, accionada pelo progenitor alegadamente mais amado, com o objectivo de denegrecer a imagem do outro. O termo “programação” é aqui usado como sendo uma planeada “la-

vagem cerebral” que visa a absorção ou a incorporação de respostas e atitudes automáticas (Gardner, 1998).

Tipicamente, nestas situações, verifica-se a combinação dos contributos da própria criança com as influências exercidas pelo progenitor preferido. O clima de rejeição em relação a um dos progenitores e o acto de denegrir a sua imagem não ocorrem de forma ocasional e irregular, mas antes mediante um padrão repetitivo e persistente, como se de um processo de aprendizagem se tratasse (Silva, 2003). Por outro lado, esse comportamento do menor não se coaduna com a conduta do progenitor alienado, não parecendo justificável. Além disso, a situação é, pelo menos parcialmente, resultante da influência do progenitor preferido. É de salientar que, se alguma destas condições não estiver presente, não será possível emitir o diagnóstico de SAP (Warshak, 2001). Acrescente-se que se pode considerar a SAP como uma “síndrome familiar”, em que cada um dos intervenientes acaba por ter uma participação ou uma “responsabilidade relacional” na edificação de um tal quadro patológico, no qual o progenitor alienado tende a ser percebido como “vítima passiva”, e não como participante numa dinâmica familiar específica (Bolaños, 2008).

Assim, a influência exercida sobre a criança vem, frequentemente, aliar-se à pouca vontade daquela em estar com o progenitor não titular da sua guarda. Uma tal situação pode prolongar-se durante anos, com gravíssimas consequências para a criança, quer em termos comportamentais, quer ao nível psicológico. Neste quadro, o progenitor alienante é aquele que influencia a criança no sentido de a afastar do outro progenitor, o alienado. É importante assinalar que a situação de afastamento de um progenitor, por influência nefasta do outro, é designada por Alienação Parental. Já a SAP diz respeito à constelação de sinais e de sintomas, comportamentais e emocionais, exibidos pelo menor que aliena um dos progenitores, sob manipulação do outro (Fonseca, 2006). Efectivamente, essa sintomatologia decorre de um processo de “triangulação” relacional que se considera como uma forma pouco conhecida de mau-trato, exercida sobre o menor (Segura, Gil, e Sepúlveda, 2006; Sureda, 2004). A gravidade da SAP pode ser tal que, não raras vezes, conduz a comportamentos extremos por parte do menor, como o recurso a falsas e graves acusações proferidas a respeito do progenitor alienado (Romito, 2007), num registo em que se verifica, também, o risco de desenvolvimento de perturbações emocionais ou de outras desordens mentais (Johnston e Kelly, 2004). De facto, estas manifestações são altamente “tóxicas”, a ponto da relação com ambos os progenitores se tornar impossível ou contraproducente para a criança (Dunne e Hedrick, 1994).

Na verdade, alguns profissionais da área do Direito rejeitam a ideia de que tal situação seja uma síndrome, alegando que, medicamente, uma síndrome corresponde a uma constelação de sintomas que surgem simultaneamente, caracterizando uma determinada patologia. Verificam-se, também, posturas de não reconhecimento da SAP, que é apontada como um quadro não considerável no foro dos Tribunais (Walker, Brantley, e Rigsbee, 2004), pelo menos até que se desenvolvam estudos que forneçam um sólido suporte científico (Turkat, 2002). No entanto, os sintomas dessas situações vão-se agrupando progressivamente em torno de uma etiologia comum ou de uma causa predominante. Salientem-se, ainda, as evidências de que na maior parte dos casos, senão em todos, se verifica a emergência conjunta de sinais e de sintomas (Gardner, 2002a). Não obstante, há quem rejeite os argumentos de Gardner alegando que, ao invés de tais sintomas constituírem uma sequência lógica e interligada, apenas indiciam uma certa contiguidade entre a manifestação e a síndrome interpretada em termos médicos (Escudero, Aguilar, e de la Cruz, 2008). Contudo, é indubitável a ocorrência destes fenómenos, que acarretam graves consequências, pelo que não faz qualquer sentido negar a existência de uma síndrome que, claramente, se apresenta como uma forma mal adaptada de lidar com uma situação de separação. De facto, a SAP é uma perturbação que emerge num contexto específico e que obedece a um processo resultante da combinação de uma planeada “programação ou lavagem cerebral” (*progamming brainwashing*) por parte do progenitor alienante sobre a criança, com o próprio contributo desta última no sentido de alienar o outro progenitor (Gardner, 2002a).

Ora, a negação de um tal fenómeno levanta problemas, na medida em que se torna impeditiva de qualquer movimento no sentido de acudir ao quadro de sofrimento entretanto gerado (Gardner, 2002a), quer no menor, quer no progenitor alienado, quer mesmo no alienante. Efectivamente, às eventuais fragilidades do menor, juntam-se as posições de ambos os progenitores, alienante e alienado, como elementos que contribuem para a instalação do problema (Johnston, 2003; Kelly e Johnston, 2001). Então, nos Tribunais impõe-se a necessidade de se apelar a perícias que permitam uma maior compreensão deste fenómeno, cuja complexidade não se compadece com leituras lineares, exigindo abordagens mais profundas e rigorosas (Alascio, 2008). Atente-se, também, à não menos importante necessidade de se recorrer a processos de mediação familiar assentes em perspectivas de cariz psico-jurídico, com um enfoque afectivo que, mais do que facilitadores da negociação, promovem um contexto familiar cooperativo (Bolaños, 2002). Para tanto, torna-se imperativa a identificação das características mais proeminentes da

síndrome, reconhecendo-lhe sistemática e atempadamente os sinais e os sintomas.

Identificação da síndrome de alienação parental

A SAP constitui um quadro cuja identificação e reconhecimento nem sempre são fáceis, até por se tratar de uma situação facilmente confundível com outras perturbações, como por exemplo, a Síndrome de Munchausen. Esta e outras desordens incluem práticas muito frequentemente associadas a mães com características que, à primeira vista, podem gerar alguma confusão (Rand, 1997a).

Assim, pode afirmar-se que a SAP terá origem em conflitos que não se prendem, necessariamente, com a disputa de custódia da criança, muito embora essa seja a situação mais frequentemente observada. Trata-se de um processo consistente e gradual cuja evolução se relaciona com o tempo investido na alienação, tempo esse que pode jogar a favor do progenitor alienante, que apela a estratégias de atraso da identificação e da resolução do problema. Precisamente por isso, a lentidão dos processos judiciais acaba por exacerbar a perturbação. O progenitor alienante recorre, não raras vezes, a falsas alegações de abuso sexual sobre o menor, bem como a outras estratégias que podem levar ao sucesso da alienação parental, marcando irremediável e profundamente a criança. Então, toda a atenção não será demasiada para procurar os sinais que identificam a síndrome (Cartwright, 1993). É igualmente importante atender aos sinais mais precoces da SAP que, objectivamente, passam pela inequívoca existência de uma campanha para denegrir a imagem do progenitor alienado; pelas fracas, absurdas e frívolas razões apontadas pela criança como motivos para a sua conduta; pela inexistência de ambivalência no menor; pela manifestação insistente, por parte da criança, de que aquela forma de pensar está livre de qualquer influência alheia; pelo apoio dado pelo menor ao progenitor alienante em situações de conflito; pela ausência de qualquer sentimento de culpa a respeito da crueldade exercida sobre e/ou exploração do progenitor alienado; e pela generalização da animosidade, abrangendo também os familiares e amigos do progenitor alienado (Gardner, 2002b).

Tipicamente, a SAP manifesta-se na criança, levando-a a procurar motivos frágeis, frívolos e fúteis, com os quais tenta justificar a sua conduta. O menor tende a fundamentar a sua atitude em memórias de experiências que, para a maior parte das crianças, seriam facilmente esquecidas e triviais, ou

em justificativas absurdas e até grotescas. Ora, as relações humanas são ambivalentes por natureza e, no entanto, nestas crianças verifica-se a inexistência de ambivalência em relação ao progenitor alienado. Assim, o menor tende a repetir e a aumentar constantemente uma longa lista de severas críticas ao progenitor alvo de alienação, não lhe reconhecendo qualquer qualidade ou característica positiva. Além disso, a criança manifesta o chamado “fenómeno do pensador independente”, mediante o qual faz questão de deixar claro que a sua forma de pensar está totalmente liberta de qualquer influência. Em toda e qualquer situação de divergência entre os progenitores, a criança manifesta o seu apoio, total e incondicional, ao progenitor alienante. É também frequente que o menor não demonstre qualquer remorso ou tristeza pelo dano causado ao progenitor alienado, manifestando antes uma total ausência de reconhecimento, agradecimento ou enternecimento pelos presentes, ou pelos sinais de afecto e de cuidado provenientes do progenitor alvo de alienação. Este registo de funcionamento da criança é, aliás, extensível aos familiares e amigos do progenitor alienado, de forma mais ou menos intensa (Gardner, 2004b).

Dependendo da gravidade da SAP, a criança pode exhibir alguns ou todos os comportamentos anteriormente referidos. Além disso, é muito frequente a criança apresentar um tipo de discurso que reflecte claramente os temas e/ou os termos utilizados pelo progenitor alienante (Rand, 1997a). Destaque-se, também, que o comportamento daquele último é pautado por características que podem sinalizar a presença da SAP (Fonseca, 2006; Rand, 1997b). Geralmente, o progenitor alienante exhibe um padrão de conduta de que constam as seguintes características: o acto de denegrir, recorrentemente, a imagem do outro progenitor; a repetida organização de actividades que constituam impedimento para os encontros entre a criança e o outro progenitor; a não comunicação ao progenitor alienado de aspectos importantes da vida da criança; o acto de tecer, constantemente, comentários desagradáveis sobre o outro progenitor e sobre os objectos com que ele presenteia o filho; as críticas repetidas quanto à competência profissional e à situação financeira do progenitor alienado; a insistência em colocar a criança perante situações de opção entre um e outro progenitor; a manifestação de desagrado face à expressão de alegria, por parte da criança, na presença do outro progenitor; a sugestão de que o progenitor alienado pode constituir perigo para a criança; o controlo absoluto sobre os horários de encontro entre a criança e o outro progenitor; e a limitação desses encontros apenas aos horários expressa e previamente determinados (Gardner, 2001). Aos sinais evidenciados, quer pela criança, quer pelo progenitor alienante, adicione-se a sensação de afastamento e de impotência

por parte do progenitor alienado que, muito frequentemente, tarda em perceber com clareza o que se está a passar (Gardner, 1991).

Gravidade da síndrome de alienação parental

Baseado no seu trabalho com famílias nas quais foi observando a manifestação da SAP, Gardner (2004a) categorizou esses núcleos familiares em três grandes grupos, em função da gravidade dos sintomas e de acordo com a seguinte categorização:

(i) Os casos *severos* da SAP seriam aqueles em que o progenitor alienante se mostrava “fanático” e obcecado com a perseguição ao outro progenitor, recorrendo a qualquer tipo de manobra para alcançar os seus fins. Em certos casos, verificava-se um registo de pensamento paranóico, muito focalizado no outro progenitor. Porém, noutras situações, a paranóia não se circunscrevia apenas ao outro genitor, sendo mais generalizada. Muito frequentemente, o progenitor alienado era visto como possuidor das características negativas que o próprio alienante possuía, mas que, não reconhecendo em si, projectava no outro. Era comum que o progenitor alienante se auto-percepcionasse como vítima inocente das características nefastas que atribuía ao outro. Por isso, nestes casos, o progenitor alienante não respondia logicamente a confrontações realistas ou racionais que pudessem denunciar o sistema instalado pelo próprio. Nestas situações, a criança era igualmente “fanática”, manifestando claros comportamentos de rejeição e de intensa hostilidade que chegavam a inviabilizar os contactos com o progenitor alienado. Este registo comportamental podia mudar gradualmente quando, por ordem do Tribunal, a criança passasse um período considerável com o progenitor alienado e longe da influência do alienante;

ii) Nos casos *moderados* da SAP, o progenitor alienante não exibia o “fanatismo” típico das situações mais severas, mas antes um claro estado de perturbação que poderia ser do foro psiquiátrico. A raiva era predominantemente evidenciada, embora com menos violência e mais contraditória, sendo de carácter muito depreciativo em relação ao genitor alienado. Era frequente a existência de uma grande criatividade em gerar situações oponentes aos contactos entre a criança e o outro progenitor. A criança, também menos obcecada do que nos casos mais severos, manifestava-se muito hostil, mas as suas campanhas para denegrir o genitor alienado tendiam a esbater-se quando se encontrava sozinha com ele. Nestas situações, era frequente que as crianças mais novas necessitassem do apoio dos irmãos mais velhos para sustentar a

campanha de hostilidade e de rejeição do genitor alienado. Assim, a criança mais nova era, frequentemente, um elemento que procurava mimetizar a conduta hostil e agressiva do irmão mais velho. Contudo, mesmo nestes casos, as crianças tendiam a alienar um dos progenitores para manter os laços que as uniam ao progenitor preferido;

iii) Os casos *leves* da SAP eram aqueles em que, geralmente, o genitor alienante era o que havia estabelecido laços relacionais muito consistentes com a criança. Nestas situações, sentiam-se ligeiras contribuições para que a criança rejeitasse o outro. Quase sempre, eram pessoas que se haviam dedicado muito à criança, sobretudo nos primeiros anos de vida, desenvolvendo uma ligação afectiva muito forte com o filho. Por vezes, a criança desenvolvia comportamentos de relativa hostilidade para com o genitor alienado, essencialmente motivados por razões que se prendiam com a necessidade de manutenção da relação privilegiada com o genitor alienante. No entanto, nestes casos, as crianças manifestavam sinais de alguma ambivalência relativamente ao seu comportamento para com o progenitor alienado, mesmo na presença do alienante.

A par desta classificação da gravidade, Gardner (1991) apresentou uma proposta para prevenir o desenvolvimento da SAP. Segundo o autor, deveriam ter-se alguns cuidados nos processos de disputa de custódia da criança, uma vez que parecia ser essa a situação em que mais ocorria a manifestação da síndrome. As recomendações de Gardner foram no sentido de que a criança fosse dada à guarda do progenitor com o qual houvesse uma relação mais consistente e próxima. Como o mais frequente é que sejam as mães quem, geralmente, dedica mais tempo à criança nos seus primeiros anos de vida, o autor sugeriu que a mãe fosse a figura parental que, preferencialmente, ficasse com a guarda da criança. Contudo, a guarda do menor deveria ser atribuída ao pai nos casos em que tivesse sido ele a estabelecer um vínculo mais consistente com o menor.

No entanto, Gardner chamou a atenção para o facto de que esses laços não deveriam ser apenas consistentes mas, sobretudo, saudáveis. Na verdade, um progenitor obcecado pela criança e com uma ligação fusional com a mesma não constituiria a melhor opção (Gardner, 1991). Assim, seria fundamental analisar cuidadosamente as características das relações estabelecidas com o menor, através da observância de algumas linhas orientadoras a considerar nos processos de atribuição de custódia. Nomeadamente, deveria observar-se uma ligação psicológica forte e saudável com o genitor ao qual se atribuiria a custódia, mas, à medida que a idade da criança fosse aumentando, deveria atender-se à necessidade de contemplar outros factores que não apenas o pa-

drão de vinculação primária. Dever-se-ia, também, considerar a capacidade de orientação e de dedicação do progenitor à criança, privilegiando-se aquele que demonstrasse mais competências e condições para atender a todas as necessidades do menor. Por outro lado, os valores e o desenvolvimento moral dos progenitores seriam também alvo de atenção, através de uma avaliação em termos do estilo de vida, da honestidade, da sensibilidade, dos laços sociais e de outras características que indiciassem os valores e os códigos de conduta de cada um dos progenitores. Evidentemente, o autor também apontou a disponibilidade para acompanhar a criança como um dos parâmetros a analisar, bem como o comprometimento do progenitor em relação ao processo educativo do menor. Logicamente, a capacidade de garantir todos os cuidados de saúde física e mental à criança constituiu outra das exigências, a que o autor acrescentou a capacidade e a vontade de cooperação com o outro progenitor, relativamente a tudo quanto dissesse respeito ao menor. As competências, a abertura e a receptividade comunicacionais deveriam ser igualmente consideradas, a par do compromisso de garantia da gratificação das necessidades do menor, como a alimentação, o vestuário e a saúde, e todas as outras que se prendem com um pleno desenvolvimento da criança e com o apoio de que ela carece para resolver os seus problemas (Gardner, 1999; 2004a).

Esta análise cuidada era, segundo Gardner, imperativa para que se prevenissem situações de favorecimento do desenvolvimento da SAP. Acrescenta-se que, segundo Bow, Gould e Flens (2009), este fenómeno continua a carecer de mais investigação, tendo em vista a sua melhor compreensão, para que se alcancem melhores medidas interventivas e preventivas.

Considerações finais

Após a apresentação da SAP e dos seus sintomas e sinais mais relevantes, parece ter ficado clara a complexidade do fenómeno e a gravidade das suas consequências. São situações que se apresentam em diferentes graus de intensidade, constituindo fonte de sofrimento para todos os elementos do sistema familiar e conduzindo a graves, persistentes e profundas sequelas na criança, bem como em ambas as figuras parentais.

As medidas apontadas como preventivas parecem ser pertinentes, mas podem suscitar a colocação de algumas questões: uma delas prende-se com o facto da SAP se manifestar mais frequentemente em situações de divórcio com disputa da custódia da criança, mas pode questionar-se se não haveria já um

registro relacional disfuncional no sistema familiar. Na verdade, pode até ponderar-se a possibilidade de haver uma maior frequência e intensidade da manifestação da síndrome durante e após o processo de disputa de custódia, sem esquecer a hipótese de que o problema possa ter começado ainda antes desse processo, de forma mais ou menos insidiosa. Então, a prevenção deveria começar antes de se iniciar o processo de separação do casal. Para tanto, teria de haver forma de identificar os primeiros sinais de uma relação disfuncional no seio da família. Ora, embora de difícil identificação precoce, a SAP apresenta alguns sinais prematuros que, de acordo com Gardner, podem ser identificados. Aqui, mais uma vez, parece ser a escola, enquanto instância de socialização onde a criança passa uma grande parte do seu dia, a instituição com possibilidade de reconhecer, sinalizar e encaminhar os casos em que haja suspeita de algum problema. É incontestável que quase tudo começa na escola: a formação, o alargamento do universo social e dos sistemas de normas e de valores, e até a manifestação de certos problemas. Por isso, a escola deveria ser mais investida de técnicos de diferentes áreas que, em articulação com o pessoal docente e não docente, procurassem capturar e acudir atempadamente a esta e a outras situações não menos problemáticas.

Por outro lado, parece estar presente no discurso de Gardner uma chamada de atenção relativamente ao funcionamento dos Tribunais que, socorrendo-se de diferentes áreas do saber, devem atender a uma análise profunda e pormenorizada de cada caso. O Direito exige abertura a outras áreas do conhecimento que, necessariamente, se cruzem em decisões determinantes da vida das pessoas. Afinal, na SAP como noutras situações, estão em causa aqueles sobre os quais se exerce, de maneira mais ou menos explícita, uma forma grave de violência.

Referências

- Alascio, L. (2008). El síndrome de alienación parental. *Revista para el Análisis del Derecho*, 1, 1-8.
- Bolaños, I. (2002). El síndrome de alienación parental. Descripción y abordages psicolegales. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 2, 25-45.
- Bolaños, I. (2008). *Hijos alienados y padres alienados. Mediación familiar en rupturas conflictivas*. Madrid: Editorial Reus.
- Bow, J., Gould, J., e Flens, J. (2009). Examining parental alienation in child custody cases: a survey of mental health and legal professionals. *American Journal of Family Therapy*, 37, 127-145.

- Cartwright, G. F. (1993). Expanding the parameters of parental alienation syndrome. *American Journal of Family Therapy*, 21, 205-215.
- Dunne, J., e Hedrick, M. (1994). The parental alienation syndrome: An analysis of sixteen selected cases. *Journal of Divorce and Remarriage*, 21, 21-38.
- Escudero, A., Aguilar, L., e de la Cruz, J. (2008). La lógica del Síndrome de Alienación Parental de Gardner (SAP): «Terapia de la amenaza». *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 28, 283-305.
- Fonseca, P. (2006). Síndrome de alienação parental. *Pediatrics*, 28, 162-168.
- Gardner, R. (1991). Legal and psychotherapeutic Approaches to the three types of parental alienation syndrome families. *Court Review*, 28, 14-21.
- Gardner, R. (1998). Recommendations for dealing with parents who induce a parental Alienation syndrome in their children. *Journal of Divorce and Remarriage*, 28, 1-21.
- Gardner, R. (1999). Guidelines for assessing parental preference in child-custody disputes. *Journal of Divorce and Remarriage*, 30, 1-19.
- Gardner, R. (2001). The empowerment of children in the development of Parental Alienation Syndrome. *American Journal of Forensic Psychology*, 20, 5-29.
- Gardner, R. (2002a). Denial of the Parental Alienation Syndrome also harms women. *American Journal of Family Therapy*, 30, 191-202.
- Gardner, R. (2002b). Parental Alienation Syndrome vs. parental alienation: Which diagnosis should evaluators use in child-custody disputes? *American Journal of Family Therapy*, 30, 93-115.
- Gardner, R. (2004a). The three levels of Parental Alienation Syndrome: Differential diagnosis and management. *American Journal of Forensic Psychiatry*, 25, 41-76.
- Gardner, R. (2004b). The judiciary's role in the etiology symptom development and treatment of the Parental Alienation Syndrome (PAS). *American Journal of Forensic Psychology*, 21, 39-64.
- Johnston, J. (2003). Parental alignments and rejection: An empirical study of alienation in children of divorce. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 31, 158-170.
- Johnston, J., e Kelly, J. (2004). Commentary on Walker, Brantley, and Rigsbee's (2004) "A Critical Analysis of Parental Alienation Syndrome and its admissibility in the Family Court". *Journal of Child Custody*, 1, 77-89.
- Kelly, J., e Johnston, J. (2001). The alienated child: A reformulation of parental alienation syndrome. *Family Court Review*, 39, 249-266.
- Rand, D. (1997a). The spectrum of Parental Alienation Syndrome (I). *American Journal of Forensic Psychology*, 15, 23-52.
- Rand, D. (1997b). The spectrum of Parental Alienation Syndrome (II). *American Journal of Forensic Psychology*, 15, 39-92.
- Romito, P. (2007). *Un silencio ensordecedor. La violencia ocultada contra mujeres y niños* (M. Hernández, Trad.). Barcelona: Editorial Montesinos.
- Segura, C., Gil, M., e Sepúlveda, M. (2006). El Síndrome de Alienación Parental: Una forma de maltrato infantil. *Cuadernos de Medicina Forense*, 12, 117-128.
- Silva, D. (2003). *Psicologia jurídica no processo civil brasileiro: A interface da Psicologia com Direito nas questões de família e infância*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sureda, M. (2004). *Cómo afrontar el divorcio. Guía para padres y educadores*. Barcelona: WK Educación.

- Turkat, I. (2002). Parental Alienation Syndrome: A review of critical issues. *Journal of the American Academy of Matrimonial Lawyers*, 18, 131-176.
- Walker, L., Brantley, K., e Rigsbee, J. (2004). A critical analysis of Parental Alienation Syndrome and its admissibility in the Family Court. *Journal of Child Custody*, 1, 47-74.
- Warshak, R. (2001). Current controversies regarding Parental Alienation Syndrome. *American Journal of Forensic Psychology*, 19, 29-59.

PARENTAL ALIENATION SYNDROME: THEORETICAL REVIEW

Abstract: In this article we will present a succinct approach regarding the Parental Alienation Syndrome (PAS), described and characterized in the decade of eighty. Actually, despite the increasing interest of the phenomenon, the Syndrome of Parental Alienation still raises many doubts. Therefore, this article started from a bibliographical revision, exposing in a clear and direct way the most prominent characteristics of the PAS, in order to identify the problem in due time. We also refer some strategies concerning the recognition, and the prevention of these situations.

KEY-WORDS: *Parental alienation syndrome, Parenting, Family, Family therapy.*

TESTE DA TORRE DE LONDRES E AVALIAÇÃO DO PLANEJAMENTO EXECUTIVO EM ADOLESCENTES BRASILEIROS

Amanda Menezes
Natália Martins Dias
Sílvia Godoy
Alessandra Gotuzo Seabra
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo

Resumo

O planejamento executivo estabelece-se gradativamente ao longo do desenvolvimento humano. Um dos instrumentos mais utilizados para sua mensuração é o Teste da Torre de Londres (ToL). O objetivo desta pesquisa foi verificar o desenvolvimento do planejamento executivo em uma amostra de estudantes brasileiros de 11 a 14 anos, bem como buscar evidências de validade para o ToL. Os resultados mostraram efeito significativo da idade sobre o desempenho nas tarefas mais complexas (com 5 movimentos) e sobre o escore total do teste, distinguindo sujeitos com 11 anos daqueles com 13 e 14. Foram ainda encontradas evidências de validade para o ToL, embora haja necessidade de novos estudos realizados em amostras maiores e de faixa etária mais ampla para se obter resultados mais consistentes.

PALAVRAS-CHAVE: *Desenvolvimento, Planejamento executivo, Teste da Torre de Londres, Evidência de validade.*

Introdução

Funções executivas referem-se à capacidade do sujeito de engajar-se em comportamentos destinados à execução de determinadas tarefas, realizando ações voluntárias, independentes, auto-organizadas e direcionadas a metas específicas (Ardila e Ostrosky-Solís, 1996). Dentre as habilidades relacionadas às funções executivas está o planejamento. Conforme Gazzaniga, Ivry e Magnun (2006), planejar uma ação envolve três fases: identificar o objetivo e estabelecer subobjetivos, pensar quais as conseqüências da tarefa e traçar os meios de chegar a cada uma das etapas. Para tanto, como explicam Unterrainer e Owen

Morada (address): Amanda Menezes, Rua Martinico Prado, 159, Apt. 42, Higienópolis, CEP 01.224-010 São Paulo-SP.
E-mail: menezes.amanda@uol.com.br

(2006), planejar demanda do indivíduo a capacidade de criar uma representação mental da situação a ser traçada e dos objetivos a serem atingidos. Além disso, segundo Lezak, Howieson e Loring (2004), o sujeito deve ser capaz de abstrair capacidades e dificuldades relacionadas a si mesmo e ao meio, além de identificar e organizar elementos envolvidos na realização da tarefa, tais como habilidades próprias e de terceiros, materiais, recursos, entre outros.

A capacidade de planejar pode ser considerada um componente complexo das funções executivas (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki e Howerter, 2000), pois está relacionada a vários aspectos dessas habilidades, como memória de trabalho, atenção seletiva e flexibilidade (Lezak et al., 2004). Estando todas essas habilidades preservadas, o indivíduo pode ser capaz de julgar, fazer escolhas e integrar idéias sequenciais e hierárquicas que são necessárias para o desenvolvimento do plano de ação. Já o comprometimento da habilidade de planejamento resulta em dificuldades para escolher a melhor maneira de atingir um objetivo, gerando problemas na análise dos subobjetivos e na avaliação destes para que sejam realizados em uma sucessão adequada (Miyake et al., 2000). De acordo com Gazzaniga e colaboradores (2006), Lezak e colaboradores (2004) e Machado (2002), pacientes com lesão no córtex pré-frontal (CPF) provavelmente terão dificuldades na seleção das diversas etapas até o alcance de um objetivo final, posto que esta é considerada a principal região encefálica responsável pelo planejamento e análise das conseqüências de ações futuras.

Ilustrando tal afirmação, Goel e Grafman (2000) relataram um estudo em que pacientes com o córtex pré-frontal lesado deveriam colaborar com casais que desejavam planejar seu orçamento familiar, sendo que as despesas estavam maiores do que a renda mensal. Enquanto a sugestão dos sujeitos-controle foi a redução dos gastos com roupas, um paciente enfatizou o corte no gasto com o aluguel, já que este era o maior gasto anual da família. O paciente sugeriu ainda à família que adquirisse uma barraca de acampar onde a mesma poderia morar, já que custava muito barato. Assim, os pacientes compreendiam a tarefa, o que deveria ser feito, embora os meios de alcance do objetivo final fossem enviesados.

De acordo com Powell e Voeller (2004), a identificação de alterações nas funções executivas em crianças e adolescentes é especialmente difícil devido a diversos fatores. Primeiro, as alterações comportamentais tipicamente relacionadas a disfunções no córtex pré-frontal só são perceptíveis quando a criança inicia o processo de socialização e interação com o meio, quando são esperadas atitudes de autonomia e independência na realização das tarefas na escola, por exemplo. Além disso, torna-se difícil distinguir quando as alterações comportamentais são decorrentes de disfunção executiva ou quando são atividades adequadas aos padrões da idade.

Perante tais dificuldades, Kristensen, Almeida e Gomes (2001) sugerem, dentre outras técnicas, a avaliação psicométrica, ou seja, a obtenção de uma medida objetiva e padronizada de um comportamento por meio de testes psicológicos (Urbina, 2007). Entretanto, há carência de estudos que demonstrem as qualidades psicométricas de tais testes, especialmente no Brasil (Hogan, 2006). Guerreiro (2003) enfatiza que a normatização dos testes é uma carência em todas as ciências que utilizam instrumentos de medida, principalmente em função do sexo e da idade. Ao mesmo tempo, Miranda e Muszkat (2004) informam que tal carência é ainda maior quando se trata da avaliação de crianças e adolescentes.

Apesar das dificuldades relativas à sua avaliação, a identificação de possíveis alterações nas funções executivas é fundamental, visto que diversos transtornos neuropsiquiátricos e outras condições que podem acometer crianças e adolescentes têm sido relacionadas a déficits executivos. Essas condições incluem a formação de tumores e lesões no cérebro, epilepsia, transtorno afetivo bipolar, depressão, esquizofrenia, autismo, transtorno de conduta, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, distúrbios de aprendizagem, dentre outros quadros (Berberian, 2007; Lopes, Simões, Robalo, Fineza, e Gonçalves, 2010; Powell e Voeller, 2004; Robinson, Goddard, Dritschel, Wisley, e Howlin, 2009).

Especificamente em relação à capacidade de planejamento, alterações podem ser observadas em situações pouco estruturadas, como a descrita por Goel e Grafman (2000), ou por meio da aplicação de testes padronizados. Segundo Shallice (1982), o Teste da Torre de Londres (ToL) é um dos instrumentos mais usados internacionalmente para avaliar planejamento executivo (Berberian, 2007; Berg e Byrd, 2002; Dias, 2009; Menezes, 2008; Miyake e cols., 2000; Phillips, Wynn, McPherson, e Gilhooly, 2001; Unterrainer e Owen, 2006). O ToL, ilustrado na Figura 1, é composto por três hastes e três esferas coloridas, usualmente feitas de madeira. Há uma posição inicial das esferas encaixadas nas hastes, cabendo ao sujeito reorganizá-las de acordo com a posição alvo apresentada pelo aplicador. Ao longo da realização dessa tarefa, o grau de dificuldade aumenta proporcionalmente ao número mínimo de movimentos que é necessário em cada um dos itens, variando desde 2 a 5 deslocamentos. Assim, a tarefa consiste na reorganização das esferas com o mínimo possível de passos, de modo que o sujeito deve primeiramente criar uma representação mental antes de executar a tarefa, requerendo assim que a capacidade de planejamento esteja intacta. Baker e colaboradores (1996) ressaltam que a relevância desse instrumento está no fato de que, para a realização da tarefa, é possível planejar os movimentos antes mesmo de executá-los,

o que o torna um teste eficaz na avaliação dos processos cognitivos mais complexos, como é o planeamento executivo.

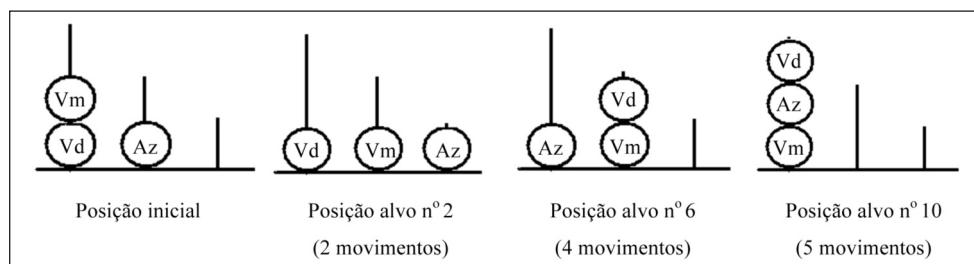


Figura 1: Ilustração do Teste da Torre de Londres, sendo a primeira imagem uma representação da posição inicial do teste e, as demais, exemplos de disposições-alvo, em grau crescente de dificuldade (Vm = esfera de cor vermelha; Vd = esfera de cor verde; Az = esfera de cor azul).

O ToL tem sido utilizado na avaliação de planeamento em crianças e adultos. Por exemplo, Simão e colaboradores (2010) compararam os desempenhos de crianças brasileiras de 7 a 12 anos, com e sem queixas de dificuldade de aprendizagem e de atenção, em tarefas que mensuravam funções executivas, sendo o ToL o instrumento selecionado para medir o planeamento. O estudo concluiu que os sujeitos do grupo sem queixas de dificuldade obtiveram maior média de escore no ToL, ou seja, mostraram melhor capacidade de planejar, indicando que o teste é eficaz na distinção de grupos com e sem dificuldades de aprendizagem e de atenção. Já Marchegiani e colaboradores (2010) aplicaram o ToL em uma amostra formada por 70 idosos italianos, sendo 30 com demência baixa-moderada e 40 sem demência. O resultado obtido mostrou que o grupo com demência teve média de escore e tempo de execução da tarefa inferior ao grupo sem demência.

Os instrumentos de avaliação do planeamento não são necessários apenas em casos de sujeitos com lesão pré-frontal ou com transtornos neuropsiquiátricos ou de aprendizagem. A importância de pesquisas visando tal habilidade está também em compreender seu desenvolvimento ao longo das faixas etárias. Em um estudo realizado com uma amostra de adultos saudáveis residentes no Brasil, com idade entre 19 e 70 anos, Souza e colaboradores (2001) concluíram que o planeamento executivo, conforme avaliado pelo ToL, se correlacionou positivamente com a escolaridade dos sujeitos, sugerindo que, quanto maior o nível escolar, melhor a habilidade de planejar. Adicionalmente, o desempenho no ToL foi correlacionado negativamente com a idade, ou seja, na amostra estudada, os adultos mais velhos tenderam a apresentar um declínio no desempenho da tarefa. O declínio do desempenho com a ida-

de pode ser devido ao fato de que, na amostra estudada, a faixa etária inicial (19 anos) presumivelmente já tinha estabilizado o desenvolvimento do planejamento executivo e, por outro lado, nas faixas etárias mais velhas pode ter havido um declínio cognitivo que é esperado ao longo do envelhecimento humano (Brucki, 2004). É importante destacar ainda que o desempenho no ToL aumentou com a progressão da escolaridade dos sujeitos, relevando uma associação entre maior escolaridade e melhor planejamento.

Além da compreensão sobre a capacidade de planejamento na vida adulta, é de fundamental importância buscar informações sobre seu desenvolvimento. Segundo Krasnegor, Lyon e Goldman-Rakic (1997), esse desenvolvimento estende-se desde o início da primeira infância até os primeiros anos da vida adulta. Anderson, Anderson e Lajoie (1996) investigaram, na Austrália, o desempenho no ToL em uma amostra de crianças entre 7 e 12 anos de idade. Os resultados revelaram que as crianças mais velhas obtiveram melhor desempenho, apresentaram menor tempo de reação e maior número de respostas corretas. Luciana, Collins, Olson e Schissel (2009) pesquisaram, nos Estados Unidos, uma amostra dos 9 aos 20 anos e identificaram que o desempenho no ToL progrediu até aproximadamente 15-17 anos. Já Krikorian, Bartok e Gay (1994) aplicaram o mesmo instrumento em escolares de 1ª a 8ª série do ensino fundamental e em jovens adultos universitários dos Estados Unidos. Os dados analisados mostraram que as pontuações no teste aumentaram numa progressão linear de acordo com a faixa etária. Entretanto, conforme a escolaridade, não houve diferença significativa entre os alunos das 6ª, 7ª e 8ª séries quando comparados aos jovens adultos, supondo, portanto, que o desenvolvimento completo da habilidade em questão ocorre ainda na adolescência, possivelmente até a 6ª série do ensino fundamental. Mais recentemente, Huizinga, Dolan e Molen (2006) corroboraram estes achados. Em um estudo realizado na Holanda, os autores observaram que o desempenho no ToL, em termos de tempo de planejamento e número de movimentos adicionais, atingiu nível equivalente ao do adulto já na adolescência. Também Matute e colaboradores (2008) proveram evidências de que o desenvolvimento da habilidade de planejamento parece ocorrer de forma mais pronunciada na infância, dos 5 aos 9 anos, aproximadamente, enquanto na adolescência segue um curso desenvolvimental mais lento, tendendo a uma estabilização. O estudo foi conduzido com uma amostra de estudantes do México e da Colômbia e utilizou o Teste da Pirâmide do México, que muito se assemelha ao ToL e é também usado na avaliação do planejamento.

Por outro lado, com uma amostra composta por 890 sujeitos americanos de idades entre 10 e 30 anos, Albert e Steinberg (2011) buscaram veri-

ficar as diferenças por idade no desempenho do ToL. Como nos estudos anteriormente citados, as análises revelaram efeito significativo de idade, sendo os sujeitos mais velhos aqueles que obtiveram proporcionalmente mais soluções adequadas aos itens do teste. Os autores concluíram que adolescentes entre 15 e 16 anos apresentam nível semelhante ao de adultos em habilidades cognitivas mais básicas, entretanto, o desenvolvimento da capacidade de planejar e resolver problemas mais complexos permanece contínuo durante o final da adolescência, até o início da idade adulta, entre 22 e 25 anos, quando estabiliza.

Portanto, diante das informações supracitadas, esta pesquisa teve por objetivo verificar o desenvolvimento do planejamento conforme a progressão da idade, tendo como amostra adolescentes brasileiros de 11 a 14 anos, bem como buscar evidências de validade por relação com outras variáveis para o ToL, mais especificamente validade por mudança desenvolvimental. Sua relevância encontra-se em: 1) proporcionar dados acerca do desenvolvimento do planejamento, conhecimento que poderá futuramente subsidiar a identificação de alterações em seu curso; e 2) face à carência de instrumentos válidos para avaliação das habilidades executivas, especialmente no Brasil, prover evidências de validade ao ToL aplicado a adolescentes brasileiros. Além disso, de modo a possibilitar maior comparabilidade entre estes resultados e os de pesquisas futuras, optou-se pelo uso da versão original do ToL, conforme sistematização apresentada por Krikorian e colaboradores (1994).

Método

Participantes

Foram avaliados 107 adolescentes brasileiros estudantes da 5ª à 8ª série do ensino fundamental uma escola pública do interior do estado de São Paulo, com idade média de 12,65 anos ($DP = 1,09$). Participaram do estudo aqueles alunos que tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por um dos pais ou responsável legal, bem como aqueles que respeitassem alguns critérios de inclusão, a saber: a) ter idade compatível com a série escolar que cursavam, ou seja, para 5ª série, idades entre 10 e 11 anos; para 6ª série, entre 11 e 12 anos; para 7ª série, entre 12 e 13 anos; e para 8ª série, ter entre 13 e 14 anos (foram excluídos 28 participantes que apresentavam discrepância entre idade e série); b) não ter quadro de deficiências mental, sensorial ou motora graves, conhecidas e não corrigidas, conforme informações obtidas a partir dos professores (nenhum participante foi excluído com base nestes critérios).

Os participantes foram divididos em quatro grupos etários: grupos de 11 anos ($N = 22$), 12 ($N = 22$), 13 ($N = 34$) e 14 anos ($N = 29$). Do total de participantes, 46 (43%) eram do sexo masculino. Deve-se observar que a distribuição de participantes por faixa etária não foi equilibrada devido aos critérios anteriormente mencionados.

Instrumento

O Teste da Torre de Londres (Shallice, 1982), representado na Figura 1, avalia a habilidade executiva chamada de planejamento. Foi desenvolvido a partir da Torre de Hanói, com o objetivo de disponibilizar um teste com níveis graduais de dificuldade e com maior variedade de problemas qualitativamente diferentes. Ele é composto por uma base com três hastes verticais e três esferas coloridas (vermelha, verde e azul). A tarefa consiste na transposição das três esferas, uma a uma, a partir de uma posição inicial fixa, de modo a alcançar diferentes disposições finais especificadas pelo aplicador. Foi adotado o procedimento de Krikorian e colaboradores (1994), que contém 12 itens, cujo grau de dificuldade cresce em função do número de passos necessários para se alcançar a posição final (variando de dois a cinco movimentos). As respostas foram consideradas corretas quando a solução era alcançada com o número mínimo de ações, sendo que as respostas podiam corresponder a 1, 2 ou 3 pontos, conforme tivessem sido alcançadas na primeira, na segunda ou na terceira tentativa, respectivamente. O escore máximo possível era de 36 pontos.

Procedimento

A pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética de uma instituição de ensino superior. Em seguida, foi realizado contato com a direção da escola, a qual concedeu autorização para que a pesquisa fosse realizada na instituição. Posteriormente, foram remetidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais dos estudantes, solicitando autorização para sua participação na pesquisa. A aplicação do ToL foi realizada individualmente, em uma sala reservada dentro da instituição de ensino e durante o período escolar regular. A duração média da sessão de aplicação foi de 10 minutos para cada sujeito.

Resultados

Inicialmente, verificou-se a adequação dos dados aos pressupostos de normalidade e homogeneidade das variâncias com recurso aos testes de

Kolmogorov-Smirnov e *Fmax*, respectivamente. Ambos os pressupostos só foram evidenciados para o desempenho total no ToL, de modo que, neste caso, foi possível proceder à realização da Anova. Nos demais desempenhos (escores separados para as tarefas com 2, 3, 4 e 5 movimentos), recorreu-se à alternativa não-paramétrica da Análise de Variância, o teste de *Kruskal-Wallis*.

O Quadro I apresenta as estatísticas descritivas para todos os desempenhos no ToL. Nota-se que a primeira parte do teste, com apenas dois movimentos requeridos para solução da tarefa, foi de fácil execução para todos os grupos etários, ocorrendo efeito de teto. Na segunda parte, com três movimentos requeridos, houve um aumento no desempenho dos 11 aos 12 anos, seguido de uma queda pouco expressiva nas faixas etárias subseqüentes. Um declive, também pouco expressivo foi observado dos 11 aos 12 anos na terceira parte, com quatro movimentos requeridos; após seguiu-se um aumento até os 14 anos. Na última parte, com cinco movimentos, assim como no desempenho total, as análises evidenciaram uma melhora progressiva dos escores dos 11 até os 13 anos de idade com uma redução aos 14 anos.

Interessante notar também que, enquanto nas condições que requeriam apenas dois movimentos houve efeito de teto, as médias de desempenho, considerando todas as faixas etárias, tenderam a diminuir nas condições sucessivas, que requeriam maior número de movimentos, denotando a complexidade crescente da tarefa. Na tarefa que demandava cinco movimentos, mesmo a maior média de desempenho, aos 13 anos, situou-se abaixo de 70% da pontuação total possível, mantendo-se distante do teto, o que pode ser sugestivo de que esta tarefa pode ter sido de difícil realização mesmo para os participantes mais velhos desta amostra.

Quadro 1: *Estatísticas descritivas dos desempenhos em cada parte (2 a 5 movimentos) e total do ToL, com média e desvio padrão entre parênteses.*

Grupo	ToL_2mov	ToL_3mov	ToL_4mov	ToL_5mov	ToL_Total
11	9,00 (0,00)	7,50 (0,96)	6,68 (1,71)	4,50 (1,57)	27,68 (1,78)
12	9,00 (0,00)	8,09 (1,11)	6,23 (1,82)	5,91 (1,80)	29,23 (2,60)
13	9,00 (0,00)	8,03 (1,09)	6,94 (1,58)	6,29 (1,82)	30,26 (3,00)
14	9,00 (0,00)	7,97 (0,98)	7,31 (2,06)	5,83 (2,47)	30,10 (3,81)
Total	9,00 (0,00)	7,92 (1,05)	6,84 (1,72)	5,72 (2,05)	29,48 (3,10)

Nota: *ToL_2mov* – desempenho nas tarefas que requeriam 2 movimentos para resolução; *ToL_3mov* – desempenho nas tarefas que requeriam 3 movimentos para resolução; *ToL_4mov* – desempenho nas tarefas que requeriam 4 movimentos para resolução; *ToL_5mov* – desempenho nas tarefas que requeriam 5 movimentos para resolução; *ToL_Total* – desempenho total no ToL.

De modo a verificar a significância estatística destes achados, procedeu-se às análises de variância (paramétrica e não paramétrica). A análise de *Kruskal-Wallis* revelou efeito significativo da idade somente sobre a última parte do Tol, que requer cinco movimentos para solução da tarefa, com $\chi^2 = 13,399$, $p = 0,004$. Efeito marginal foi encontrado na condição que requer quatro movimentos, com $\chi^2 = 7,123$, $p = 0,068$. Não houve efeito da idade sobre o desempenho nos problemas que requeriam menor número de movimentos. Ou seja, apenas a condição mais complexa, que requer maior número de movimentos, foi efetiva em discriminar entre os grupos etários sucessivos.

Com relação ao desempenho total no Tol, a Anova revelou efeito significativo da idade, com $F(3,106) = 3,94$ e $p = 0,010$. Análise de Comparação de pares de Tukey evidenciou que o grupo de 11 anos diferenciou-se dos grupos de 13 e 14 anos, que obtiveram os melhores desempenhos. Apesar destes achados, é possível verificar uma grande sobreposição entre os grupos etários, e a ausência de diferenças significativas entre eles poderia ser tomada como indicativo de um desenvolvimento mais lento e gradual da habilidade mensurada ao longo destas faixas etárias.

Alguns estudos já têm provido dados a respeito do desenvolvimento da habilidade de planejamento. Por exemplo, Anderson e colaboradores (1996) relataram melhor desempenho com a progressão da idade, dos 7 aos 12 anos. Krikorian e colaboradores (1994), utilizando versão do teste análoga à empregada neste artigo, evidenciaram que estudantes já a partir da 6ª série, com idade aproximada de 12 anos, não se diferenciavam de jovens adultos. Os resultados aqui encontrados confirmam estes achados. Apesar da amostra avaliada neste estudo contemplar somente as faixas etárias de 11 a 14 anos, verificou-se que, no desempenho total, apenas os participantes de 11 anos diferenciaram-se dos demais, cometendo mais erros. A partir dos 12 anos, os desempenhos mantiveram-se relativamente indiferenciados até os 14 anos. Krikorian e colaboradores observaram achado similar e destacaram que, apesar do aumento progressivo do desempenho no instrumento ao longo das séries escolares, a sobreposição ao longo da maioria das séries estudadas sugere que o planejamento desenvolve-se gradualmente ao longo da infância até aproximadamente os 12 anos de idade.

Estes resultados também corroboram os de Huizinga e colaboradores (2006), que igualmente utilizaram o Tol, ainda que pautados em outras medidas, como tempo de planejamento e número de movimentos adicionais. Os autores evidenciaram que o desempenho no teste atingiu um nível equivalente ao do adulto já na adolescência, conclusão similar à de Matute e colaborado-

res (2008), que utilizaram tarefa análoga ao ToL, o Teste da Pirâmide do México. Alguns resultados divergentes também têm sido relatados na literatura, como os de Luciana e colaboradores (2009), segundo os quais o desempenho no ToL progrediu na faixa etária entre 15 e 17 anos. A ausência de participantes nesta faixa etária no presente estudo não permite esta averiguação, porém é possível levantar algumas hipóteses. Por exemplo, é possível que, mesmo de forma lenta e gradual, o desenvolvimento da habilidade de planejamento continue até estas faixas etárias (15 e 17) ou além, explicando os achados daqueles autores; ou, ainda, este resultado pode estar atrelado à versão do teste utilizada naquele estudo. Este, aliás, é um aspecto que pode dificultar a comparabilidade entre os estudos. Foi perante tal entendimento que o presente artigo utilizou a versão original do ToL, conforme sistematização apresentada por Krikorian e colaboradores (1994), e investigou evidências de validade por relação com outras variáveis desta versão específica.

De fato, foi observado efeito da idade sobre o desempenho no ToL, o que suportaria evidências de validade ao instrumento (Urbina, 2007). Porém, esses dados devem ser tomados com cautela, dada a sobreposição de desempenhos encontrada entre alguns grupos etários. Assim, este estudo fornece evidências de validade preliminares ao ToL aplicado a adolescentes brasileiros. Porém, enfatiza a necessidade de novos e mais aprofundados estudos que incluam participantes mais jovens e também mais velhos em relação aos desta pesquisa, bem como participantes de outras nacionalidades, de modo que evidências de validade com base nas mudanças desenvolvimentais possam ser investigadas mais apropriadamente.

Conclusão

Esta pesquisa visou uma melhor compreensão a respeito do desenvolvimento do planejamento executivo utilizando o Teste da Torre de Londres em adolescentes brasileiros de 11 a 14 anos e, além disso, buscou evidências de validade por relação com outras variáveis para o instrumento aplicado. Os resultados encontrados sugeriram um curso mais lento e gradual na progressão do planejamento entre os 12 e os 14 anos, o que pode ser sugestivo de que a habilidade investigada já esteja relativamente desenvolvida entre essas faixas etárias. Porém, apesar de haver dados da literatura que corroboram este entendimento, a ausência de participantes adultos neste estudo não permitiu empiricamente esta observação. Tal limitação deverá ser suprida em estudos futuros.

Estes resultados também evidenciaram informação relativa à validade do ToL, uma vez que houve efeito da idade no seu desempenho. Porém, novamente, investigações adicionais com ampliação da amostra são necessárias, incluindo grupos etários mais abrangentes. A faixa etária abarcada neste estudo foi bastante limitada, restrita a uma diferença de poucos anos, e não equilibrada, podendo isso explicar em parte a ausência de diferenças entre alguns grupos.

Cabe ressaltar a importância da padronização dos instrumentos de avaliação psicológica, a fim de que sejam minimizadas as dificuldades relativas à comparação entre resultados de diferentes estudos, sobretudo no caso de testes como o ToL, pois se trata de um teste internacionalmente conhecido e utilizado em avaliações psicológicas. Este tipo de cuidado pode contribuir para uma melhor compreensão do instrumento e, conseqüentemente, do construto ou construtos que ele se propõe avaliar.

Por fim, destaca-se que o uso de medidas de habilidades executivas, como o ToL, pode incrementar a compreensão acerca da cognição para além das informações obtidas a partir de testes mais clássicos de inteligência. Isso ocorre visto que as funções executivas e, nesse caso específico o planejamento, podem ser consideradas habilidades de nível superior, relacionadas ao monitoramento e ao gerenciamento das habilidades cognitivas mais básicas. Portanto, desenvolver e validar testes para avaliação de tais funções é fundamental para ampliar o entendimento acerca do funcionamento e do desenvolvimento cognitivo.

Referências

- Albert, D. e Steinberg, L. (2011). Age differences in strategic planning as indexed by the Tower of London. *Child Development*, 82, 1501- 1517.
- Anderson, P., Anderson, V., e Lajoie, G. (1996). The Tower of London Test: Validation and standardization for pediatric populations. *Clinical Neuropsychologist*, 10, 54-65.
- Ardila, A., e Ostrosky-Sólis, F. (1996). *Diagnóstico del daño cerebral: Enfoque neuropsicológico*. Mexico: Editorial Trillas.
- Baker, S. C., Rogers, R. D., Owen, A. M., Frith, C. D., Dolan, R. J., Frackowiak, R. S. J., e colaboradores. (1996). Neural systems engaged by planning: A PET study of the Tower of London task. *Neuropsychologia*, 34, 515-526.
- Berberian, A. A. (2007). *Avaliação das funções executivas em pacientes esquizofrênicos e consagüíneos de primeiro grau*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba-SP, Brasil.

- Berg, W. K., e Byrd, D. L. (2002). The Tower of London spatial problem-solving task: Enhancing clinical and research implementation. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713657736~db=all~tab=issueslist~branches=24-v2424>, 586-604.
- Brucki, S. M. D. (2004). Envelhecimento e memória. In Andrade, V. M., Santos, F. H. e Bueno, O. F. A. (Orgs.), *Neuropsicologia hoje* (pp. 389 - 402). São Paulo, SP: Artes Médicas.
- Dias, N. M. (2009). *Avaliação neuropsicológica das funções executivas: Tendências desenvolvimentais e evidências de validade de instrumentos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B., e Mangun, G. R. (2006). *Neurociência cognitiva: A biologia da mente*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Goel, V., e Grafman, J. (2000). Role of the right prefrontal cortex in ill-structured planning. *Cognitive Neuropsychology*, 17, 415-436.
- Guerreiro, M. (2003). Idade, escolaridade e sexo: Quais as implicações no desempenho em testes neuropsicológicos? *Psicológica*, 34, 87-97.
- Hogan, T. P. (2006). *Introdução à prática de testes psicológicos*. Rio de Janeiro: LTC.
- Huizinga, M., Dolan, C. V., e Van Der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44, 2017-2036.
- Krasnegor, N., Lyon, G. R., e Goldman-Rakic, P. S. (1997). *Development of the Prefrontal Cortex: Evolution, Neurobiology, and Behavior*. Baltimore: Brookes.
- Krikorian, R., Bartok, J., e Gay, N. (1994). Tower of London procedure: A standard method and developmental data. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology* 16, 840-850.
- Kristensen, C. H., Almeida, R. M. M., e Gomes, W. B. (2001). Desenvolvimento histórico e fundamentos metodológicos da neuropsicologia cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14, 259-274.
- Lezak, M.D., Howieson, D. B., e Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological assessment* (4th ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Lopes, A. F., Simões, M. M., Robalo, C. N., Fineza, I., e Gonçalves, O. B. (2010). Neuropsychological evaluation in children with epilepsy: Attention and executive functions in temporal lobe epilepsy. *Revista de Neurologia*, 50, 265-72.
- Luciana, M., Collins, P. F., Olson, E. A., e Schissel, A. M. (2009). Tower of London performance in healthy adolescents: The development of planning skills and associations with self-reported inattention and impulsivity. *Developmental Neuropsychology*, 34, 461-475.
- Machado, A. (2002). *Neuroanatomia funcional* (2ª ed.). São Paulo: Atheneu.
- Marchegiani, A., Giannelli, M. V., e Odetti, P. R. The Tower of London Test: A test for dementia. *Aging Mental Health*, 14, (2), 155- 158.
- Matute, E., Chamorro, Y., Inozemtseva, O., Barrios, O., Rosselli, M., e Ardila, A. (2008). Efecto de la edad en una tarea de planificación y organización (Pirámide de México) en escolares. *Revista de Neurologia*, 47, 61-70.
- Menezes, A. A. (2008). *Evidências de validade de instrumentos para avaliar funções executivas em alunos de 5ª a 8ª série*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco. Itatiba-SP, Brasil.
- Miranda, M. C., e Muszkat, M. (2004). Neuropsicologia do desenvolvimento. In Andrade, V. M., Santos, F. H. e Bueno, O. F. A. (Orgs.), *Neuropsicologia hoje* (pp. 211 - 224). São Paulo, SP: Artes Médicas.

- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., e Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Powell, K. B., e Voeller, K. K. S. (2004). Prefrontal executive function syndromes in children. *Journal of Child Neurology*, 19, 785-797.
- Phillips, L. H., Wynn, V. E., McPherson, S., e Gilhooly, K. J. (2001). Mental planning and the Tower of London Task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 54 A, 579- 597.
- Robinson, S., Goddard, L., Dritschel, B., Wisley, M., e Pat H. (2009). Executive functions in children with autism spectrum disorders. *Brain and Cognition*, 71, 362-368.
- Simão, A. N. de P., Lima, R. F. de, Natalin, J. C., e Ciasca, S. M. (2010). Comparação do desempenho de estudantes em instrumentos de atenção e funções executivas. *Revista Psicopedagogia*, 27, 171-180.
- Souza, R. O., Ignácio, F. A., Cunha, F. C. R., Oliveira, D. L. G., e Moll, J. (2001). Contribuição a neuropsicologia do comportamento executivo: Torre de Londres e teste de Wisconsin em indivíduos normais. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 59 (3A), 526-531.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Unterrainer, J. M., e Owen, A. M. (2006). Planning and problem solving: From neuropsychology to functional neuroimaging. *Journal of Physiology*, 99, 308-317.

THE TOWER OF LONDON TEST AND EXECUTIVE PLANNING ASSESSMENT IN BRAZILIAN ADOLESCENTS

Abstract: Executive planning is established gradually along the human development. The Tower of London Test (TLT) is one of the most used instrument to measure it. The objective of this research was to check the development of executive planning in a sample of Brazilian teenagers that were 11 to 14 years old, as well as to look for evidences of the validity of the TLT. The results showed significant effect of age on the performance in the more complex tasks (5 movements) and on the total score of the test, distinguishing people at 11 from those at 13 and 14. There was evidence of the validity of the TLT, but other studies with a larger range of ages are necessary in order to obtain more consistent results.

KEY-WORDS: *Development, Executive planning, Tower of London Test, Validity evidence.*

TEORIA DA VINCULAÇÃO: O SALTO DO COMPORTAMENTO PARA O NÍVEL DA REPRESENTAÇÃO

Joana Maia
Manuela Veríssimo

Instituto Superior de Psicologia Aplicada - Instituto Universitário, Lisboa

Resumo

Nos últimos 30 anos, temos assistido, no contexto da investigação empírica sobre as implicações desenvolvimentais da vinculação durante o período pré-escolar, a um aumento significativo da utilização de metodologias semi-projectivas de elicitação de narrativas, frequentemente operacionalizadas sob a forma de tarefas de completamento de histórias (e.g., *Attachment Story Completion Task*). Apontadas como uma forma válida de estudar a qualidade e a organização dos Modelos Internos Dinâmicos (MID) de vinculação a sua crescente aplicação parte da crença de que poderão funcionar, metaforicamente falando, como uma janela para o mundo interno da criança, susceptível de providenciar informação não obténível pelos tradicionais métodos *standard* de avaliação psicológica. O presente artigo procura discutir potencialidades e riscos da utilização deste tipo de metodologias para a compreensão da estrutura, conteúdo, determinantes e evolução dos modelos internos de crianças em idade pré-escolar, tomando como exemplo o *Attachment Story Completion Task*.

PALAVRAS-CHAVE: *Modelos internos dinâmicos, Metodologias narrativas, Tarefas semi-projectivas de completamento de histórias, Representações de vinculação.*

Introdução

Para explicar a importante ligação que acreditava existir entre vinculação, desenvolvimento e saúde mental, Bowlby (1988) introduziu o conceito de Modelos Internos Dinâmicos (MID), que define como representações mentais tendencialmente estáveis que, variando na extensão em que são acessíveis à consciência, tendem a guiar a percepção subjectiva da experiência interpessoal. Construídos durante os primeiros anos de vida, com base na repetição de experiências portadoras de significado emocional com os prin-

Morada (address): UIPCDE, ISPA-IU, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149 - 041 Lisboa. E-mail: mveriss@ispa.pt

Os autores gostariam de agradecer a todos os colegas da linha 1: Psicologia do Desenvolvimento, UIPCDE-IU pelos seus comentários valiosos. Este trabalho foi em parte financiado pela FCT (SFRH/BD/35769/2007).

cipais cuidadores, os MID ligam memórias afectivas e expectativas do *self* relativamente às primeiras figuras de vinculação. Hipotetiza-se, pois, que ao estabelecimento de uma relação de vinculação segura corresponda, no plano mental, a organização de uma representação de vinculação segura, isto é, de um modelo operacional de um parceiro de vinculação perspectivado como estando disponível para a interacção, sendo capaz de proporcionar ajuda e conforto em caso de necessidade (Bretherton 2005; Bretherton e Mu-nholland, 2008).

Constituindo uma das maiores conquistas desenvolvimentais do período pré-escolar, o despontar da competência narrativa espontânea que marca a transição dos 3 para os 4 anos põe em evidência representações mentais da experiência, assim como o papel subjectivamente conferido ao *self* e aos outros nesta, implicando a atribuição de significados emocionais susceptíveis de serem partilhados e, em última instância, co-construídos. Assinalando a possibilidade de a criança comunicar eventos passados e presentes, bem como expectativas futuras, esta nova capacidade permitir-lhe-á organizar e dar sentidos temporais, causais e avaliativos às suas vivências, simbolizando um passo maior no sentido de poder perceber e regular a sua própria vida emocional (Nelson e Fivush, 2004).

Nos últimos 20 anos, a aceitação desta premissa no âmbito da Teoria da Vinculação levou a um aumento significativo na utilização de metodologias de elicitação de narrativas, apontadas como uma forma válida de inferir sobre a qualidade e a organização dos MID durante a infância. Não obstante, tem sido defendido que, neste “golpe de asa” que constitui, no âmbito da Teoria da Vinculação, a passagem do estudo do comportamento directamente observável para o estudo da representação mental, ainda não estão hoje totalmente clarificados quais os aspectos cruciais que têm de ser tidos em conta quando o objectivo é criar instrumentos capazes de, ao longo do ciclo vital, avaliar de forma sólida a segurança das representações de vinculação dos sujeitos (Oppenheim, 1997; Thompson, 2008; Solomon e George, 2008).

O *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton e Ridgeway, 1990) tem sido aplicado em diferentes culturas, sendo uma das metodologias narrativas de completamento de histórias mais utilizadas durante o período pré-escolar. O presente artigo procura debater potencialidades e riscos da utilização deste instrumento (e de instrumentos similares) para a compreensão da estrutura, conteúdo, determinantes e evolução dos modelos internos de crianças em idade pré-escolar, ou seja, num período desenvolvimental em que a vinculação aos cuidadores se mantém um aspecto crucial na sua adaptação ao meio.

Metodologias narrativas: Um salto do comportamento para o nível da representação

Na sua generalidade, os primeiros trabalhos empíricos realizados no âmbito da Teoria da Vinculação, focalizados na primeira infância e analisando exclusivamente a díade mãe-criança, utilizaram como instrumento de avaliação a *Situação Estranha* (Ainsworth, Blehar, Waters, e Wall, 1978). Ampliando as ideias oriundas da Etologia relativas à importância da observação do comportamento, tão acarinhadas por Bowlby (1988), os trabalhos de Mary Ainsworth e da sua equipa procuraram confirmar empiricamente o pressuposto de que, a partir das diferenças individuais observáveis durante episódios de separação-reunião à figura materna, seria possível inferir se a criança havia internalizado, em virtude das aprendizagens do dia-a-dia, que podia confiar nesta como fonte de conforto e de protecção ou se, pelo contrário, a díade teria atrás de si uma história de insensibilidade ao nível dos cuidados, caracterizada pela rejeição, inconsistência e/ou imprevisibilidade das respostas do adulto. Com efeito, a criação deste procedimento experimental (ver revisão de Solomon e George, 2008) constituiu a primeira tentativa de operacionalizar e testar conceitos que, até então, apenas tinham uma existência teórica.

Nas últimas três décadas, à medida que as investigações levadas a cabo no domínio da vinculação e das suas interligações desenvolvimentais se foram estendendo para além dos primeiros anos de vida dos sujeitos, os continuadores da Teoria da Vinculação têm-se debatido com a necessidade de criar instrumentos capazes de captar os distintos níveis de complexidade em que este constructo pode ser apreendido. Possibilitando um salto empírico do nível do comportamento expresso para o nível da representação mental, a divulgação da *Adult Attachment Interview* por George, Kaplan e Main, em 1984, constituiu um admirável passo nesse sentido (ver Hesse, 2008). Um ano depois, continuando a abrir a porta para o estudo das representações de vinculação, Main, Kaplan e Cassidy (1985) mostraram que crianças classificadas na primeira infância como seguras à mãe na *Situação Estranha* (Ainsworth et al., 1978) davam com maior probabilidade, quando reavaliadas aos 6 anos, soluções construtivas em resposta a cenários de separação, apresentados no *Separation Anxiety Test* (Klagsbrun e Bowlby, 1976), tendendo também a falar das situações de separação com maior abertura emocional.

Motivadas por este estudo longitudinal e pelos dados reportados por Cassidy (1988) relativos ao facto de crianças da mesma idade classificadas como seguras num procedimento concorrente de Separação-Reunião à mãe tenderem a projectar uma melhor imagem do *self* (i.e. positivo mas aberto a imper-

feições) numa tarefa de completamento de histórias, Inge Bretherton e Doreen Ridgeway envidaram esforços com o objectivo de criar um procedimento que permitisse avaliar, de forma mais específica, a qualidade e a organização dos MID em idades mais precoces.

Influenciadas por avanços contemporâneos no estudo da aquisição da linguagem e do jogo simbólico infantil, que puseram em evidência capacidades inesperadas das crianças pequenas para representar eventos de uma forma bastante complexa (ver Bretherton e Oppenheim, 2003), Bretherton e Ridgeway procuraram combinar a *play therapy* e a tradição dos métodos projectivos com uma abordagem psicométrica para criar, em meados dos anos 80, o *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton e Ridgeway, 1990). Embora viesse a ser publicado apenas em 1990, o ASCT constituiu, desde a sua criação, um dos mais significativos precursores da *MacArthur Story Stem Battery* (Bretherton, Oppenheim, Buchsbaum, Emde, e the MacArthur Narrative Group, 1990), extensa bateria de histórias unificada pela *MacArthur Research Network on Early Childhood Transitions* com o objectivo de sistematizar metodologicamente tarefas de completamento de histórias pré-existentes (ver Murray, 2007).

Attachment Story Completion Task

O ASCT procura captar diferenças individuais na forma como as crianças constroem narrativas em torno de cenários do quotidiano familiar relacionados com a vinculação, sendo hipotetizado que, a partir das respostas dadas, é possível inferir sobre a qualidade dos MID emergentes. Aplicável entre os 3 anos e os 6 anos (ou, com ligeiras adaptações até aos 9 (ver Granot e Mayseless, 2001), consiste numa entrevista de cerca de 30 minutos, durante a qual, com a ajuda de uma família de pequenas figuras moldáveis (i.e. pai, mãe, filho “protagonista” e respectivo irmão/ã, ambos do mesmo género da criança entrevistada), são apresentados 6 inícios de histórias, sendo pedido à criança que, ilustrando as interações entre as personagens, complete cada história livremente.

Cada uma das instruções do ASCT foi construída de modo a evocar uma problemática distinta: figura de vinculação em situação de autoridade face a um percalço accidental da criança (*Sumo Entornado*); activação do sistema de vinculação e resposta parental à dor (*Joelho Magoado*) e ao medo (*Monstro no Quarto*) da criança; ansiedade de separação e capacidade de *coping* com um cuidador substituto (*Partida*) e tonalidade afectiva da reunião familiar (*Reencontro*). Uma instrução adicional neutra (*Bolo de Aniversário*) é adminis-

trada inicialmente, para assegurar que a criança compreende o procedimento, mas não é cotada. Informações sobre o material necessário, instruções para administração e parâmetros de cotação para a qualidade da resolução, coerência e segurança de cada história, podem ser consultadas no manual elaborado por Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, e Fernandes (2009).

O ASCT tem apresentado concordância com outras medidas que avaliam a segurança do comportamento de vinculação da criança à mãe (e.g., Bretherton et al., 1990; Gloger-Tippelt, Gomille, König, e Vetter, 2002), embora sejam de referir algumas exceções (e.g., Carvalho et al., 2010). Reforçando a tese de que nas narrativas poderão ser postas em cena essencialmente reenactações das interações quotidianas, o instrumento tem ainda evidenciado associações positivas com medidas concorrentes que avaliam a qualidade dos comportamentos maternos dirigidos à criança (e.g., Laible, Carlo, Torquati, e Ontai, 2004) e, em direcção oposta, com a presença actual (mas não passada) de sintomatologia depressiva nas mães (Trapolini et al., 2007).

Em termos de validade preditiva deste tipo de metodologias representacionais, têm sido encontradas associações relevantes com medidas distintas que, de um modo geral, avaliam o funcionamento sócio-emocional dos sujeitos (e.g., Page e Bretherton, 2001), embora por vezes em direcções contra-intuitivas (ver revisão de Warren, 2003). Por outro lado, estudos com estes instrumentos têm também contribuído para fortalecer a tese de que os problemas de comportamento internalizante e externalizante evidenciados por crianças desta idade tendem a estar intimamente relacionados com a qualidade das representações internas que estas organizam das suas vivências com os principais cuidadores (Laible, Carlo, Torquati, e Ontai, 2004). Todavia, se é inegável que, no contexto da investigação sobre as implicações desenvolvimentais da vinculação aos primeiros cuidadores, o conceito de MID, utilizado neste contexto metodológico, tem vindo a assumir uma capacidade explicativa crescente e extensiva (Bretherton e Munholland, 2008), será importante ter em mente o perigo de que tal facto contribua para que a Teoria da Vinculação continue a ser erroneamente compreendida como indicando que a qualidade das relações precoces é necessariamente estável conduzindo, de forma determinística, a evoluções inexoravelmente saudáveis ou patológicas.

De forma a aprofundar esta perspectiva, tomemos como ponto de partida o conceito de “coerência do desenvolvimento” (Sroufe, 1979), que sugere que os sucessos, ou as falhas, numa determinada tarefa desenvolvimental (e.g., estabelecimento de uma vinculação segura durante a infância) predispõem a criança, e naturalmente a díade criança / cuidador, para o sucesso ou falha nas tarefas desenvolvimentais subsequentes (e.g., aquisição de uma competên-

cia social autónoma). É de realçar, porém, que a utilização do termo “predisposição” deixa bem patente o carácter probabilístico que se assume estar associado ao desenvolvimento. Com efeito, este é um dos principais pressupostos da visão teórica que perfilhamos. Visão que, integrando os contributos teóricos do Modelo Transaccional (Sameroff e Chandler, 1975) e o conceito de Epigénese Probabilística proposto por Gottlieb (1991), defende que todo o desenvolvimento humano terá sempre de ser pensado de forma dinâmica e com base nas interacções bio-psico-sociais que, a todo o momento, se estabelecem entre sujeito e meio.

Sendo estas interacções influenciadas, quase sempre de modo simultâneo, por factores de risco e por factores de protecção, não podemos esperar que as diferenças iniciais nas relações de vinculação estejam necessariamente associadas a todos os resultados desenvolvimentais. Deste modo, precaução será necessária na análise de possíveis correlatos dos MID, quer estes sejam do domínio normativo do desenvolvimento afectivo, social ou cognitivo, ou do domínio da psicopatologia. Efectivamente, a literatura tem mostrado que, embora a qualidade da vinculação tenha associações com manifestações de (des)adaptação psicológica, raramente as vinculações inseguras podem ser apontadas enquanto causa suficiente, ou mesmo necessária, para a emergência de perturbação (Deklyen e Greenberg, 2008). Em conformidade com esta ideia, defendemos que a construção de representações de vinculação inseguras também não poderá ser considerada por si mesma patológica, embora, naturalmente, possa facilitar o delinear de uma trajectória que, juntamente com outros factores de risco posteriores, pode aumentar o risco futuro de emergência de manifestações sintomáticas.

Uma questão central em torno do ASCT e de instrumentos similares é saber o que é que estes, realmente, avaliam (Bretherton, 2005). Com a generalidade dos artigos a refugiar-se na assumpção de que, a partir das narrativas produzidas pelas crianças é possível inferir sobre a qualidade das suas *representações de vinculação*, um conceito de teor excessivamente abrangente, esta questão crucial está longe de estar respondida (ver reflexões de Bretherton e Munholland, 2008; Steele et al., 2003).

Efectivamente, não sendo especificado o que é que pode (e não pode) ser incluído neste conceito, a adopção desta terminologia não é suficiente para nos informar sobre se estamos a falar de equivalentes de MID organizados na esteira da história relacional precoce com cuidadores específicos, de representações das interacções familiares actuais, de modelos de relação generalizados, essencialmente ilustrativos das estratégias de relacionamento inter-pessoal adoptadas pelos sujeitos, ou, ainda, de aproximações a um ti-

po de conhecimento muito particular organizado sob a forma de *script de base segura* (para uma familiarização com esta abordagem consultar Waters e Waters, 2006). Por outro lado, continuam a ser necessários estudos para legitimar de forma inequívoca a validade convergente e discriminativa do ASCT, o que tem sido dificultado pelo facto de este instrumento não obrigar à utilização de um sistema de análise único, existindo a possibilidade de ajustar a escolha das histórias e o processo de cotação (e.g., categorial, contínuo, entre outros) aos objectivos específicos de cada investigação em curso (ver Bretherton e Oppenheim, 2003). Neste âmbito, mostra-se vital a clarificação da possível influência da idade, do género, bem como de diferenças inter-individuais ao nível da competência linguística, na qualidade das respostas apresentadas pelos sujeitos, sendo também imprescindíveis mais dados susceptíveis de nos informarem sobre o grau de estabilidade temporal da medida.

Apoiando-se na tese avançada por Bowlby (1988) de que a existência de uma comunicação criança-cuidador caracterizada pela abertura emocional é um aspecto crucial para a elaboração de modelos seguros, Oppenheim e Waters (1995) afastam-se da utilização do termo MID, que consideram remeter em excesso para níveis do funcionamento intra-psíquico, propondo antes que metodologias deste género poderão avaliar essencialmente as competências das crianças para construir, e partilharem, narrativas em torno de assuntos emocionalmente carregados. Nesta conceptualização, atenção é dada ao facto de a situação de aplicação da tarefa de completamento de histórias poder constituir um momento fortemente indutor de ansiedade para a criança: confrontada com temas relacionais complexos e tendencialmente conflituosos, com a acção a ser deixada no seu clímax, é-lhe exigido que, regulando a tensão emocional suscitada por cada instrução, resolva de forma coerente o problema apresentado, ao mesmo tempo que tem de permanecer em interacção com um adulto desconhecido.

Defendendo desde a criação do ASCT (ver Bretherton, 1990) que as respostas ao ASCT não deverão ser tratadas enquanto equivalentes das medidas de organização comportamental da vinculação, Inge Bretherton valoriza a perspectiva avançada por estes autores. No entanto, defende que esta teorização não é necessariamente incompatível com o pressuposto de que as narrativas reflectem quer aspectos do funcionamento inter-pessoal dos sujeitos, quer conteúdos da sua dinâmica intra-psíquica. Neste sentido, Bretherton (1995) espera que análises cuidadas das respostas ao ASCT permitam cada vez mais aos investigadores pôr em evidência ligações relevantes, e teoricamente expectáveis, entre, a internalização de experiências de comunicação aberta e

emocionalmente sensível com as figuras parentais, competências de modulação do afecto da própria criança, sentimentos de (in)segurança vivenciados e expressões, que poderão ser mais ou menos coerentes, de alguns conteúdos dos seus modelos internos, relativos tanto às figuras de vinculação como ao próprio *self*.

Nesta linha de pensamento, parece-nos especialmente pertinente a ideia avançada por Bretherton (2005) de que uma leitura das respostas dadas pelas crianças ao ASCT (e a instrumentos similares) guiada por uma conceptualização das mesmas enquanto “comunicação de tipo emocional”, poderá contribuir para uma compreensão mais completa de conteúdos irrealistas por vezes incluídos nas narrativas. Deste modo, é de reforçar a necessidade de precaução na análise literal deste tipo de conteúdos, uma vez que estes poderão simplesmente ilustrar medos, esperanças, preocupações ou desejos que ganham significados não patológicos se atendermos à sua potencial capacidade simbólica. Exemplo disto é o facto de algumas encenações, à primeira vista aparentemente indicativas de perturbação emocional (i.e., caos, desastres, mortes...), poderem reflectir os medos actuais da criança acerca da indisponibilidade emocional, ou da inacessibilidade física dos pais, por exemplo após uma situação de divórcio (ver Page e Bretherton, 2001). Como tal, parece-nos que deverá ser evitada a catalogação precipitada de narrativas aparentemente bizarras como inequívocas expressões de vinculações fortemente inseguras ou desorganizadas, devendo, sempre que possível, os seus elementos serem examinados “em contexto”, enquanto potenciais *“metaphorical portrayals of overwhelming emotions about family situations”* (Bretherton e Munholland, 2008, p.119). Por outro lado, pensamos também que devem ser ponderados os dados de alguns estudos realizados com amostras de elevado risco psico-social que têm vindo a reportar incongruências entre respostas “aparentemente positivas” dadas por alguns sujeitos e aquilo que seria expectável tendo em conta as vivências adversas com que se confrontam no contexto familiar. Comparando as narrativas produzidas, aos 5 anos, por um grupo normativo de crianças, com um grupo de crianças que haviam sofrido maus-tratos (i.e. negligência, abuso físico ou sexual) no contexto intrafamiliar, Clyman (2003) põe em confronto a perspectiva representacional, segundo a qual os sujeitos se baseiam extensamente nas suas experiências relacionais e nos acontecimentos factuais do dia-a-dia para dar continuidade às instruções que lhe são apresentadas e a perspectiva da regulação emocional, que hipotetiza que, durante a realização da entrevista, os sujeitos poderão modificar ou evitar deliberadamente a encenação de comportamentos específicos susceptíveis de contri-

buir para o aumento dos níveis de ansiedade, com o objectivo de regular a sua própria activação emocional negativa.

Embora os resultados encontrados pareçam apoiar sobretudo a primeira hipótese, com o grupo de crianças que sofreram maus-tratos a encenar com maior frequência situações de desobediência face aos pais e a incluir mais descrições de comportamentos sexualizados, ao mesmo tempo que as suas personagens apresentam menos atitudes de tipo pró-social, evidências foram também encontradas que suportam pelo menos parcialmente a tese da regulação emocional. Com efeito, verificou-se que este grupo tende a colocar menos frequentemente a criança protagonista em situações de ameaça física (e.g., a criança caiu) e de vulnerabilidade emocional (e.g., ficou triste). É também de destacar o facto de, nas narrativas em que foram encenados comportamentos com carácter sexualizados, a figura protagonista tender a assumir o papel de perpetrador dos mesmos, estratégia que Clyman (2003, p.214) considera poder ajudar os sujeitos a diminuir a sua auto-percepção de vítimas, ajudando-os a *"actively master their fears"*.

Outro dos resultados significativos do referido estudo prende-se com o facto de, à semelhança do que se têm verificado noutros estudos (e.g., Zahn-Waxler et al., 2008), efeitos de interacção de género terem sido detectados, com os rapazes que sofreram maus-tratos, por comparação com os do grupo de controlo, a incluírem nas suas narrativas significativamente mais temas de agressividade, verificando-se o inverso no caso das raparigas o que, de acordo com Clyman (2003) poderá constituir mais uma evidência a favor da hipótese da regulação emocional.

Linhas de investigação futura

Em síntese, gostaríamos de sublinhar a ideia, há muito defendida (ver Sroufe e Waters, 1977) relativamente ao comportamento de vinculação observável da primeira infância, de que, também no domínio da representação mental a vinculação será melhor conceptualizada em termos de um padrão organizado e coerente do comportamento, da cognição e do afecto, ao invés de mero somatório linear de conteúdos verbais específicos e discretos. Em continuidade com esta ideia, pensamos ser pertinente a conjectura de Fonagy e Target (2007) sobre este tema, segundo a qual as linhas de investigação futuras neste âmbito serão, seguramente, estimuladas pelos novos dados empíricos existentes em torno do fenómeno da *"embodied cognition"*. Tomando como referência de análise as respostas dadas pelos sujeitos à *Adult Attachment*

Interview (AAI, ver Hesse, 2008), estes autores relembram-nos que, diferenças individuais na qualidade das relações de vinculação experienciadas são hipotetizadas como implicando diferenças, não apenas ao nível dos conteúdos verbais abordados, mas, também, nos padrões de linguagem e de estrutura do pensamento (e.g., atenção).

A este propósito, debruçando-se sobre a ligação prevista entre as respostas dos sujeitos classificados como desligados na AAI e o comportamento de vinculação evitante da criança pequena, dizem-nos Fonagy e Target (2007, p.441) que entre ambos é expectável que ocorra bem mais do que *"association by content"*. Com efeito, muitas vezes os conteúdos verbais evocados não são, eles próprios, por si só, sugestivos de vinculações evitantes. Contudo, nas respostas dos sujeitos (caracterizadas por frequentes verbalizações do tipo *"Não sei"*, *"Não me consigo lembrar"*, *"Foi tudo normal"*) é geralmente discernível uma acentuada esterilidade narrativa, sob a forma de *"an emptiness in relation to the mental world of the people who populate the individual's thoughts cannot fail to strike the rater (...) it is the attitude toward mental life, the derogation of thinking and feeling itself, that is the most striking"*. Acrescentando os autores que é, sobretudo, a linguagem da *"cognição/corporal"* que põe a nu a insegurança: *"At the metaphoric level there is a physical gesture of reaching out and finding nothing substantive or particular, the experience of not being able to retrieve an idea (...) the gesture of the dismiss thought is one of not needing and turning away - the very physical gesture of the avoidant infant upon reunion with the caregiver"*.

Segundo esta mesma conceptualização, nas respostas de sujeitos classificados como preocupados (geralmente atravessadas por uma profusão desconexa de conteúdos irrelevantes, que tendem a ser deixados a meio, a par com mudanças bruscas no tom emocional do discurso e com diminuição da atenção dada ao entrevistador, que muitas vezes acaba por se sentir, ele próprio, *"perdido"* durante a situação de entrevista) a linguagem *"cognitiva / corporal"* expressa pode ser traduzível em *"needing to hold on, yet not being satisfied (...) a mental gesture that expresses a feeling of being lost or perhaps the very act of losing"*.

Finalmente, relativamente às respostas de sujeitos classificados como autónomos, Fonagy e Target (2007, p.442) acrescentam que, no seu conjunto, as 3 máximas fundamentais de Grice (i.e. quantidade, clareza, validade) *"are all about ensuring, that speaker and listener each know where they are in relation to the other, with no risk that they will disappear from each other's sight"*, com estas expectativas mútuas a serem cumpridas. As frases são completas e as ideias transmitidas de modo simples, fácil de apreender, o

que capta o interesse do interlocutor. Neste caso, concluem os autores, *“the gesture is indeed one of secure holding, of knowing what is expected, and of the expected’s happening and allowing itself to become known. At the same time, there is freedom for listeners to form their own associations and their own point of view, equivalent to the way in which an infant in a secure relationship can be seen to move freely between “refueling” with the parent and exploring the world”*.

Em conclusão, à semelhança do que tem sido defendido por outros autores (ver Marvin e Britner, 2008) defendemos também, que no entusiasmo das novas descobertas no campo representacional, não deverá ser perdida de vista a relevância do comportamento, em particular no que diz respeito ao comportamento de base-segura (Waters e Cummings, 2000), uma vez que é central na Teoria da Vinculação, a assumpção de que a principal função dos MID é permitir a organização do comportamento de um modo mais flexível. Só deste modo se poderão encontrar reunidas as condições para uma utilização responsável e fecunda deste tipo de metodologias narrativas, que dando devidamente atenção à estruturação defensiva emergente (ver Bretherton e Munholland, 2008; George e Solomon, 2008), seja capaz de captar a complexidade do mundo interno e da organização fantasmática infantil.

Referências

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., e Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Oxford, England: Lawrence Erlbaum.
- Bettmann, J., e Lundahl, B. (2007). Tell me a story: A review of narrative assessments for preschoolers. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 24, 455-475.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Parent-child attachment and healthy development*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I., e Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery: Development, administration, reliability, validity, and reflections about meaning. In R. N. Emde, D. P. Wolf, e D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent child narratives* (pp. 55-89). New York: Oxford University Press.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 237-252.
- Bretherton, I. (1995). Commentary: A communication perspective on attachment relationships and internal working models. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing*

- points of attachment theory and research. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 60, 310-329.
- Bretherton, I. (2005). In pursuit of the internal working model construct and its relevance to attachment relationships. In K. E. Grossmann, K., Grossmann, e E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies* (pp.13-47). New York: The Guilford Press.
- Bretherton, I., & Munholland, K. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy, e P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 102-127). New York: Guilford Press.
- Bretherton, I., e Ridgeway, D. (1990). Story completion tasks to assess young children's internal working model of child and parent in the attachment relationship. In M. Greenberg, D. Cicchetti, e E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 300-305). Chicago: The University of Chicago Press.
- Carvalho, M., Martins, C., Martins, E., Osório, A., Tereno, S., e Soares, I. (2010). (Des)continuidade entre a qualidade da vinculação na 1ª infância e representação da vinculação aos 3 anos. Comunicação no VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Cassidy, J. (1988). Child mother attachment and the self in six-year olds. *Child Development*, 59, 121-134.
- Clyman, R. (2003). Portrayals in maltreated children's play narratives: representations or emotional regulation? In R. N. Emde, D. P. Wolf, e D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 201-221). New York: Oxford University Press.
- DeKlyen, M., e Greenberg, M. (2008). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy, e P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 637-665). New York: Guilford Press.
- Fonagy, P., e Target, M. (2007). The rooting of the mind in the body: New links between attachment theory and psychoanalytic thought. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 55, 411-456.
- Gloger-Tippelt, G., Gomille, B., Koenig, L., e Vetter, J. (2002). Attachment representations in 6-year-olds: Related longitudinally to the quality of attachment in infancy and mothers' attachment representations. *Attachment & Human Development*, 4, 318-339.
- Gottlieb, G. (1991). Experiential canalization of behavioral development: Theory. *Developmental Psychology*, 27, 4 -13.
- Granot, D., e Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 530-541.
- Hesse, E. (2008). The Adult Attachment Interview: Protocol, method of analysis, and empirical studies. In J. Cassidy e P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical implications* (pp. 552-598). New York: Guilford.
- Klagsbrun, M., e Bowlby, J. (1976). Responses to separation from parents: A clinical test for young children. *British Journal of Projective Psychology*, 21, 7-21.
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., e Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: Links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development*, 13, 551-569.
- Maia, J., Veríssimo, Ferreira, B., Silva, F., e Fernandes, M., (2009). *Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – Manual de aplicação e cotação: Dimensão Contínua de Segurança*. Manuscrito não publicado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Main, M., Kaplan, N., e Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood. A move to the level of representation. In I. Bretherton e E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-104.

- Marvin, R. S., e Britner, P. A. (2008). Normative development: The ontogeny of attachment. In J. Cassidy, e P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory: Research and clinical applications* (pp. 269-294). New York: The Guilford Press.
- Murray, L. (2007). Future directions for doll play narrative research: A commentary. *Attachment & Human Development*, 9, 287-293.
- Nelson, K., e Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111, 486-511.
- Oppenheim, D. (1997). The Attachment Doll-play Interview for preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 681-697.
- Oppenheim, D., e Waters, H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, e K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of Society for Research in Child Development*, 60, 197-215.
- Page, T., e Bretherton, I. (2001). Mother- and father-child attachment themes in the story completions of pre-schoolers from post-divorce families: do they predict relationships with peers and teachers? *Attachment and Human Development*, 3, 1-29.
- Sameroff, A. J., e Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Slapateck, e G. Siegel (Eds.), *Review of child development research* (Vol.4, pp. 187-243). Chicago: Chicago University Press.
- Solomon, J., e George, C. (2008). The measurement of attachment security and related constructs in infancy and early childhood. In J. Cassidy, e P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory. Research and clinical applications* (pp. 383-416). New York: The Guilford Press.
- Sroufe, L. A. (1979). The coherence of individual development. *American Psychologist*, 34, 834-841.
- Sroufe, L. A., e Waters, E. (1977). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 54, 1615-1627.
- Steele, M., Steele, H., Woolgar, M., Yabsley, S., Fonagy, P., Johnson, D., e Croft, C. (2003). An attachment perspective on children's emotion narratives: Links across generations. In R. N. Emde, D. P. Wolf, e D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 163-181). New York: Oxford University Press.
- Thompson, R. A. (2008). Attachment-related mental representations: Introduction to the special issue. *Attachment & Human Development*, 10, 347-358.
- Trapolini, T., Ungerer, J., e McMahon, C. (2007). Maternal depression and children's attachment representations during the preschool years. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 247-261.
- Warren, S. (2003). Narratives in risk and clinical populations. In R. Emde, D. Wolf, e D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the Inner Worlds of Young Children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 222-239). New York: Oxford University Press.
- Waters, E., e Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71, 164-172.
- Waters, H., e Waters, E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development*, 8, 185-197.
- Zahn-Waxler, C., Park, J., Usher, B., Belouad, F., Cole, P., e Gruber, R. (2008). Young children's representations of conflict and distress: A longitudinal study of boys and girls with disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 20, 99-119.

ATTACHMENT THEORY: THE LEAP FROM BEHAVIOR TO REPRESENTATION

Abstract: In the last 30 years, the research field on attachment developmental implications, and specially in what concerns the preschool years, has witnessed a considerable growth in the use of semi-projective narrative methodologies, frequently in the form of story completion tasks (e.g., *Attachment Story Completion Task*). Pointed out as a valid way of studying the quality and the organization of children's attachment Internal Working Models (IWM), the intensification in its' application stands on the belief that this type of tasks can, metaphorically speaking, represent a window to the child's internal world. The present article aims to discuss potentialities and risks implied in the use of this type of methodologies for a deeper understanding of the structure, content, roots and evolution of preschoolers' IWM, considering the Attachment Story Completion Task as an example.

KEY-WORDS: *Internal working models, Narrative methodologies, Semi-projective story completion tasks, Attachment representations.*

O PODER DA SUGESTIONABILIDADE INTERROGATIVA NA DISTRORÇÃO MNÉSICA DE CRIANÇAS

Alexandra Q. Cunha, Pedro B. Albuquerque, Teresa Freire
Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Resumo

A sugestionabilidade é definida como o grau em que factores sociais e psicológicos influenciam a forma como codificamos, retemos e recuperamos determinadas memórias. Com a necessidade crescente de incluir nos processos judiciais o testemunho não corroborado de crianças, cria-se a possibilidade da recolha destes depoimentos poder estar sujeita a processos de sugestão. Conhecidos alguns factores internos relacionados com a sugestionabilidade (e.g., domínio da linguagem pelas crianças, nível intelectual, capacidade de memória, etc.), neste artigo abordaremos os factores externos que são dependentes das técnicas (e.g., entrevista) e dos técnicos (e.g., as suas crenças) que entrevistam estas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: *Sugestionabilidade, Crianças, Emoção, Entrevistador, Factores Externos.*

Introdução

O final do séc. XX foi pautado por uma mudança significativa no campo de estudo das memórias falsas assistindo-se ao aparecimento de um número considerável de investigações no domínio da sugestionabilidade. Esta mudança está ligada a várias questões de índole judicial e social (Loftus, 2003). O papel cada vez mais central das declarações de testemunhas oculares nas decisões judiciais e também o recurso a provas forenses baseadas na análise do ADN alertaram para a necessidade de uma abordagem mais rigorosa e de uma avaliação mais fundamentada da veracidade e da fidedignidade dos testemunhos (Loftus e Bernstein, 2005). Por outro lado, a recuperação de memórias de carácter traumático em contextos clínicos espoletou muitos processos judiciais de acusação, vindo a descobrir-se que, pelo menos uma parte dessas memórias, eram falsas (Fernández e Díez, 2001). Para além destes factores, a

Morada (address): Pedro B. Albuquerque, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4715-057 Braga. E-mail: pedro.b.albuquerque@psi.uminho.pt

A primeira autora deste artigo realizou esta publicação no âmbito de uma bolsa de Doutoramento da FCT (referência SFRH/BD/22652/2005)

necessidade de ter em conta e de incluir nos processos judiciais o testemunho não corroborado de crianças vítimas de abuso sexual passou a assumir também uma grande importância, dado o aumento deste tipo de abuso nas últimas décadas e a possibilidade da recolha destes depoimentos poder estar sujeita a processos de sugestão, fenómeno sobre o qual nos debruçaremos neste artigo.

A sugestionabilidade é hoje em dia percebida como o grau em que factores sociais e psicológicos influenciam a forma como codificamos, retemos e recuperamos determinadas memórias (Ceci e Bruck, 1993). Assim, as tendências actuais encararam a sugestionabilidade como um fenómeno multi-facetado que abrange diferenças individuais e também desenvolvimentais (Cunha, Albuquerque, e Freire, 2007). Para estas últimas a compreensão do papel da idade na sugestionabilidade é determinante.

Os primeiros contributos a favor da precocidade da idade como factor de sugestão surgiram com um estudo levado a cabo por Stern (1910), que mostrou que crianças com 7 anos de idade cediam significativamente mais à sugestão introduzida através de perguntas do que um grupo de participantes com cerca de 18 anos (ver Pinto, 2002 para uma revisão dos processos de produção de memórias falsas).

No entanto, considerando uma mesma faixa etária, ou comparando grupos com idades semelhantes que participaram em estudos diferentes, continuam a ser reportadas variações no grau de sugestionabilidade evidenciado por cada participante (Quas, Qin, Schaaf, e Goodman, 1997). Mesmo dentro da mesma investigação, podemos encontrar crianças mais novas que são muito resistentes à sugestão e crianças mais velhas que se mostram muito sugestionáveis. Estas variações individuais, não podendo dever-se apenas a diferenças de idade, têm sido também analisadas à luz de outros mecanismos, factores e variáveis. De facto, partindo da consideração geral das possíveis variações no grau de sugestionabilidade em função da idade, importa perceber também quais são as condições, metodológicas ou outras, que podem explicar estas diferenças. O foco deste artigo é procurar perceber porque é que, em determinadas condições, as crianças se mostram muito sugestionáveis.

Extensão do fenómeno da sugestão em crianças

A constatação da falta de uniformidade metodológica nos estudos sobre sugestão em crianças tem desencadeado análises em torno dos procedimentos

dos diversos estudos. Entre as diferenças de procedimento percebidas como mais importantes são de destacar: (1) o momento em que se introduzem as perguntas sugestivas (e.g., Loftus, Miller, e Burns, 1978); (2) o período de tempo decorrido entre a apresentação do evento e o teste de memória (e.g., Melnyk e Bruck, 2004); e (3) a natureza e características do material a ser recordado (e.g., Luna e MIGUELES, 2009).

Loftus e colaboradores (1978), no âmbito da sua abordagem experimental ao fenómeno da sugestionabilidade, manipularam o intervalo de tempo entre a apresentação do estímulo a recordar e a introdução de sugestão. Estes autores verificaram que as sugestões eram tanto mais aceites quanto mais tempo decorria entre os dois momentos, e atribuíram estes resultados ao facto do intervalo de retenção levar a um maior grau de deterioração da memória para a informação original, diminuindo a capacidade de detecção de possíveis discrepâncias entre a recordação vívida de acontecimentos e a informação falsa presente nos momentos em que ocorre sugestão (Loftus et al., 1978). No entanto, esta tendência não é relatada de forma consistente na medida em que um outro conjunto de investigações mostrou um maior grau de sugestionabilidade quando a sugestão é introduzida pouco tempo depois do acontecimento ter sido observado. Parece assim que a proximidade temporal entre o episódio e a sugestão aumenta a dificuldade de monitorizar correctamente as fontes de informação (Lindsay, 1990). Estas divergências, fontes de preocupação entre a comunidade científica que estuda a sugestionabilidade, têm sido também analisadas a partir da relação entre as variações no intervalo de retenção e o tipo de informação a recordar: os resultados indicam que intervalos de retenção curtos promovem maior distorção mnésica para aspectos periféricos do acontecimento alvo; enquanto que um intervalo mais longo afecta sobretudo a recordação de aspectos centrais desse mesmo evento (e.g., Shapiro et al., 2005).

Um outro tipo de abordagem tem sido pautado pela discussão em torno da importância e do impacto dos factores sociais, por contraponto aos factores cognitivos, na explicação das variações de sugestionabilidade observadas em crianças. Esta abordagem que contrapõe os factores sociais aos cognitivos como suporte para os fenómenos da sugestionabilidade tem, de facto, assumido fundamentalmente duas vertentes distintas: a que argumenta a favor da supremacia dos factores contextuais na explicação dos fenómenos de distorção mnésica (Shapiro et al., 2005); e a que apresenta evidências que apontam para um importante papel mediador dos factores internos, como o são as competências cognitivas ou as características de personalidade das crianças (Cunha et al., 2007).

O investimento crescente nesta área de investigação tem evidenciado de forma cada vez mais clara a interligação destes dois tipos de factores, destacando a necessidade de perspectivar de forma ampla e abrangente ambos os contributos na explicação das diferenças individuais no grau de sugestionabilidade. Neste sentido, alguns estudos colocam ainda em evidência um processo de interacção entre as diferenças individuais e a idade, na medida em que diferentes factores individuais, como o domínio da linguagem, parecem mediar o grau de vulnerabilidade à sugestão evidenciado por crianças pertencentes a diferentes faixas etárias (Bruck e Melnyck, 2004).

Mantendo presente a necessidade de se adoptar uma visão do fenómeno da sugestão mnésica assente numa perspectiva global e de interacção entre várias variáveis importa perceber o papel dos factores externos e contextuais na produção de sugestão. Expomos de seguida alguns dos factores externos mais frequentemente estudados e que maior relevância parecem assumir na produção de sugestão. Esta selecção engloba apenas os estudos com metodologias associadas ao paradigma da desinformação (e.g., Loftus, 2003) e em que estão envolvidas crianças.

Estatuto, postura e tom emocional do entrevistador na introdução de sugestão

Considera-se que estamos perante um efeito de viés do entrevistador quando este apresenta determinadas convicções e, em função destas, molda a entrevista à testemunha de forma a obter respostas que sejam consistentes com aquilo que acredita ser verdadeiro ou correcto. Por outras palavras, o viés do entrevistador leva a que todo o processo de interrogatório seja orientado por crenças, evitando os procedimentos que possam gerar informações inconsistentes (Bruck, Ceci, e Melnik, 1997; Ceci e Bruck, 1993).

As investigações que se têm dedicado ao estudo do efeito do viés do entrevistador no relato verbal de crianças têm enfatizado que aquele é responsável por uma diminuição significativa da qualidade das respostas das crianças, distorcendo-as no sentido do viés introduzido (Ceci e Bruck, 1999). De facto, parece haver influência não só do tipo de informações e dos conhecimentos prévios mas também das expectativas e das interpretações de cada entrevistador na formulação de questões e consequentemente no grau de sugestionabilidade das crianças (Goodman e Melinder, 2007). Saliente-se que o viés do entrevistador influencia não só a forma e o conteúdo das questões (e.g., perguntas sugestivas do tipo: “ficaste com medo, não ficaste?”), mas também

toda a organização da entrevista, introduzindo um conjunto de componentes e características no processo de interrogatório com um potencial sugestivo elevado (Goodman e Melinder, 2007).

A vulnerabilidade à sugestão evidenciada pelas crianças parece depender da sua percepção do grau de credibilidade e de autoridade do entrevistador. É sabido que as crianças, e principalmente as muito novas, têm uma tendência para confiar em figuras adultas ou com estatuto de autoridade, mostrando-se geralmente colaborantes e tentando corresponder às suas expectativas em situações de interacção social (Ceci, Ross, e Toglia, 1987).

Alguns estudos têm mostrado que as crianças cedem mais facilmente à sugestão quando esta é introduzida por adultos do que quando o é por outras crianças. O elevado grau de confiança que os adultos suscitam nas crianças encontra-se bem reflectido na sua tendência para colaborarem e darem respostas concretas, mesmo quando lhes são colocadas perguntas vagas ou com conteúdos bizarros. Contudo, este efeito parece diminuir se, previamente, as crianças forem avisadas de que o entrevistador pode tentar enganá-las, o que coloca em relevo o impacto do tipo das instruções e das expectativas que estas geram nas crianças (Roebbers e Schneider, 2005). Seria também de esperar que, se o entrevistador deixasse clara a possibilidade de a criança responder “não sei” se observasse menor aceitação de sugestão. Neste caso, os resultados não têm sido uniformes (Moston, 1987).

A influência da percepção das crianças acerca do conhecimento prévio do entrevistador sobre o episódio por elas relatado está bem patente num estudo desenvolvido por Hembrooke, Toglia e Ross (1991, citado por Bruck et al., 1997). Neste estudo os autores revelam que as crianças evidenciam maior sugestibilidade quando acreditam que a pessoa que as está a entrevistar está familiarizada com o conteúdo das perguntas. Num outro estudo, realizado com crianças em idade pré-escolar, Tobey e Goodman (1992) obtiveram resultados que reforçam a importância do estatuto e do poder que o entrevistador transmite às crianças. Neste estudo todas as crianças participaram num jogo com uma das investigadoras, que lhes foi apresentada como sendo uma “*baby-sitter*”, sendo entrevistadas acerca deste episódio onze dias mais tarde. A metade das crianças as perguntas foram colocadas por um polícia, que lhes disse previamente estar muito preocupado por algo de mau poder ter acontecido quando brincaram com a “*baby-sitter*”, enquanto que a outra metade das crianças foi questionada por um entrevistador que conduziu o interrogatório num tom neutro. Os relatos das crianças pertencentes à primeira condição foram menos fidedignos e incluíram várias informa-

ções falsas decorrentes da sugestão introduzida pelo polícia. Um outro resultado interessante é o de que as crianças mostram maior vulnerabilidade à sugestão quando são entrevistadas por figuras de autoridade que lhes são estranhas, do que quando o são por familiares (Goodman, Sharma, Golden, e Thomas, 1991, citado por Ceci e Bruck, 1993). O confronto com entrevistadores distintos em diferentes entrevistas acerca de um mesmo evento parece gerar um elevado grau de distorção mnésica, tanto em crianças como em adultos (Bjorklund et al., 2000).

Numa outra linha de investigação, alguns autores elaboraram procedimentos que permitiram analisar o desempenho das crianças em condições de menor pressão social. Nestes estudos, a criança respondia a questões num computador ou segredava as suas respostas a um “urso de peluche”. Ao contrário do que seria de esperar, este tipo de procedimentos, em que a criança não tem que enfrentar directamente as exigências situacionais da presença directa de uma figura de autoridade, não melhorou a qualidade dos relatos obtidos, nem promoveu uma maior resistência à aceitação das sugestões (Roebers, Howie, e Beuscher, 2007).

Resumindo, apesar de as instruções dadas no momento em que as crianças respondem ao interrogatório feito por adultos poderem atenuar o impacto do estatuto do entrevistador nos seus testemunhos, parece seguro afirmar a influência decisiva do grau de confiança que as crianças geralmente manifestam relativamente a adultos. No entanto a sua percepção acerca da credibilidade, conhecimentos e autoridade do entrevistador, influencia também as suas respostas e testemunhos, na medida em que estas tendem a ir ao encontro das expectativas e do viés patentes no processo de questionamento.

Durante uma entrevista é inevitável o uso de linguagem não-verbal pelo entrevistador e, consequentemente, que as suas perguntas tenham patente entoações e conotações emocionais. O tom emocional das perguntas é rapidamente percebido pelas crianças que tendem a moldar-se e a agir de acordo com o que percebem ser esperado (Ceci e Bruck, 1999). Por outro lado, o uso de reforços, tais como “vais-te sentir melhor se disseres”, “não tenhas medo de dizer” ou “és muito corajoso(a) se contares”, quando introduzidos com frequência e acompanhados de um tom insistente, pode levar as crianças a confirmar e a produzir informações falsas (Goodman, Wilson, Hazan, e Reed, 1989, citado por Bruck et al., 1997). Apesar de haver um número elevado de estudos que apontam neste sentido, alguns resultados não são consensuais, podendo algumas divergências dever-se aos diferentes contextos das experiências e também ao próprio conteúdo das perguntas que vão

desde temáticas de abuso sexual a assuntos relativamente neutros (Ceci e Bruck, 1999).

Thompson e colaboradores (1997) realizaram um estudo com crianças de 5 e 6 anos de idade em que, após a exposição a alguns acontecimentos, os participantes eram questionados por entrevistadores que expressavam as suas perguntas num tom agressivo e acusatório, afirmativo mas não acusatório, ou neutro. Quando questionadas por um entrevistador neutro, as crianças forneceram mais informações correctas. No entanto, quando as sugestões do entrevistador não correspondiam à situação realmente observada e quando o entrevistador usava um tom mais agressivo, verificava-se que os relatos das crianças iam ao encontro das sugestões e crenças dos entrevistadores (Thompson et al., 1997). O impacto da tonalidade emocional do entrevistador e da entrevista no grau de aceitação da sugestão durante um questionário parecem, de facto, ser determinantes. Inúmeros estudos têm mostrado que, quando o entrevistador assume uma postura distante, pautada por comportamentos agressivos ou por atitudes confrontativas, gera uma pressão social mais forte e uma maior distância interpessoal com o entrevistado (Gudjonsson e Clark, 1986), inflacionando consequentemente, os seus níveis de sugestibilidade interrogativa (Gudjonsson, 2004).

Relação da sugestão com o tipo de perguntas

Se é verdade que as crianças, e principalmente as mais novas, não fornecem muita informação quando recorremos a perguntas do tipo aberto (e.g., Baker-Ward et al., 1993), isto não significa que se deva optar pelo uso de questões fechadas para recolhermos mais informação. De facto, a própria estrutura das perguntas (e.g., Roebbers et al., 2007) e a sua repetição (e.g., Bruck e Ceci, 2004) parecem aumentar, por si só, as distorções mnésicas nas respostas das crianças.

Peterson e Bell (1996) entrevistaram um grupo de crianças que tinham sido assistidas na urgência de um hospital. As perguntas acerca desse episódio verídico foram introduzidas em dois momentos distintos: uns dias depois da sua ida ao hospital e decorridos seis meses. Os questionários aplicados a estas crianças continham perguntas abertas ("conta-me o que aconteceu"), fechadas ("em que sítio te magoaste?") e do tipo "sim/não" ("magoaste-te no joelho?"). Os resultados revelam que, nos dois momentos de avaliação, as perguntas do tipo aberto são aquelas que geram maior número de informações correctas, aumentando o número de respostas incorrectas quando se colocam os outros dois tipos de perguntas. Outros autores

têm também alertado para as perguntas do tipo sim/não deverem ser evitadas com crianças muito novas pela aquiescência que normalmente produzem.

Este efeito de distorção mnésica torna-se ainda mais saliente quando estas perguntas sugerem informações falsas (Ceci e Bruck, 1993; Ceci et al., 1987; Loftus, 2003). Na literatura que contempla o fenómeno das distorções mnésicas através da sugestão as perguntas que contêm informações falsas e que sugerem uma determinada resposta são habitualmente designadas por perguntas sugestivas (Gudjonsson, 1984). Estas perguntas, dependendo da sua estrutura e conteúdos, podem ser de vários tipos: (1) perguntas capciosas que contêm premissas, expectativas, descrições ou informações falsas, e influenciam ou sugerem as respostas pretendidas (e.g., “O suspeito com um ar ameaçador insultou o polícia?”); (2) perguntas afirmativas, que orientam para uma resposta afirmativa ou de aceitação (e.g., “Ele sentou-te no colo, não sentou?”); e (3) perguntas com duas alternativas falsas, que propõem duas alternativas de resposta, sendo que nenhuma delas é verdadeira (e.g., “O carro era branco ou preto?”, sendo o carro cinzento).

O uso de perguntas sugestivas com alternativas falsas deve ser particularmente evitado, pois as crianças muito novas tendem a escolher uma das opções, mesmo quando não sabem a resposta, uma vez que têm dificuldade em responder “não sei”, e também pela sua tendência, que já referimos, para confiar e para colaborar com figuras adultas (Ceci e Bruck, 1993, 1999). Gudjonsson e Clark (1986) alertam para o facto de as perguntas do tipo alternativas falsas serem aquelas que geram maior mudança de resposta após o *feedback* negativo – situação em que é dito ao participante que terá dado muitas respostas erradas pelo que se irá repetir todo o questionário.

A introdução de perguntas sugestivas e a sua repetição em vários momentos não é invulgar nos processos de interrogatório forense, na medida em que, estando presente o viés do entrevistador este tenderá a repetir as sugestões e as perguntas em que não obteve respostas confirmatórias das suas convicções, expectativas ou crenças prévias. Vários autores têm defendido que a repetição de perguntas sugestivas gera maior sugestionabilidade principalmente entre as crianças mais novas, uma vez que estas intuem que se o entrevistador está a repetir as questões é porque não deram a resposta certa (Moston, 1987). Um outro estudo que ilustra bem o efeito da repetição de perguntas sugestivas e da repetição de entrevistas nas respostas das crianças foi desenvolvido em 1991, por Poole e White. Os autores seleccionaram uma amostra de crianças de 4, 6 e 8 anos e também adultos. Todos assistiam a um evento sendo metade da amostra questionada imediatamente após a sua observação e uma se-

mana depois, enquanto que a outra metade apenas era submetida ao questionário uma única vez (uma semana depois). Em cada sessão todas as perguntas eram repetidas três vezes. Os resultados mostraram que a repetição de perguntas do tipo aberto não produziu alterações significativas nas respostas dos participantes, por contraste com a repetição das perguntas do tipo “sim/não”, que gera mudanças significativas nos relatos das crianças mais novas. As crianças que foram sujeitas a duas sessões de avaliação também evidenciaram maior número de respostas erradas por efeito da sugestão interrogativa (Poole e White, 1991).

Este último dado encaminha-nos para a constatação de que, para além da repetição de perguntas numa mesma entrevista, há também que enquadrar nesta análise o impacto da repetição de entrevistas, facto comum nos processos de avaliação forense em que as crianças são avaliadas ou questionadas repetidamente por diversas figuras (e.g., pais, advogados, terapeutas, polícia). Se, por um lado, a repetição de entrevistas permite à criança, não só reforçar a sua memória para o evento original (prevenindo que a memória se vá desvanecendo com o passar do tempo), mas também cria a oportunidade de fornecer detalhes importantes não evocados nos primeiros momentos de interrogatório, por outro, podem ir adicionando nos seus relatos informações ou detalhes distorcidos, sobretudo se as entrevistas são repetidas e realizadas em condições sugestivas (Poole e White, 1991; White et al., 1997).

Parece, portanto, que o tipo de perguntas utilizadas e a estrutura das entrevistas influenciam de forma significativa as respostas obtidas. Devem ser evitadas as perguntas do tipo “sim/não” e as sugestivas que propõem duas alternativas falsas de resposta, uma vez que vários estudos sustentam o seu forte poder de distorção das respostas subsequentes. Por fim, pese embora algum efeito benéfico na obtenção de maiores quantidades de informação dos procedimentos de repetição de perguntas e de entrevistas, há que ter em atenção o facto de estas estratégias potenciarem também a introdução gradual de informações falsas nos testemunhos.

Conclusões

Como vimos, a introdução de sugestão pode ocorrer de variadas maneiras. São múltiplas as técnicas e diversos os procedimentos sugestivos que podem ser utilizados inadvertidamente. São exemplos, a utilização de perguntas do tipo fechado e de perguntas sugestivas, a repetição de perguntas e de entrevistas e as variações no tom emocional patente ao interrogatório (Rosenthal,

2002). O próprio estatuto de autoridade e de credibilidade geralmente percebido pelas crianças em relação a figuras adultas leva, por si só, a que estas tentem ir ao encontro das expectativas dos entrevistadores.

Uma das conclusões essenciais e com forte evidência científica é que, de facto, as entrevistas sugestivas aumentam o grau de sugestionabilidade das crianças (Cunha, 2010). Não menos importante será o facto de que, não só se verificam relatos distorcidos e erros de memória, como estas distorções e erros se referem tanto a eventos neutros e a detalhes periféricos, como também a episódios significativos e a informações centrais, muitas vezes envolvendo o próprio corpo (Bruck e Ceci, 2004; Peterson e Bell, 1996; Tobey e Goodman, 1992). Estes dados têm importantes implicações na avaliação de testemunhos de crianças vítimas de maus-tratos físicos e abuso sexual.

Uma outra constatação importante é o facto de se obter maior impacto na distorção dos relatos quando estão simultaneamente presentes a tendência confirmatória do viés do entrevistador e de várias técnicas sugestivas (Bruck e Ceci, 2004). Uma criança entrevistada por alguém que tenta confirmar as suas crenças prévias, que é alvo de avaliações repetidas, após longos períodos de tempo decorrido desde a observação de um evento, e que é alvo de muitas técnicas sugestivas em simultâneo, cederá mais facilmente à sugestão.

Concluindo, se queremos reduzir a sugestão dos testemunhos das crianças, devemos evitar questioná-las repetidas vezes, fazê-lo com a maior proximidade temporal em relação ao momento em que presenciou ou viveu o episódio que vai relatar, revelar preocupação com a emocionalidade do discurso ao obter o depoimento das crianças, e utilizar preferencialmente perguntas do tipo aberto, que não devem conter qualquer sugestão ou expectativa de resposta. É de facto essencial, que os entrevistadores possuam as competências e os conhecimentos necessários, que permitam maximizar a veracidade e a qualidade das respostas obtidas, reduzindo a contaminação dos relatos das crianças. A reforçar esta análise está a constatação de que as crianças, mesmo as muito novas, são capazes de fornecer relatos correctos acerca de um determinado evento ou situação. De facto, mesmo as crianças em idade pré-escolar conseguem evocar muitas informações de forma bastante exacta, quando não estão sujeitas a procedimentos sugestivos (Bruck e Ceci, 1999; Ceci e Bruck, 1993). Salienta-se a necessidade de, aquando da avaliação de crianças, evitar técnicas e entrevistas com elevado potencial sugestivo, sendo preferível obter um número inferior de informações, mas que sejam correctas e fidedignas. Até porque, várias investigações têm verificado ser muito difícil distinguir os relatos verdadeiros daqueles que são fruto de distorção mnésica pela sugestão.

Apesar de termos destacado o impacto de alguns aspectos externos e contextuais nas variações de vulnerabilidade à sugestão das crianças, sublinhe-se uma vez mais a ideia de que o fenómeno da sugestionabilidade, dada a sua complexidade, deve ser sempre encarado como estando dependente de uma ampla rede de factores, tanto externos como internos (Cunha, Albuquerque, e Freire, 2007) que têm de ser considerados numa perspectiva de interacção e de influência mútua.

Referências

- Baker-Ward, L., Gordon, B. N., Ornstein, P. A., Larus, D. M., e Clubb, P. A. (1993). Young children's long-term retention of a pediatric examination. *Child Development*, 64, 1519-1533.
- Bjorklund, D. F., Cassel, W. S., Bjorklund, B. R., Brown, R. D., Park, C. L., Ernst, K., e Owen, F. A. (2000). Social demand characteristics in children's and adults' eyewitness memory and suggestibility: The effect of different interviewers on free recall and recognition. *Applied Cognitive Psychology*, 14, 421-433.
- Bruck, M., e Ceci, S. J. (1999). The suggestibility of children's memory. *Annual Review of Psychology*, 50, 419-439.
- Bruck, M., e Ceci, S. J. (2004). Forensic developmental psychology: Unveiling four common misconceptions. *American Psychological Society*, 13, 229-232.
- Bruck, M., Ceci, S. J., e Melnyk, L. (1997). External and internal sources of variation in the creation of false reports in children. *Learning and Individual Differences*, 9, 289-316.
- Bruck, M., e Melnyk, L. (2004). Individual differences in children's suggestibility: A review and synthesis. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 947-996.
- Ceci, S. J., e Bruck, M. (1993). Suggestibility of the child witness: A historical review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 113, 403-439.
- Ceci, S. J., e Bruck, M. (1999). The suggestibility of children's memory. *Annual Review of Psychology*, 50, 419-439.
- Ceci, S. J., Ross, D. F., e Toglia, M. P. (1987). Suggestibility of children's memory: Psycholegal implications. *Journal of Experimental Psychology: General*, 116, 38-49.
- Cunha, A. (2010). *A sugestionabilidade interrogativa em crianças: O papel da idade e das competências cognitivas* (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Cunha, A., Albuquerque, P. B., e Freire, T. (2007). Sugestionabilidade em crianças: Definição de conceitos e análise de variáveis cognitivas. *Psicologica*, 46, 125-141.
- Fernández, A., e Díez, E. (2001). Memoria y distorsión. In A. S. Cabaco e M. S. Beato (Cords.). *Psicología de la memoria: Ámbitos aplicados* (pp. 159-170). Madrid: Alianza Editorial.
- Goodman, G. S., e Melinder, A. (2007). Child witness research and forensic interviews of young children: A review. *Legal and Criminological Psychology*, 12, 1-19.

- Gudjonsson, G. H. (1984). A new scale of interrogative suggestibility. *Personality and Individual Differences*, 5, 303-314.
- Gudjonsson, G. H., e Clark, N. K. (1986). Suggestibility in police interrogation: a social psychological model. *Social Behaviour*, 1, 83-104.
- Lindsay, D. S. (1990). Misleading suggestions can impair eyewitnesses' ability to remember event details. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, 1077-1083.
- Loftus, E. F. (2003). Make-believe memories. *American Psychologist*, 58, 867-874.
- Loftus, E. F., e Bernstein, D. M. (2005). Rich false memories: the royal road to success. In A.F. Healy (Ed.), *Experimental Cognitive Psychology and its applications* (pp. 101-113). Washington, DC: American Psychological Association.
- Loftus, E. F., Miller, D. G., e Burns, H. J. (1978). Semantic integration of verbal information into visual memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 4, 19-31.
- Luna, K., e Migueles, M. (2009). Acceptance and confidence of central and peripheral misinformation. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 405-413.
- Melnyk, L., e Bruck, M. (2004). Timing moderates the effects of repeated suggestive interviewing on children's eyewitness memory. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 613-631.
- Moston, S. (1987). The suggestibility of children in interview studies. *First Language*, 7, 67-78.
- Peterson, C., e Bell, M. (1996). Children's memory for traumatic injury. *Child Development*, 67, 3045-3070.
- Pinto, A. C. (2002). Recordações verídicas e falsas: Avaliação de alguns factores. *Psicologia, Educação e Cultura*, VI, 397-415.
- Poole, D. A., e White, L. T. (1991). Effects of question repetition on the eyewitness testimony of children and adults. *Developmental Psychology*, 27, 975-986.
- Quas, J. A., Qin, J., Schaaf, J., e Goodman, G. (1997). Individual differences in children's and adults' suggestibility and false event memory. *Learning and Individual Differences*, 9, 350-390.
- Roebers, C. M., Howie, P., e Beuscher, E. (2007). Can private reports enhance children's event recall, lower their suggestibility and foster their metacognitive monitoring compared to face-to-face interviews? *Computers in Human Behavior*, 23, 749-769.
- Roebers, C. M., e Schneider, W. (2005). Individual differences in young children's suggestibility: Relations to event memory, language abilities, working memory, and executive functioning. *Cognitive Development*, 20, 427-447.
- Rosenthal, R. (2002). Suggestibility, reliability, and the legal process. *Developmental Review*, 22, 334-369.
- Shapiro, L. R., Blackford, C., e Chen, D-F. (2005). Eyewitness memory for a simulated misdemeanor crime: The role of age and temperament in suggestibility. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 267-289.
- Stern, W. (1910). Abstracts of lectures on the psychology of testimony and on the study of individuality. *American Journal of Psychology*, 21, 273-282.
- Thompson, W.C., Clarke-Stewart, K.A., e Lepore, S. (1997). What did the janitor do? Suggestive interviewing and the accuracy of children's accounts. *Law and Human Behaviour*, 21, 405-426.
- Tobey, A., e Goodman, G. S. (1992). Children's eyewitness memory: Effects of participation and forensic context. *Child Abuse e Neglect*, 16, 779-796.
- White, T. L., Leichtman, M. D., e Ceci, S. J. (1997). The good, the bad, and the ugly: Accuracy, inaccuracy, and elaboration in preschoolers' reports about a past event. *Applied Cognitive Psychology*, 11, 37-54.

MEMORY DISTORTION IN CHILDREN: THE ROLE OF INTERROGATIVE SUGGESTIBILITY

Abstract: Suggestibility is defined as the degree to which social and psychological factors influence the way we code, retain and retrieve specific memories. With the increasing necessity to include children testimony in prosecutions' processes, there is the possibility that children statements may be subject to suggestion. There are some known internal factors associated with suggestibility (e.g., language skills, intellectual development, memory capacity, etc.). In this paper we will discuss the external factors related to the interview (e.g., types of questions) and the interviewer (e.g. emotional tone of the questions).

KEY-WORDS: *Suggestibility, Children, Emotion, Interviewer, External factors.*

EFEITO FLYNN: ESTUDO COM ADULTOS PORTUGUESES

Patrícia Waltz Schelini
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Leandro S. Almeida
Universidade do Minho, Portugal

Clara Duarte
Ilídio Canas
Guarda Nacional Republicana, Portugal

Ricardo Primi
Universidade de São Francisco, Brasil

Resumo

O Efeito Flynn refere-se aos ganhos verificados nas medidas de inteligência ao longo do tempo. Este estudo analisa a ocorrência do Efeito Flynn considerando os resultados obtidos por candidatos à Guarda Nacional Republicana (GNR) de Portugal. Participaram do estudo duas amostras: a primeira formada por 429 candidatos à Guarda Nacional Republicana submetidos ao processo de seleção do ano de 2005 e a segunda composta por 3806 candidatos do ano de 2010. Nas duas amostras foram aplicadas três provas da bateria PMA – Aptidões Mentais Primárias: Compreensão Verbal, Raciocínio Lógico e Cálculo Numérico. Os participantes foram avaliados por psicólogos especialistas, sendo que o acesso aos seus dados foi autorizado pelo Comando Geral da GNR, mediante garantia do anonimato e sigilo dos protocolos consultados. Os resultados indicaram que os candidatos à guarda que participaram do processo seletivo de 2005 obtiveram melhores médias nas três provas da PMA, quando comparados aos de 2010. Essa diferença no Teste R (Raciocínio Lógico) não é estatisticamente significativa, sendo já estatisticamente significativa no Teste V (Compreensão Verbal) e no Teste N (Cálculo Numérico). Assim, o Efeito Flynn não foi observado neste estudo, comentando-se a ocorrência na discussão dos resultados.

PALAVRAS-CHAVE: *Efeito Flynn, Ganhos intelectuais, Inteligência, Aptidões.*

Introdução

O Efeito Flynn refere-se aos ganhos verificados nas medidas de inteligência ao longo do tempo, recebendo este nome devido ao psicólogo americano James R. Flynn, aquele que primeiro o documentou. Os dados da investigação em mais de 25 países sugerem que cada geração populacional supera a ante-

Morada (address): Patrícia Waltz Schelini, Av. Diogo Álvares, 1876, Campinas – São Paulo/Brasil, CEP: 13088-221,
E-mail: patriciaaws01@gmail.com

rior nos resultados atingidos em testes de inteligência (Flynn, 2006a). Na Holanda, por exemplo, jovens de 18 anos de 1982 obtiveram um Quociente Intelectual (QI) 20 pontos acima dos avaliados em 1952. Segundo alguns artigos de síntese, os ganhos em termos de QI são de aproximadamente 3 pontos por década (ou 7,5 pontos por geração), entre crianças no período escolar, e de 5 pontos entre adultos (Lynn e Harvey, 2009).

Curiosamente, conhecemos apenas dois estudos realizados em países de língua portuguesa. Um deles foi desenvolvido por Colom, Flores-Mendoza e Abad (2007), envolvendo crianças brasileiras submetidas à aplicação da prova de Desenho da Figura Humana. Neste estudo foi constatado um aumento nos resultados sucessivos em 1930, 2002 e 2004. Um segundo estudo tomou os resultados dos candidatos à Força Aérea Portuguesa, comparando-se os resultados num conjunto alargado de testes psicológicos por amostras de recrutamento em 1992 e 2002. Em várias provas de inteligência geral os resultados apontam para um aumento, contudo em provas de aptidões intelectuais mais específicas, por exemplo a aptidão verbal e numérica, assiste-se a uma pequena descida (Valente, Ribeiro, Rosado, e Ferreira, 2003).

Várias hipóteses foram elaboradas para explicar a ocorrência do Efeito Flynn, uma delas diz respeito à industrialização, isto porque o início dos ganhos relativos ao QI parece coincidir com a era industrial (Daley *et al.*, 2003; Flynn, 1994). O progresso, decorrente do avanço das indústrias, requereu um maior nível de instrução, estimulação e promoção do saber e das habilidades cognitivas. Cabe ressaltar, assim, que o crescimento nos anos de escolaridade foi, dentre os fatores decorrentes da revolução industrial, aquele que mais parece ter afetado o nível intelectual de uma população como a dos Estados Unidos, entre 1900 e 1948 (Flynn, 2006a).

A escolarização (ou anos de escolaridade) parece não ser a única variável capaz de explicar o aumento do nível intelectual ao longo das décadas. De acordo com Lynn (1990a, 1998), a melhoria da nutrição, por exemplo através de um consumo mais equilibrado de vitaminas, minerais, cálcio, ferro e iodo, tende a ter um papel importante, apesar de, para alguns autores, predizer o aumento apenas nos setores baixo e médio da distribuição populacional da inteligência (Colom, Lluís Font, e Andrés-Pueyo, 2005).

Lynn (2009a) revisou as possíveis causas do incremento geracional da inteligência, citando as já anunciadas melhoras educacionais e nutricionais, e acrescentando a maior complexidade cognitiva dos ambientes recentes, a melhoria nas práticas centradas na infância, as atitudes mais assertivas e sofisticadas para resolver os testes de inteligência e a heterose, entendida como um vigor híbrido (Mingroni, 2007) ou um fenómeno pelo qual os filhos apresentam melhor desem-

penho biológico do que a média dos pais e que seria resultado do “cruzamento” de duas pessoas de diferentes linhas ancestrais ou de diferentes países.

O aumento no nível intelectual é melhor observado nos testes que sofrem menos influência de fatores culturais e da aprendizagem, como as Matrizes Progressivas de Raven, que avaliam a capacidade intelectual geral ou fator g (Flynn, 2006a). Em testes deste tipo são observados maiores aumentos no nível intelectual, com uma média de 18 pontos por geração ou a cada 30 anos. No entanto, na Noruega, por exemplo, dados mais recentes indicam que os ganhos, em testes como o Raven, vêm diminuindo (Flynn, 1987, 2006a), apesar desta afirmação merecer algumas reservas graças à carência de estudos referentes aos últimos anos ou à última década. Nos testes que avaliam outros fatores intelectuais, como a Inteligência Cristalizada (cf. Almeida, 1994; Almeida, Guisande, e Ferreira, 2009; Schelini, 2006), os ganhos parecem não ser tão altos como nas medidas de fator geral ou de inteligência fluida (Flynn, 1987; Lynn, 2009a, 2009b).

Flynn (1987, 1998, 2000), utilizando as Escalas de Inteligência de Wechsler (WISC e WAIS), constatou que os americanos, por exemplo, apresentaram um aumento de 24 pontos no escore do subteste Semelhanças entre 1947 e 2002, mas apenas quatro pontos no subteste Vocabulário e dois nos subtestes Aritmética e Informação. Estes quatro subtestes são verbais e todos, com exceção do Aritmética, integram o mesmo fator de Compreensão Verbal das Escalas de Wechsler (Kaufman, 1994). Além disso, o aumento nas pontuações foi muito diferente entre o subteste Semelhanças e os demais, o que parece indicar que o padrão de melhoria está pouco relacionado à saturação fatorial (Flynn, 2006b, 2007). Outros dois subtestes da WISC, Código e Busca de Símbolos, sofreram melhorias substanciais num período de apenas quatro anos (1989-1992), sendo que ambos compõem o fator de Velocidade de Processamento (Flynn e Weiss, 2007). O “Cubos” é outro subteste da WISC que se destaca no que se refere ao aumento de escores (Flynn, 2006b).

A partir do exposto, o presente estudo visa analisar a ocorrência do Efeito Flynn em candidatos à Guarda Nacional Republicana (GNR) de Portugal, avaliados por meio de três provas contidas na bateria *Primary Mental Abilities* (Thurstone, 1938).

Método

Enquadramento

Em Portugal, a Guarda Nacional Republicana (GNR) foi criada em 1801, como Guarda Real da Polícia, podendo ser descrita como uma força de segu-

rança de natureza militar, constituída por militares organizados num corpo especial de tropas e dotada de autonomia administrativa, com jurisdição em todo o território nacional. Os guardas são em maioria do sexo masculino e ingressam na corporação após avaliações de natureza física e psicológica. Os resultados considerados neste estudo dizem respeito ao processo de seleção dos candidatos à Guarda Nacional Republicana.

Amostra

Participaram do estudo duas amostras: a primeira formada por candidatos à Guarda Nacional Republicana submetidos ao processo de seleção do ano de 2005 e a segunda composta por candidatos do ano de 2010. A amostra de 2005 foi constituída por 429 participantes, com idade entre 20 e 26 anos e com nível educacional entre o 9º e o 12º ano de escolaridade. Dentre os 429 candidatos, 403 (93,9%) eram do género masculino e 26 do feminino. A amostra de 2010 foi composta por 3806 participantes, com idade entre 17 e 28 anos e com nível educacional entre o 9º ano de escolaridade e um curso superior. Dentre o total de candidatos, 84,4% eram do género masculino e 12,9% do feminino.

Instrumentos

Dentre o conjunto de informações relativas aos participantes foram utilizados apenas dados de natureza geral (sexo, idade e escolaridade), além dos resultados que eles obtiveram em três provas que avaliam aptidões intelectuais diferenciadas. Estas provas integram a bateria PMA (*Primary Mental Abilities* – Aptidões Mentais Primárias, Thurstone, 1938), sucessivamente reformulada ao longo do tempo e disponível em edição validada para a população portuguesa (CEGOC).

Em alternativa aos testes que avaliam o factor geral (g), a PMA orienta-se por uma avaliação da inteligência assente nas aptidões específicas e relativamente autónomas entre si, podendo ser de aplicação individual ou colectiva. No processo selectivo em que assenta este estudo, foram apenas utilizadas as provas que avaliam os fatores V (Compreensão Verbal), R (Raciocínio Lógico) e N (Cálculo Numérico). O factor V é avaliado por uma prova de vocabulário em que o examinando tem de escolher, de entre várias palavras, aquela que é o sinónimo de uma outra inicialmente proposta. O factor R é avaliado por uma prova que consiste em séries de letras colocadas numa determinada ordem, devendo o examinado induzir qual a letra que prolongaria a série em função da lógica da sua ordenação. O factor N é avaliado por uma prova em que o indivíduo tem de indicar se a soma de quatro parcelas está correcta ou incorrecta.

Procedimentos

Os participantes foram avaliados por psicólogos com experiência na área da avaliação, sendo que o acesso aos seus dados foi autorizado pelo Comando Geral da GNR, no quadro de um protocolo de cooperação com a Universidade do Minho e mediante a explicitação prévia dos objetivos científicos do estudo, garantia do anonimato dos protocolos consultados e sigilo no tratamento das respectivas informações. As provas foram aplicadas e cotadas seguindo as instruções do manual da bateria PMA. Assim, sendo o resultado na prova de Cálculo Numérico (N) calculado subtraindo aos itens certos os itens errados, podemos obter um resultado negativo nesta prova (como, aliás, aconteceu). Para as análises estatísticas realizadas recorreu-se ao programa SPSS (versão 18.0) e tomaram-se apenas as provas de aptidão intelectual comuns às duas seleções ocorridas (2005 e 2010).

Resultados

Com base nos resultados nas provas de aptidão aplicadas, as médias obtidas pelos participantes nos dois intervalos de tempo foram comparadas, de modo a verificar se houve diferenças entre os escores de 2005 e 2010 e se, existindo tais diferenças, as mesmas são estatisticamente significativas. Na Tabela 1 apresentamos a estatística descritiva dos escores obtidos pelos participantes no processo selectivo em 2005 e em 2010 nas três provas da PMA. Importa lembrar que no caso da prova de aptidão numérica, o resultado do sujeito subtrai ao número de itens corretos os itens errados, o que explica a obtenção de valores negativos.

Tabela 1: Estatística descritiva dos escores das três provas da PMA aplicadas em 2005 e 2010

2005	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
V	429	6	40	21,35	5,33
R	429	3	29	13,18	4,69
N	429	-4	55	15,34	9,33
2010					
V	3806	4	43	19,65	5,39
R	3806	0	29	13,12	5,03
N	3806	-8	51	11,48	6,36

Observando os valores constantes da tabela apercebemo-nos, de imediato, de um número claramente mais elevado de sujeitos avaliados em 2010 por

comparação com os avaliados em 2005. Esta situação parece-nos relevante para o estudo em apreço pois podemos estar face a situações de seleção que partem de universos populacionais de candidatos claramente diferenciados complicando os próprios objectivos do nosso estudo. Por outro lado, e comparando os resultados nas provas aplicadas, é possível constatar que os participantes do ano de 2005 obtiveram melhores médias que os de 2010 no conjunto dos três testes da PMA aplicados. Ao mesmo tempo, apreciando o leque de resultados, verifica-se que de 2005 para 2010 desce nas três provas a pontuação mínima e apenas num dos casos (compreensão verbal) a pontuação máxima atingida por algum sujeito subiu de 2005 para 2010 (o valor máximo manteve-se em 2010 na prova de raciocínio e desceu no cálculo numérico).

Para apreciar o significado estatístico das diferenças observadas entre as médias nas três provas comparando as amostras de 2005 e 2010, procedemos a uma análise de variância através do cálculo do teste *t* para amostras independentes. Os resultados desta análise são apresentados na tabela 2.

Tabela 2: Teste *t* comparando as médias nas três provas entre 2005 e 2010

Provas	F-Levene	Sign.	t	gl	Sign.
V	,126	,723	6,174	4233	,000
R	4,983	,026	,248	544,808	,804
N	60,240	,000	8,429	474,660	,000

No que se refere à Prova V (Compreensão Verbal), a diferença entre as médias dos anos de 2005 e 2010 foi de 1,69. Não sendo muito expressiva a diferença, mesmo assim apresenta-se estatisticamente significativa. Na Prova R (Raciocínio Lógico) a diferença situou-se em apenas 0,05 e, como tal, não apresenta qualquer significado estatístico. Já no Teste N (Cálculo Numérico), a diferença situa-se em 3,89 entre as médias dos anos de 2005 e 2010, mostrando-se altamente significativa do ponto de vista estatístico.

Discussão e conclusões

O presente estudo procurou verificar a ocorrência do Efeito Flynn em candidatos à Guarda Nacional Republicana (GNR) de Portugal, avaliados por meio de três provas contidas na bateria PMA: V (Compreensão Verbal), R (Raciocínio Lógico) e N (Cálculo Numérico). O intervalo de tempo que separou as duas amostras foi de cinco anos, sendo que a amostra de 2005 foi formada por 429 participantes e a de 2010 por 3806. Em ambas (2005 e 2010) os participantes são maioritariamente do género masculino.

Os resultados indicaram que os candidatos à Guarda que participaram do processo seletivo de 2005 obtiveram melhores médias nas três provas da PMA, quando comparados aos de 2010. Na Prova V (Compreensão Verbal) e na Prova N (Cálculo Numérico) essa diferença mostra-se estatisticamente significativa, enquanto que no teste R (Raciocínio Lógico) é mínima e não atinge significado estatístico. Este conjunto de resultados traduz um desempenho cognitivo superior por parte dos participantes de 2005, ou seja, os resultados obtidos vão em sentido contrário ao da verificação do Efeito Flynn.

A literatura indica uma tendência do aumento nos escores em tarefas que sofrem menor influência de fatores culturais e da aprendizagem, como aquelas que avaliam a capacidade intelectual geral ou fator geral (Flynn, 2006a). Nenhuma das três provas da PMA utilizadas neste estudo é destinada à avaliação do fator geral. No entanto, dentre as provas aplicadas, a de Raciocínio Lógico (R) parece sofrer efeitos reduzidos da aprendizagem e de fatores culturais, uma vez que exige que o participante induza qual letra prolongaria uma série de outras letras, considerando a lógica da ordenação (aliás neste nosso estudo foi a prova em que as médias de 2005 e 2010 não se diferenciaram). Tratando-se de uma prova de raciocínio, e sendo este essencial na definição de fator g (Almeida, 1994), os resultados parecem ir de encontro ao estudo desenvolvido na Noruega (Flynn, 1987, 2006a) que indicou que os ganhos, em testes que avaliam o fator geral e que sofrem pouca influência do meio, vêm diminuindo nos últimos anos.

Ao utilizar as Escalas de Inteligência de Wechsler (WISC e WAIS), Flynn (1987, 1998, 2000) refere ganhos menores no subteste Vocabulário. Nesta nossa pesquisa, é possível considerar que a Prova V (Compreensão Verbal) se aproxima do subteste Vocabulário das Escalas de Wechsler (o participante escolhe a palavra que é sinónimo de uma outra palavra inicialmente proposta), havendo nos nossos dados uma diferença estatisticamente significativa a favor da amostra de 2005. Igualmente ocorre uma descida na Prova N (Cálculo Numérico), também associada à escolarização dos indivíduos. Esta descida nas médias em duas provas à partida relacionadas com as aprendizagens escolares (Provas V e N), até porque em 2010 os recrutas possuíam maiores habilitações académicas, pode parecer mais controversa; a grande dúvida é se as destrezas de cálculo ou de vocabulário continuam a fazer parte dos objetivos dos sistemas educativos nos últimos anos. De acrescentar que, também no estudo anterior sobre o “efeito Flynn” com candidatos à Força Aérea Portuguesa (Valente et al., 2003), se observou uma descida nas provas de aptidão verbal e de aptidão numérica.

A terminar, importa atender ao número de candidatos à Guarda Nacional Republicana nos dois processos seletivos em estudo. Podemos constatar uma grande diferença entre o número de candidatos em 2005 e 2010 (429 *versus* 3806), podendo sugerir uma maior seleção de habilidades cognitivas junto dos indivíduos na amostra de 2005. Na verdade, na passagem de 2005 para 2010 observa-se uma descida sistemática nas três provas ao nível das notas mínimas atingidas, sugerindo a presença de indivíduos com mais fragilidades cognitivas no concurso de admissão em 2010. Uma maior preocupação na equiparação das amostras a comparar, a par da inclusão nas análises de provas avaliando as funções executivas (atenção, percepção, memória e velocidade de processamento), parece ser fundamental em novos estudos sobre o “efeito Flynn” junto da população adulta portuguesa.

Referências

- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: CIDInE.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., e Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Colom, R., Lluís Font, J. M., e Andrés-Pueyo, A. (2005). The generational intelligence gains are caused by decreasing variance in the lower half of the distribution: Supporting evidence for the nutrition hypothesis. *Intelligence*, 33, 83-91.
- Colom, R., Flores-Mendoza, C. E., e Abad, F. J. (2007). Generational changes on the Draw-a-Man test: A comparison of Brazilian urban and rural children tested in 1930, 2002 and 2004. *Journal of Biosocial Science*, 39, 79-89.
- Daley, T. C., Whaley, S. E., Sigman, M. D., Espinosa, M. P., e Neumann, C. (2003). IQ on the rise: The Flynn effect in rural Kenyan children. *Psychological Science*, 14, 215-219.
- Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, 171-191.
- Flynn, J. R. (1994). IQ gains over time. Em R. J. Sternberg (Org.), *The encyclopedia of human intelligence* (pp. 617-623). New York: Macmillan.
- Flynn, J. R. (1998). WAIS III and WISC III: IQ gains in the United States from 1972 to 1995; how to compensate for obsolete norms. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 1231-1239.
- Flynn, J. R. (2000). IQ gains, WISC subtests, and fluid g: G theory and the relevance of Spearman's hypothesis to race. Em G. R. Bock, J. A. Goode e K. Webb (Orgs.), *The nature of intelligence* (pp. 202-227). Novartis Foundation Symposium. New York: Wiley.
- Flynn, J. R. (2006a). O Efeito Flynn: Repensando a inteligência e aquilo que a afeta. Em C. Flores-Mendoza e R. Colom (Orgs.), *Introdução à psicologia das diferenças individuais* (pp. 387- 411). Porto Alegre: Artmed.

- Flynn, J. R. (2006b). Tethering the elephant: Capital cases, IQ, and the Flynn Effect. *Psychology, Public Policy and Law*, 2, 170-189.
- Flynn, J. R. (2007). *What is intelligence? Beyond the Flynn Effect*. New York: Cambridge University Press.
- Flynn, J. R., e Weiss, L. G (2007). American IQ gains from 1932 to 2002: The WISC subtests and educational progress. *International Journal of Testing*, 7, 1-16.
- Kaufman, A. S. (1994). *Intelligent testing with the WISC III*. New York: John Wiley.
- Lynn, R. (1990a). The role of nutrition in secular increases of intelligence. *Personality and Individual Differences*, 11, 273-285.
- Lynn, R. (1998). In support of nutrition theory. Em U. Neisser (Org.), *The rising curve: Long-term gains in IQ and related measures* (pp. 207-215). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lynn, R. (2009a). What has caused the Flynn effect? Secular increases in the development quotients of infants. *Intelligence*, 37, 16-24.
- Lynn, R. (2009b). Fluid intelligence but not vocabulary has increased in Britain, 1979-2008. *Intelligence*, 37, 249-255.
- Lynn, R., e Harvey, J. (2009). The decline of the world's IQ. *Intelligence*, 36, 112-120.
- Mingroni, M. A. (2007). Resolving the IQ paradox: Heterosis as a cause of the Flynn Effect and other trends. *Psychological Review*, 3, 806-829.
- Schelini, P. W. (2006). Teoria das Inteligências Fluida e Cristalizada: Início e evolução. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11, 323-332.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valente, A., Ribeiro, R. B., Rosado, A., e Ferreira, C. (2003). Variação do desempenho em provas psicológicas e Efeito Flynn em candidatos à Força Aérea Portuguesa. *Revista de Psicologia Militar*, 14, 227-235.

FLYNN EFFECT: RESEARCH WITH PORTUGUESE ADULTS

Abstract: The Flynn Effect refers to the gains observed in measures of intelligence over time. This study aims to investigate the occurrence of the Flynn Effect considering the results obtained by candidates for the National Republican Guard (GNR) from Portugal. The study included two samples: the first consisting of 429 candidates submitted to the National Guard to the selection process of 2005 and the second comprised 3806 candidates of 2010. In two samples were applied three tests of the PMA battery: Verbal Comprehension, Logical Reasoning and Numerical. Participants were evaluated by expert psychologists and the access to their data was authorized by the General Command of the GNR, by guaranteeing anonymity and confidentiality of the protocols. The results indicated that candidates who participated in the selection process of 2005, when compared to 2010, had the best averages in those three tests of PMA. The difference in Test R (Logical Reasoning) was not significant, but in the Test V (Verbal Comprehension) and Test N (Numerical) those differences were statistically significant. Thus, the Flynn Effect was not observed in this study and some considerations are presented on data discussion.

KEY-WORDS: *Flynn Effect, Intellectual gains, Intelligence, Aptitudes.*

Neto, F., Pinto, M. C. e Etienne, M. (2011). *Forgiveness and Reconciliation in an Inter-Group Context, East Timor's Perspectives*. New York: Nova Science Publishers

Podem os grupos perdoar? Este livro apresenta os resultados de um conjunto de três estudos psicológicos sobre o perdão e a reconciliação, levados a cabo com participantes timorenses. Muito embora o perdão e a reconciliação sejam habitualmente considerados como fenómenos interindividuais, nestes três estudos, o perdão e a reconciliação não foram abordados num contexto interindividual, mas num contexto intergrupar. Por outras palavras, a originalidade destes estudos residiu no facto de tentarem explorar o sentido que as pessoas de Timor-Leste davam a conceitos de perdão intergrupar e de reconciliação intergrupar, e, ainda, o modo como conceptualizavam estes processos intergrupais.

Os autores, estudiosos nesta problemática e já com um número significativo de publicações versando o perdão, apresentam no livro *Forgiveness and Reconciliation in an Inter-Group Context, East Timor's Perspectives* um importante instrumento de consulta e de autoformação, quer para estudantes de pós-graduação, nas áreas da Psicologia e Ciências Sociais, quer para professores, pais e técnicos de Educação e de Saúde Mental. Esta investigação pode ser um motor de encorajamento para novas investigações e desenvolvimentos teóricos que contribuam para a compreensão de dois dos aspectos mais significativos da vida das pessoas: a capacidade de perdoar e o perdão intergrupar.

José Barros de Oliveira

Solange Wechsler & Tatiana Nakano (2011). *Criatividade no Ensino Superior: Uma perspectiva internacional*. São Paulo: Editora Vetor

Este livro, compilado por duas psicólogas doutoradas e pesquisadoras na área da criatividade, reúne um conjunto de textos de autores do Brasil e de Portugal, sendo simpático reconhecer a presença de trabalhos nacionais coordenados pela Prof. Adelinda Candeias (Universidade de Évora) e pela Prof. Fátima Morais (Universidade do Minho). O livro organiza-se basicamente em duas grandes secções, uma primeira centrada em aspectos e modelos teóricos, e uma segunda parte orientada para aspectos práticos ou programas de desenvolvimento. Não sendo exclusivos, os contextos educativos formais e não-formais estão privilegiados neste livro como seria expectável, muito embora a

criatividade nos contextos organizacionais (trabalho) esteja também representada.

Ponto interessante neste livro é a preocupação de centrar o livro, e isto de uma forma mais intencional em alguns dos textos, no Ensino Superior. Numa fase em que se pensa o Ensino Superior como oportunidade de construção de competências pelos estudantes, em que estes têm um papel mais activo e mais autónomo nas suas múltiplas aprendizagens, incluindo as não estritamente curriculares, a criatividade ganha relevância. Uma aprendizagem organizada no trabalho de projecto e na resolução de problemas tem sido proposta, mormente em Portugal após a Declaração de Bolonha, mas importa dinamizar espaços para professores e alunos desenvolverem competências para o efeito. Mais ainda se queremos complementar o “problema-solving” com o “problema-finding” ou, então, falar em “resolução criativa de problemas”.

Descendo aos capítulos deste livro, destacamos aqui o Capítulo 6 da autoria da Prof. Eunice Alencar, intitulado “Criatividade na Educação Superior na perspectiva de estudantes e professores”. Esta nossa escolha pretende destacar o trabalho de muitos anos desta especialista, bem conhecida no Brasil e em Portugal, introduzindo a criatividade na Academia. Os seus livros voltados para a definição e medida da criatividade foram objecto de sucessivas edições, merecendo também destaque a sua atenção à pesquisa sobre os factores facilitadores e inibidores da criatividade nos espaços educativos, em particular na sala de aula. Este capítulo, recomenda-se a quem se interessa em particular por este último tópico. Em sua opinião a corrente dominante nas nossas instituições de ensino, demasiado centradas na figura do professor e no manual escolar, ou seja, num ensino essencialmente transmissivo de informação feita, apenas se altera com formação e experientiação dos professores das suas capacidades e produções criativas.

LSA

Fotocomposição e impressão:

Lusoimpress - Artes Gráficas, Lda. – Rua Venceslau Ramos, nº 28

4430-929 Avintes – Tel. 22 787 73 20 - Fax 22 787 73 29

www.lusoimpress.com

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 "(3º 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 RECENTES

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 resenhas, deverão enviar dois exemplares da

obra em causa. O Conselho Editorial reserva-se o direito de publicar apenas as resenhas das obras que se enquadrem nos objectivos da Revista.

