

# Psicologia

# Educação

# Cultura

Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XVIII, Nº 2, Dezembro de 2014 Semestral

- ✚ **A PAZ É POSSÍVEL NAS ESCOLAS? ALGUNS PROCEDIMENTOS ÚTEIS PARA A GESTÃO CONSTRUTIVA DE CONFLITOS**
- ✚ **CONCEÇÕES ÉTICAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS PORTUGUESES SOBRE AS SENTENÇAS PENAIS: REABILITAR OU RETRIBUIR?**
- ✚ **PERFIS DE AUTORREGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM E NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA: UM ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS**
- ✚ **PENSANDO AS INFÂNCIAS ABRIGADAS E GUARANIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA**
- ✚ **O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DE SUPERDOTADOS**
- ✚ **BATERIA DE PROVAS DE RACIOCÍNIO: PRECISÃO E VALIDADE EM ALUNOS MOÇAMBICANOS**
- ✚ **AVALIAÇÃO DA INTELIGÊNCIA NA INFÂNCIA: CONTRIBUTOS DA BATERIA AURORA**
- ✚ **RECENSÕES:**
  - SOBREDOTAÇÃO: RESPOSTAS EDUCATIVAS**
  - APRENDIZAGEM E SUCESSO ESCOLAR: VARIÁVEIS PESSOAIS DOS ALUNOS**



**CENTRO DE INVESTIGAÇÃO  
E DESENVOLVIMENTO  
DO ISPGAYA**

**VOL.  
XVIII  
Nº 2**

**Diretor** José Carlos Pereira de Morais

**Editor** João de Freitas Ferreira

**Conselho Editorial**

Alexandra M. Araújo (U. do Minho)	Joaquim Ferreira (Universidade de Coimbra)
Amâncio Pinto (Universidade do Porto)	José Carlos Morais (I. S. Politécnico Gaya )
Ana Paula Cabral (I. S. Politécnico Gaya)	Leandro S. Almeida (Universidade do Minho)
Félix Neto (Universidade do Porto)	Mário R. Simões (Universidade de Coimbra)

**Conselho Consultivo**

Alfonso Barca Lozano (U. da Corunha)	João Teixeira Lopes (U. do Porto)
António Carlos Ferreira (I. S. Politécnico Gaya)	José A. Cruz (U. do Minho)
António Roazzi (U. Federal de Pernambuco)	José Tavares (U. Coimbra)
Celeste Malpique (U. do Porto)	José Vasconcelos Raposo (U. T. A. D.)
Clara Cruz Santos (U. de Coimbra, Porto)	Manuel Ferreira Patrício (U. de Évora)
Cristina Mendes Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)	Manuel Loureiro (Universidade da Beira Interior)
Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto)	Manuel Viegas Abreu (U. de Coimbra)
Dorothy Bedford (U. Roehampton)	Margarita Pino (U. de Vigo)
Eduardo Gonçalves (I. S. Politécnico Gaya)	Maria Corrêa Jacques (U. F. de R. Grande do Sul)
Etienne Mullet (É. P. des Hautes Études, Paris)	Maria Belém Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)
Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa)	Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)
Iria Brzezinsky (U. Católica de Goias)	Paulo Schmitz (U. de Bona)
Isabel Alarcão (U. de Aveiro)	Raquel Z. Guzzo (P. U. Católica de Campinas)
José Carlos Morais (I. S. Politécnico Gaya)	Rui A. Santiago (U. de Aveiro)

**Coordenação e** José Carlos Pereira de Morais (ISPGaya)

**Revisão**

**Editorial**

Carla Susana Gonçalves Nunes Rodrigues (Assistente de Investigação do CID Ispgaya)

**Administração e**

**Redação**

**Propriedade**

Instituto Superior Politécnico Gaya;, Av. Dos descobrimentos, 333; 4400-103 Vila Nova de Gaia  
Tel. 22 374 57 30/3 Fax 22 374 57 39  
CEP – Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL  
0874-2391

0874-2391

117618/97

**ISSN**

**Depósito Legal**

121587

**I.C.S**

Semestral Vol. XVIII Nº 2

**Frequência**

Dezembro de 2014

## Índice

Página:

**EDITORIAL.....5**

*José Carlos Pereira Morais*

**A PAZ É POSSÍVEL NAS ESCOLAS? ALGUNS PROCEDIMENTOS ÚTEIS PARA A GESTÃO  
CONSTRUTIVA DE CONFLITOS.....8**

*Ana Paula Monteiro, Pedro Cunha*

**CONCEÇÕES ÉTICAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS PORTUGUESES SOBRE AS SENTENÇAS  
PENAIAS: REABILITAR OU RETRIBUIR?.....21**

*Vânia Gonçalves, Luísa Saavedra, Miguel Cameira*

**PERFIS DE AUTORREGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM E NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO  
PSICOLÓGICA: UM ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS.....39**

*Joana Carneiro Pinto, Liliana Faria, Helena Rebelo Pinto*

**O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DE SUPERDOTADOS.....55**

*Liliane Bernardes Carneiro, Denise de Souza Fleith*

**PENSANDO AS INFÂNCIAS ABRIGADAS E GUARANIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA  
PSICOLOGIA .....69**

*Ana Luísa Teixeira de Menezes, Karini Wilke Pens*

**BATERIA DE PROVAS DE RACIOCÍNIO: PRECISÃO E VALIDADE EM ALUNOS  
MOÇAMBICANOS.....83**

*Argentil O. Amaral, Leandro S. Almeida, Manuel J. Morais*

**AVALIAÇÃO DA INTELIGÊNCIA NA INFÂNCIA: CONTRIBUTOS DA BATERIA AURORA .....98**

*Ana M. Salgado, Alexandra M. Araújo, José F. Cruz, Leandro S. Almeida*

## RECENSÕES

**SOBREDOTAÇÃO: RESPOSTAS EDUCATIVAS.....114**

*Alexandra M. Araújo*

**APRENDIZAGEM E SUCESSO ESCOLAR: VARIÁVEIS PESSOAIS DOS ALUNOS.....116**

*Alexandra M. Araújo*

## EDITORIAL

Com este segundo número de 2014 da revista “Psicologia, Educação e Cultura” conseguimos uma diversidade muito interessante de temas e de autores, de vários países de língua portuguesa, como o Brasil, Moçambique e Portugal. Na lógica do título e dos objetivos editoriais desta Revista, importa destacar esta diversidade, não confinada à Psicologia e à Educação. Neste número, artigos como o comportamento agressivo de atletas, a paz nas escolas, o sentido dos espaços escolares e as conceções éticas dos estudantes alargam os temas da psicologia e da educação usualmente mais tratados em termos de artigos científicos. Não descurando esses outros temas mais clássicos (aliás também presentes neste número, por exemplo a aprendizagem e o rendimento escolar), importa diversificar os contributos da investigação realizada no âmbito de outras problemáticas, como acontece ainda neste número da PEC com textos que refletem sobre as infâncias em diferentes culturas ou a educação de alunos com características de sobredotação.

Este número abre, precisamente, com um artigo sobre a convivência na escola, tendo como título “A paz é possível nas escolas? Alguns procedimentos úteis para a gestão construtiva de conflitos”. Os seus autores destacam a relevância de um clima escolar pautado pela concórdia e a cooperação, sobretudo face aos relatos de violência frequentes e às marcas negativas que têm na educação dos mais jovens. O artigo ilustra a intervenção na área, em particular os procedimentos de gestão construtiva de conflitos no âmbito escolar, por exemplo, a negociação, a mediação, a assembleia de turma, o consenso de normas de aulas e o modelo de alunos ajudantes.

Um segundo artigo, intitulado “Conceções éticas de estudantes universitários portugueses sobre as sentenças penais: Reabilitar ou retribuir?”, apresenta as perceções dos estudantes universitários sobre os efeitos ou finalidades das sentenças penais, ilustrando a sua estabilidade e a sua invariância de acordo com algumas variáveis socioculturais dos alunos, aspetos que servem também o objetivo de validação do questionário usado para esta avaliação em Portugal.

Um terceiro estudo, reporta-se de novo aos estudantes do ensino superior, intitulando-se “Perfis de autorregulação na aprendizagem e necessidades de intervenção psicológica: Um estudo no ensino superior português”. O conceito de autorregulação, tem aparecido nos

últimos anos como fator decisivo na descrição da aprendizagem de alunos dos níveis escolares mais avançados e na explicação do seu rendimento escolar, possibilitando a identificação de perfis motivacionais de estudantes e com isso a explicação dos seus níveis de satisfação e bem-estar académicos.

Um quarto artigo, intitulado “Pensando as infâncias abrigadas e guaranis no campo da educação e da psicologia” destaca os processos de desenvolvimento e de aculturação das crianças desde idades bem pequenas, as suas vinculações e individualização na formação precoce da personalidade de cada um.

Um quinto artigo, intitulado “O currículo na perspectiva dos paradigmas da educação de superdotados”, analisa a necessidade da escola e dos professores atenderem de forma diferenciada às necessidades educativas do subgrupo de alunos com características de sobredotação. Fala-se hoje nas medidas inclusivas, como a aposta em políticas e práticas de “igualdade de oportunidades”, sendo fundamental passar das orientações legislativas à prática efetiva, apliando o currículo em sala de aula regular em prol de um ensino adaptado às necessidades destes alunos.

Finalmente, este número termina com a inclusão de dois artigos centrados na apresentação de dois instrumentos de avaliação das capacidades cognitivas de alunos. Assim, num destes artigos, que junta autores moçambicanos e portugueses, intitulado “Bateria de Provas de Raciocínio: Precisão e validade em alunos moçambicanos” descrevem-se os resultados da adaptação e validação desta prova portuguesa a alunos do ensino médio em Moçambique. Depois do Brasil e de Espanha, esta prova chega a Moçambique, pretendendo apoiar a análise das dificuldades de aprendizagem e rendimento académico dos alunos. Por último, um outro artigo, intitulado “Avaliação da inteligência na infância: Contributos da Bateria Aurora”, apresenta novos dados dos estudos que têm sido realizados no Norte de Portugal com esta Bateria de testes, num projecto de investigação envolvendo vários países e coordenado pela Universidade de Yale. Estamos face a uma bateria inovadora face à generalidade dos testes disponíveis e particularmente destinada à avaliação das capacidades cognitivas de alunos com características de sobredotação na transição da infância para a adolescência.

Antes de terminar, deveremos fazer referência ao 2º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura já em preparação, pelo que informamos toda a comunidade de

autores e leitores da Revista de Psicologia, Educação e Cultura, a decorrer em 2015 nos dias 17 e 18 de julho nas instalações do ISPGaya, cidade de Vila Nova de Gaia.

Estamos, assim, a aceitar propostas de comunicação, que devem ser enviadas para o endereço [pec.edicoes@ispgaya.pt](mailto:pec.edicoes@ispgaya.pt) até 3 de maio, sendo a confirmação de aceitação dada até 31 de maio. O envio dos textos para as actas decorre até 21 de junho. Os valores de inscrição serão mesmos de 2013, mantendo-se o preço mais reduzido até 7 de junho. Todas as informações estarão disponíveis no site da revista: pec.ispgaya.pt.

Estamos empenhados em acolher congressistas em moldes internacionais, reunindo participações vindas dos quatro cantos do mundo com relevância para a língua portuguesa e espanhola. Esperamos repetir o sucesso do nosso primeiro congresso internacional, espelho de um trabalho de parcerias interpessoais e interinstitucionais que pretendemos manter e acrescentar.

**José Carlos Pereira de Morais**

## **A PAZ É POSSÍVEL NAS ESCOLAS? ALGUNS PROCEDIMENTOS ÚTEIS PARA A GESTÃO CONSTRUTIVA DE CONFLITOS**

**Ana Paula Monteiro<sup>1</sup>**

**Pedro Cunha<sup>2</sup>**

**Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade Fernando Pessoa**

### **Resumo**

O presente artigo discute a importância e pertinência de alguns procedimentos de gestão construtiva de conflitos no âmbito escolar. A análise é realizada em torno da ideia central de que construir a paz nas escolas é possível. Desse modo, identificamos e caracterizamos, globalmente, os seguintes procedimentos: a negociação, a mediação, a assembleia de turma, o consenso de normas de aulas e o modelo de alunos ajudantes. Procurou-se, destacar o contributo de cada um deles para o estabelecimento de uma cultura de paz e sua manutenção, enquanto matriz essencial das sociedades democráticas.

**Palavras-chave:** Conflito; Paz; Escola; Cidadania.

### **Introdução**

“Uma vez que as guerras começam na mente dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas.” (Preâmbulo do ato constitutivo da UNESCO).

---

<sup>1</sup> Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Escola de Ciências Humanas e Sociais - Departamento de Educação e Psicologia  
Complexo Pedagógico, Quinta de Prados 5001- 801, Vila Real. Email: apmonteiro@utad.pt

<sup>2</sup> Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Praça 9 de Abril, 349 4249-004 Porto. Email: pcunha@ufp.edu.pt

O conflito é um fenómeno intrínseco a qualquer organização escolar que, nas perspetivas mais atuais sobre o assunto, quando gerido construtivamente pode conduzir a um conjunto de benefícios para as pessoas e para o sistema onde ocorre.

Em abono de que os conflitos contêm, em si mesmos, aspetos positivos, encontram-se Johnson e Johnson (1999) que afirmam que os conflitos chamam a atenção da escola para questões que necessitam de decisão, permitem esclarecer interesses, compromissos e valores dos contudentes, liberam emoções frequentemente reprimidas (ira, angústia, insegurança, entre outras) e fortalecem as relações ao aumentarem a confiança das partes na resolução dos mesmos.

A construção de uma convivência pacífica e a prática de uma gestão construtiva dos conflitos não se podem estabelecer através de atuações pontuais, mas resultam da ação diária de toda a comunidade escolar. De facto, a aprendizagem da convivência, o estabelecimento de relações interpessoais positivas, a prática de atividades colaborativas e o desenvolvimento de hábitos democráticos devem emergir da organização da escola e do desenvolvimento do currículo escolar. Na medida em que permitem que os problemas da escola sejam identificados, os conflitos podem auxiliar também na melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e da convivência escolar (Johnson e Johnson, 1999), aspetos que demonstram o quanto podem constituir uma oportunidade e não serem apenas um risco.

Considerando que qualquer conceção de educação que ambicione a construção de uma cultura de paz na escola tem como componente principal o estudo dos conflitos e das diversas formas de gestão cooperativa dos mesmos, pretendemos com esta revisão da literatura, em primeiro lugar, refletir sobre diferentes procedimentos de gestão construtiva de conflitos e, em segundo lugar, clarificar as características e as potenciais vantagens decorrentes dos mesmos.

***Análise de alguns procedimentos: negociação, mediação, assembleia de turma, consenso em grupo e modelo de alunos ajudantes***

A convivência escolar constitui um dos temas centrais da educação na atualidade. Com o aumento dos conflitos e da violência nas escolas emerge a necessidade de adotar um conjunto de metodologias alternativas ao tradicional modo adversarial de resolver os conflitos. Neste âmbito situam-se novos enfoques centrados em estratégias de gestão de conflitos, que assentam na primazia do diálogo e da participação efetiva dos envolvidos.

## **A Negociação**

Quando se fala aqui em negociação nas escolas queremos referir-nos, especificamente, a todos os processos nos quais os agentes sociais dialogam diretamente e em seu próprio nome para alcançarem um acordo com os restantes envolvidos. Trata-se de uma forma que sugere criar responsabilidades e tentar satisfazer as necessidades dos jovens, docentes, pais e funcionários das escolas, mediante o desenvolvimento de um ambiente solidário, humanista e cooperativo.

Assim, o termo negociação costuma fazer referência ao processo mediante o qual duas ou mais partes procuram resolver um conflito de interesses, direitos, valores e/ou afetos modificando as suas propostas iniciais para que no final se atinja um acordo favorável e aceitável por todos os envolvidos.

Gostaríamos de alertar para o facto de que a elaboração e aprovação do acordo devem ter em conta a especificação, de forma realista, daquilo que cada parte fará, quando e como. Um acordo negociado será o resultado da satisfação das partes com o mesmo, ainda que se saiba que, na maioria das vezes, provavelmente as partes não estarão igualmente satisfeitas.

A perspetiva clássica de negociação estabeleceu quatro princípios de negociação integrativa que continuam atuais. Assim, segundo a Escola de Harvard (Fisher, Ury e Patton, 1981/2007), para situações complexas de gestão de conflitos é preciso tentar seguir o seguinte:

1. *Centrar a negociação nos interesses* (considerando de forma conjunta tanto os próprios interesses como os interesses da outra parte) e não nas posições de modo a auxiliar a procura conjunta da melhor solução para todos os implicados. Um dos erros que mais frequentemente se comete em negociação é ficar ancorado numa determinada proposta inicial, acreditando-se que é a melhor maneira de defender os interesses e passa por defendê-la até ao final sem a modificar. Tal dificulta o processo negocial porque os indivíduos identificam-se com essas propostas e qualquer mudança pode ser percebida como uma derrota;

2. *Separar pessoas de problemas* (a tensão criada pelo conflito costuma dificultar a comunicação entre os envolvidos, contribuindo para produzir, para além do conflito inicial, um conflito interpessoal que obstaculiza a sua resolução construtiva). Por conseguinte, é fundamental não misturar assuntos de âmbito pessoal com questões de interesses ou direitos e cuidar do estilo comunicacional expondo os próprios interesses de forma que pareçam

legítimos para o outro lado e manifestando que se compreendem quais são os interesses da outra parte e que se deseja resolver o problema integrando-os também;

3. *Não criticar a outra parte* para evitar que esta tenha que se defender e, assim, seja possível que se dedique toda a atenção à busca de soluções em que todos os implicados se revejam;

4. *Criar alternativas para benefício mútuo*. Há que evitar pensar na existência de uma solução pré-determinada e não cair na competição com o outro lado, ou seja, não pensar que qualquer ganho relativo aos próprios interesses exige uma perda da parte dos outros. Para gerar alternativas que revelem eficácia é essencial que se identifiquem interesses partilhados, que se misturem os interesses de todos os implicados no processo de forma a constatar se os mesmos se complementam, apresentar diferentes alternativas que possam ser válidas para os próprios e solicitar à outra parte qual delas prefere e, por fim, facilitar a decisão da outra parte (buscar precedentes, ressaltar a sua legitimidade, entre outras possibilidades).

Como todos sabemos, a eficácia da negociação no contexto escolar não se esgota nestas breves palavras. De facto, a negociação é praticada todos os dias pelos diversos atores sociais (frequentemente sem preparação qualificada para este processo social) que se movem no contexto escolar, pois a instituição escolar aparece, muito frequentemente, como *locus* de explosão de diferentes conflitos sociais, desafiando a própria escola na sua função de socialização das novas gerações.

A escola, não é só o ambiente educativo. É, sem dúvida, um encontro de experiências e conhecimentos e a aprendizagem da prática negocial tem um papel indiscutível na promoção de um conjunto de outras competências relevantes como ajudar a promover um melhor discurso, a compreender outras narrativas, a desenvolver a consciência crítica, a melhorar a arte do debate, a aprender a trabalhar em conjunto e, especialmente, a incitar todos os intervenientes ao desenvolvimento do diálogo que alavanque a construção da paz no espaço educativo (Unesco, 2000).

### **A Mediação**

A Mediação Escolar é um processo em que uma pessoa imparcial - o mediador - atua como um facilitador do encontro entre as partes proporcionando as condições necessárias para que os protagonistas do conflito tenham a possibilidade de analisar os seus pontos de vista e chegar a um acordo satisfatório para todas as partes envolvidas. No processo de

mediação procura-se através do diálogo uma aproximação entre as partes para que seja possível chegar a acordos autodeterminados (Lourenço e Paiva, 2008; Sales e Alencar, 2004).

A mediação assenta num conjunto de características que a diferenciam de outras técnicas ou procedimentos de gestão do conflito escolar, designadamente a voluntariedade das partes, a imparcialidade do mediador, o compromisso e a colaboração das partes para compreender o outro, aceitar a intervenção de uma terceira parte e cumprir os acordos estabelecidos (Munné e Mac-Cragh, 2006; Torrego, 2000). O processo de mediação é pautado por interações contínuas onde se combinam os comportamentos do mediador e das partes. Neste sentido, não é simples circunscrever concretamente as fases deste processo.

Contudo, para Jares (2002) a mediação escolar ocorre em cinco fases. Na primeira fase, o mediador clarifica o processo e estimula um ambiente propício ao respeito e à confiança (o mediador informa as partes acerca do processo, assegurando um ambiente seguro e evitando tensões entre os sujeitos). Na segunda fase, cada uma das partes expõe a sua visão do conflito, possibilitando o reencontro das partes e facilitando a expressão de sentimentos (o mediador deverá saber moderar e gerir esta situação e inculcar o valor da escuta e do respeito pelo outro). Na terceira fase, é essencial reconhecer a estrutura do conflito, ajudando as partes a identificar o significado emocional que o conflito representa para elas (o mediador deverá estar atento a questões como a estrutura do conflito, as relações anteriores dos protagonistas e o significado emocional do conflito, considerando sempre a importância da comunicação). Na quarta fase, começa-se a ter em conta os pontos de vista da outra parte, reconhecendo-se os próprios erros e visualizando-se uma possível solução para o problema. Na quinta fase, procede-se a uma análise de todo o processo, dos procedimentos utilizados e do tipo de relação que foi estabelecida (o mediador reconhece a participação e o interesse de cada uma das partes para chegarem a acordo).

Os mediadores empregam um conjunto de técnicas de comunicação (e.g., escuta ativa, realização de perguntas de diferentes tipos), de análise e definição de interesses que ajudam a comunicação das partes, pretendendo a flexibilização de posições no sentido de conseguir opções e soluções eficazes.

Para além de abordar as questões da contenda, a mediação contribuiu para estabelecer e fortalecer relacionamentos de confiança e respeito entre as partes. Por conseguinte, a mediação estabelece uma visão de futuro, dado que o móbil deste mecanismo não consiste apenas em encontrar uma solução para o presente, mas também prevenir que o conflito surja no futuro (Sales e Alencar, 2004). Como afirmam Silva et al. (2010), a mediação é uma

atividade fundamentalmente educativa, em que o objetivo essencial é proporcionar uma sequência de aprendizagem alternativa (nomeadamente entre pessoas em conflito, explícito ou implícito) superando o estrito comportamento reativo ou impulsivo, contribuindo para que os participantes adotem uma postura reflexiva.

A revisão da literatura oferece um conjunto de trabalhos que refletem as potencialidades da mediação escolar (e.g., Boqué, 2004; Chrispino, 2007; Johnson e Johnson, 1996; Martínez Zampa, 2005; Smith, Daunic, Miller e Robinson, 2002), a saber:

- Criação de um contexto pacífico favorável à aprendizagem;
- Fomento de uma atitude dialogante por parte de alunos, professores e pessoal não docente;
- Fomento de atitudes cooperativas na comunidade escolar;
- Aumento da capacidade de resolução não violenta dos conflitos;
- Redução do número de sanções e expulsões;
- Ajuda a reconhecer as necessidades das outras personas, potenciando a empatia.

Convém realçar que a implantação da mediação na escola pressupõe algo mais que aplicar uma determinada metodologia para abordar os conflitos, dado que a mediação forma parte do modelo integrado de gestão da convivência, segundo Torrego (2006). Na ótica do referido autor, o modelo integrado de gestão da convivência requer uma abordagem global dos conflitos e da convivência, com grandes implicações organizacionais dentro da estrutura escolar, formação específica para professores e alunos com base em princípios educacionais de diálogo e de participação ativa dos alunos.

O sucesso da mediação na escola depende também da observância de certas particularidades. Ou seja, um programa de mediação escolar deve ser estruturado; integrado nos projetos da escola; de ampla durabilidade; participativo e coletivo (Pinto da Costa, 2010). A mediação apela a que todos os atores da comunidade educativa contribuam na construção da convivência, para que surja uma cultura de comunicação e consenso (Pinto da Costa, 2010).

Em relação a Portugal, a mediação no âmbito educativo inscreve-se em três dimensões essenciais: a) a mediação socioeducativa (relacionada com a problemática da exclusão social), b) a mediação de conflitos interpessoais (associada à indisciplina e aos conflitos intrínsecos às escolas) e c) a da formação de mediadores (Freire, 2010). No que respeita às duas primeiras dimensões desde os anos noventa foram surgindo diversas experiências e projetos (e.g., Projeto de Educação Intercultural, Projeto Fintar o Destino, Projeto Nómada e Núcleo de Integração e Mediação Escolar do Ministério da Educação) que contribuiram para incrementar

e dar a conhecer as potencialidades da mediação, assim como se foi desenvolvendo legislação que possibilitou a institucionalização e regulamentação de algumas dimensões da mediação socioeducativa (Freire, 2010).

É de destacar ainda que a mediação de conflitos aparece nas escolas com o propósito fundamental de descobrir novas e diferentes respostas para as questões da convivência escolar, embora se assista a um desenvolvimento lento que tem esbarrado numa perspectiva tradicional do relacionamento pedagógico e das relações de poder instituídas na escola e na fraca aposta na formação dos profissionais de educação na área relacional.

### **A Assembleia de turma**

As assembleias de turma são reuniões entre os alunos de uma turma e um professor com o propósito de abordar temas relevantes à vida do grupo-turma. Esses temas podem ser de carácter académico ou relacional.

Segundo Caetano (2007), estas são mecanismos de gestão da sala de aula, onde o grupo-turma opera como um colectivo na gestão das suas questões. Este funcionamento em grupo pode adotar uma dimensão de mediação de conflitos, na medida em que ajuda na resolução de problemas interpessoais que os alunos não conseguiriam gerir de forma autónoma. Em outras situações de conflito o grupo pode operar como árbitro com poder decisório (Caetano, 2007).

Araújo (2008) descreve as assembleias como um espaço para a elaboração e reelaboração constante das normas que organizam a convivência escolar, proporcionando uma oportunidade para o diálogo e a negociação, conduzindo à descoberta de soluções para os conflitos do dia-a-dia. Contribuem, assim, para o desenvolvimento de capacidades psicomorais fundamentais ao processo de desenvolvimento de valores e atitudes éticas (Araújo, 2008). Importa referir que as assembleias de turma são uma técnica pedagógica assente no Movimento da Escola Moderna de Freinet, segundo o qual as relações interpessoais são essenciais para a aprendizagem e os grupos pedagógicos são um contexto favorável para uma aprendizagem de cidadania democrática (Caetano, 2007).

Investigações recentes sugerem que as assembleias, ao fomentar o desenvolvimento das competências dialógicas e valores de respeito, justiça, democracia e solidariedade, ajudam na melhoria das relações interpessoais no contexto escolar e na formação ética dos estudantes (Araújo, 2008). As assembleias de turma são, por conseguinte, um mecanismo apropriado para desenvolver no aluno atitudes e competências necessárias para a gestão construtiva de

conflitos, designadamente escutar os outros, expressar-se de modo adequado e reconhecer a existência de pontos de vista diferentes.

### **O Consenso de normas de aula**

As normas permitem estruturar a interação na sala de aula, orientam e regularizam as formas de atuar tanto dos alunos como dos professores. É consensual na literatura (Álvarez, Álvarez e Núñez, 2007; Carita e Fernandes, 1999; Fernández e Martínez, 1998; Iglesias e García, 2006) que a eficácia das normas deriva da sua produção através de uma negociação entre as partes.

A participação ativa do aluno na elaboração e nas consequências do seu incumprimento origina o seu reconhecimento, aceitação e implicação na aplicação das mesmas (Álvarez et al., 2007). Na opinião de Iglesias e García (2006), a eficácia do sistema de normas depende dessas apresentarem um conjunto de características básicas como serem claras, consensuais, conhecidas de todos, concretas, exequíveis, redigidas em sentido positivo, reduzidas em número, equitativas, adaptadas e educativas (no sentido em que o seu cumprimento implica um processo de aprendizagem). De facto, a participação ativa do aluno na produção das normas e o entendimento das mesmas como um meio para melhorar o clima escolar leva a que o seu incumprimento não represente apenas uma mera desobediência e passe a ser compreendido como uma incoerência e/ou como uma falta de lealdade para com o grupo-turma.

Para Barriconal, citado por Teixedó e Castillo (2013, p. 76), o consenso de normas de aula constitui um processo que decorre em quatro etapas: a preparação ou sensibilização dos alunos, a produção de normas, a negociação e consenso das propostas e a aplicação e posterior seguimento das mesmas.

Apesar das conhecidas vantagens da participação do aluno na elaboração das normas a investigação aponta que em muitas escolas este procedimento ainda não esteja estabelecido, como patenteiam os estudos de Raby (2008) e Thornberg (2009).

A este respeito, Raby (2008) realizou uma investigação com alunos do ensino secundário no Canadá em que a maioria dos mesmos referiam nunca terem sido consultados sobre as regras escolares. Os alunos consideravam que os professores, a administração e os alunos deviam estar envolvidos na elaboração de normas, contudo consideravam que esse procedimento não seria implementado na sua escola. Muitos estudantes defendiam que a participação na produção das normas da escola fomenta o respeito e a aceitação das mesmas.

Todavia, tinham a perceção que os professores e a gestão da escola consideravam que eles não possuíam as competências necessárias para participar de forma eficaz.

Por sua vez, Thornberg (2009) numa investigação em duas escolas primárias da Suécia averiguou que são usualmente os professores que tomam às decisões respeitantes às normas de sala de aula e às normas gerais da escola e aos alunos raramente são dadas possibilidades para criar, modificar ou revogar normas através de negociação. Além disso, quando ocorrem reuniões escolares a participação de carácter democrático tende a ser aparente, circunscrevendo-se a negociação a uma questão de aprovação das propostas provenientes da autoridade escolar.

A introdução deste procedimento nas escolas tem a virtude de favorecer o desenvolvimento de capacidades e competências interpessoais, fundamentais para o exercício de uma cidadania participativa. O conhecimento das normas que dirigem as diversas situações da vida escolar conduzem a que os alunos percecionem o contexto escolar como estável e seguro, dado que proporcionam uma orientação sobre o que fazer, como fazer e quais as consequências que derivam disso, e, portanto, podem autorregular melhor o seu comportamento (Iglesias e García, 2006).

### **O Modelo de alunos ajudantes**

O modelo de aluno ajudante assenta no princípio da cooperação e o seu objetivo é apelar à ajuda entre iguais para melhorar a convivência nas escolas. O modelo consiste em organizar grupos de alunos escolhidos pelos seus colegas de acordo com determinadas características sociais para colaborarem na resolução de conflitos. Este tipo de modelo tem por fim promover uma educação pessoal e social que possibilite a qualidade da vida, a proteção face à violência e a participação numa sociedade democrática (Teixidó e Castillo, 2013).

Estes alunos têm por função acolher novos alunos e oferecer apoio a colegas com dificuldades pessoais, de relacionamento ou de estudo, e para tal dispõem de acompanhamento e supervisão por parte dos professores responsáveis pelo programa (Álvarez et al., 2007; Teixidó e Castillo, 2013). Pode ainda resultar vantajosa a inclusão de alunos conflituosos ou desmotivados face à escola neste tipo de dinâmica (Teixidó e Castillo, 2013). Para os mencionados autores, inicialmente a vantagem será para o próprio aluno dado que pode ver aumentada a sua aceitação pelos colegas e professores, mas posteriormente terá também efeitos nas relações interpessoais e no ambiente da sala de aula.

Este tipo de modelo representa uma poderosa ferramenta de intervenção ao possibilitar a experimentação e o desenvolvimento de competências sociais através da própria prática, como demonstram os estudos realizados para avaliar este tipo de dinâmicas (Andrés e Barrios, 2006).

Em resumo, os procedimentos que requerem a participação e o envolvimento dos alunos, como os supra apresentados, encerram grande pertinência e relevância educativa. Como se poderá facilmente depreender, tal importância não se esgota na melhoria do ambiente da sala de aula e da escola na sua globalidade, mas potencia ainda o desenvolvimento de competências interpessoais imprescindíveis para a convivência numa sociedade democrática.

### **Pensar sobre as possibilidades futuras**

“Importante na escola não é só estudar, é também criar laços de amizade e convivência.” (Paulo Freire, 2010).

Uma conceção de educação que ambicione a construção de uma cultura de paz nas escolas tem, necessariamente, como componente principal o estudo dos conflitos e a operacionalização de diversas formas de gestão colaborativa dos mesmos. Na mesma linha de pensamento de autores como Cáscon (2001), Caireta e Barbeito (2005) e Nation (2003), consideramos que educar em e para o conflito é um repto da educação para a paz. Para concretizar este desafio importa a concretização de três elementos:

- Adotar uma visão positiva do conflito, percebendo que este pode transformar a sociedade em direção a maiores níveis de justiça e ser uma oportunidade de aprender a (re) construir outros relacionamentos;
- Aprender a analisar os conflitos e a compreender a sua complexidade;
- Procurar encontrar soluções que permitem gerir os conflitos sem violência e sem anular a outra parte, utilizando a criatividade para alcançar decisões mutuamente satisfatórias.

De referir ainda que Caireta e Barbeito (2005) postulam que a construção da paz engloba dois aspetos fundamentais, a saber:

- o tipo e a qualidade das relações construídas entre os atores sociais têm de assentar na empatia, no afeto e na preocupação pelo bem-estar e pela dignidade do outro;
- a necessidade de construir estruturas que favoreçam a paz, ou seja, estruturas sociais fundamentadas no desenvolvimento sustentável e equitativo, no respeito pelos direitos humanos e em processos de tomada de decisão democrática.

Acresce que a participação do aluno em procedimentos como aqueles que analisamos permite introduzir conteúdos de aprendizagem de uma forma ativa e abordar conceitos como democracia, negociação e consenso.

Como referimos anteriormente, a mediação escolar constitui uma metodologia que contribui para o desenvolvimento de um clima mais pacífico na escola, todavia importa complementá-la com a aprendizagem de conceitos e técnicas básicas de gestão de conflitos através da incorporação desses conceitos nos currículos escolares. Importa, assim, integrar no currículo conteúdos sobre a gestão construtiva de conflitos para que todos, alunos, docentes e funcionários da escola, possam aprender as mesmas competências. Assim, esta dupla abordagem (mediação enquanto processo formal de gestão de conflitos e as ferramentas individuais que cada indivíduo pode apreender a aplicar) consubstancia uma melhoria importante para a escola e para a sociedade dado que os atores educativos têm a possibilidade de repensar o modo de agir face ao conflito e identificar atitudes mais construtivas para melhorar as suas vidas e relacionamentos (Nation, 2003).

Efetivamente, a cultura de paz constitui por essência uma cultura de cooperação e solidariedade, o que acarreta que as organizações escolares possuam uma real consciencialização sobre seu duplo papel (educativo e de instrumento de transformação social).

Este caminho em construção revela, por um lado, uma pressão social na procura de respostas mais adequadas à conflituosidade e à violência escolar; por outro lado, a afirmação de modos de negociação, de mediação e de participação na construção de vínculos de coesão social e, também, a abertura à diversidade e à mudança da cultura relacional na escola.

### **Referências Bibliográficas**

- Álvarez, D., Álvarez, L., e Núñez, J. C. (2007). *Aprende a resolver conflictos (ARCO). Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: CEPE.
- Andrés, S., e Barrios, A. (2006). El modelo del *alumno ayudante* a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Revista de Investigación psicoeducativa*, 9(4), 311- 332.
- Araújo, U. F. (2008). Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação, Pelotas*, 31, 115 – 131.
- Boqué, M.C. (2004). Mediación escolar, unidos ante el conflicto. *Perspectiva CEP. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía*, 8, 55-69.

- Caetano, A. P. (2007). Complexidade e mediação socioeducativa nas assembleias de turma. *Revista Diálogo Educacional*, 7(22), 67-80.
- Caireta, M., e Barbeito, C. (2005). *Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto*. Cuadernos de Educación Para La Paz. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carita, A., e Fernandes, G. (1999). *Indisciplina na sala de aula - como prevenir? como remediar?* (2ªed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Cascón, P. S. (2001). *Educar en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos UNESCO. Barcelona: Escola de Cultura de Pau.
- Chripino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(34), 11-28.
- Fernández, I., e Martínez, M. C. (1998). *Pensar juntos, crear normas*. In I. Fernández: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad* (pp. 85-101). Madrid: Narcea.
- Fisher, R., Ury, W., e Patton, B. (2007). *Como conduzir uma negociação* (M. J. Goucha, trad.). (6ª ed.). Lisboa: Lua de Papel. (Obra original publicada em 1981).
- Freire, I. P. (2010). A mediação em Educação em Portugal. In J. A. Correia & A. M. Costa e Silva (Orgs.), *Mediação: (D)Os contextos e (d)os atores* (pp. 59-70). Porto: Afrontamento.
- Iglesias M., e González G. (2006). *El aprendizaje de la convivencia en los centros educativos. Consejería de Educación y ciencia. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación*. Disponível em: [http://www.educastur.es/media/publicaciones/aprendizaje\\_convivencia.pdf](http://www.educastur.es/media/publicaciones/aprendizaje_convivencia.pdf)
- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência*. Porto: Asa.
- Johnson, D., e Johnson, R. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Johnson, D., e Johnson, R. (1999). Los alumnos como pacificadores: Como enseñar a los estudiantes a resolver conflictos. In Florencia Brandoni (Comp.). *Mediación escolar – Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 96-121). Buenos Aires: Paidós.
- Lourenço, A. A., e Paiva, M. O. (2008). Conflitos na escola - a dinâmica da mediação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 12(2), 315 - 336.
- Martínez Zampa, D. (2005). *Mediación educativa y resolución de conflictos: Modelos de implementación*. Madrid: Editorial CEP.
- Munné, M., e Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Editorial Graó.

- Nation, T. (2003). Creating a culture of peaceful school communities. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 25(4), 309-315.
- Pinto da Costa, E. (2010). Novos espaços de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar. In J. Vasconcelos- Sousa, *Mediação e criação de consensos: Os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia* (pp. 155-166). Coimbra: Mediarcom/Minerva.
- Raby, R. (2008). Frustrated, resigned, outspoken: Students' engagement with school rules and some implications for participatory citizenship. *The International Journal of Children's Rights*, 16, 77-98.
- Sales, L., e Alencar, E. (2004). Mediação de conflitos escolares – uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. *Pensar, Fortaleza*, 9, 89-96.
- Silva, A. M. C., Caetano, A. P., Freire, I., Moreira, M. A., Freire, T. & Ferreira, A. S. (2010). Novos atores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 119-151.
- Smith, S. W., Daunic, A. P., Miller, M. D., e Robinson, T. R. (2002). Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base. *Journal of Social Psychology*, 142, 567-586.
- Teixedó, J. S., e Castillo, M.C. (2013) *Prácticas de mejora de la convivencia escolar*. Málaga: Ediciones Alijibe.
- Torrego, J.C. (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Thornberg, R. (2009). Rules in everyday life: Teacher strategies undermine rule participation. *The International Journal of Children's Rights*, 17(3), 393-413.
- UNESCO (2000). *Manifesto 2000 – Para uma Cultura de Paz e da Não-Violência*.

## IS PEACE POSSIBLE AT SCHOOLS? SOME USEFUL PROCEDURES FOR CONSTRUCTIVE CONFLICTS MANAGEMENT

**Abstract:** This article discusses the importance and relevance of some constructive conflict management procedures in schools. The analysis is conducted around the main idea that building peace in schools is possible. Thus, we identified and globally characterized the following procedures: negotiation, mediation, class assembly, agreement on class rules and the model of students as helpers. We aimed to highlight the contribution of each procedure to the establishment of a culture of peace and its maintenance, as an essential feature of democratic societies.

**Keywords:** Conflict; Peace; School; Citizenship.

## **CONCEÇÕES ÉTICAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS PORTUGUESES SOBRE AS SENTENÇAS PENAIS: REABILITAR OU RETRIBUIR?**

**Vânia Gonçalves**

**Luísa Saavedra<sup>3</sup>**

**Miguel Cameira**

**Escola de Psicologia – Universidade do Minho**

**Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto**

### **Resumo**

A presente investigação tem como objetivo analisar as perceções dos estudantes universitários portugueses sobre as finalidades das sentenças penais tendo subjacentes as Teorias Absolutas e das Teorias Relativas. Pretendeu-se avaliar que objetivos de sentença são mais apoiados entre os estudantes e perceber se existem outras variáveis como preditores significativos, tais como, género, orientação política, religião, curso e experiência prévia de vitimação. Uma amostra de 344 estudantes universitários, a frequentar os cursos de Ciências Sociais (40,8%), Engenharia (34,9%) e Direito (24,3%), com idades compreendidas entre os 17 e os 48 anos, seleccionada por conveniência, preencheu o instrumento de 20 itens adaptado de Cullen, Cullen, e Wozniak. Os resultados apontam para a estabilidade da estrutura dimensional do instrumento adaptado, definido por 2 fatores e 16 itens: o fator punição e o fator reabilitação. O fator mais apoiado entre os participantes foi o de reabilitação o que contraria que a opinião pública a respeito da sentença é mais influenciada pelo retribucionismo. Os participantes apoiam várias finalidades da sentença. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função da orientação política, da religião e da experiência de

---

<sup>3</sup> Contacto – [Isaavedra@psi.uminho.pt](mailto:Isaavedra@psi.uminho.pt)

vitimização. Contudo, diferenças estatisticamente significativas foram encontradas para o sexo dos participantes e para o curso.

**Palavras-chave:** Sentenças penais; Género; Opinião pública; Punição; Reabilitação.

## **Introdução**

Portugal não segue a tradição dos E.U.A. de inquirir a opinião pública sobre os objetivos ou finalidades do sistema penal. Na realidade americana existem grandes debates públicos em torno destas questões, sendo que estudos indicam que determinadas características da comunidade (por exemplo, maior taxas de desemprego, de negros, de populações mais idosas, tendem a contribuir para a atribuição de penas mais pesadas) podem influenciar as decisões judiciais (e.g. Fearn, 2005; Roberts e Gebotys, 1989) Apesar desta tendência, não existir em Portugal, pensamos que compreender como as pessoas se situam relativamente à filosofia penal permite-nos ter acesso a valores implícitos e fundamentais sobre o valor da vida e da liberdade, sobre a importância da tolerância por oposição à vingança ou na crença ou descrença face à possibilidade de mudança do ser humano (reabilitação). Assim, se dos jovens depende a sociedade do futuro parece fazer sentido compreender como os jovens universitários, se posicionam nesta matéria antecipando assim os valores vindouros, em termos gerais, e relativamente ao sistema de justiça, em termos especial. Assim, começaremos este artigo por explicitar brevemente as filosofias dos fins das penas para, posteriormente, nos dedicarmos a alguns estudos, realizados sobretudo nos E.U.A., sobre características populacionais que interferem na opinião pública americana sobre as finalidades dessas mesmas penas e que permitirão fundamentar a parte empírica deste trabalho.

## **Filosofias dos fins das penas**

Para os filósofos morais, o "dever" de punição é de grande importância e leva a uma série de questões, incluindo: Quais devem ser os objetivos da punição? Quais devem ser os valores contidos e promovidos pela lei penal? Qual é a finalidade da pena? No debate filosófico sobre a punição, dois tipos principais de teorias da punição dominam: Teoria

retributiva (Banks, 2013) ou Teorias Absolutas (Dias, 2012; Prado, 2004) e a Teoria utilitarista (Banks, 2013) ou Teorias relativas (Dias, 2012; Prado, 2004), as quais vamos dar especial atenção neste trabalho. A literatura considera ainda as Teorias unitárias ou ecléticas (Prado, 2004), também denominadas Teorias mistas e unificadoras (Dias, 2012), que são predominantes na atualidade e procuram conciliar a exigência da retribuição jurídica da pena - mais ou menos acentuada - com os fins de prevenção geral e de prevenção especial.

As teorias absolutas apoiam-se na filosofia do idealismo alemão, especialmente em Kant e Hegel. A retribuição é a tentativa de impor uma penalidade ao ofensor estritamente de acordo com o que ele merece tendo em conta o crime que cometeu (McFatter, 1982). Na atualidade, a ideia de retribuição jurídica significa que a pena deve ser proporcional ao injusto culpável, de acordo com o princípio de justiça distributiva. Ou seja, traduz-se no castigo imposto por uma razão de justiça ou por razões lógicas, dialéticas, morais, estéticas, religiosas, entre outras (Dias, 2012; Prado, 2004). Esta teoria vê o principal benefício da punição o efeito que tem sobre o infrator, e por vezes a punição retributiva confunde-se com noções de vingança (Banks, 2013).

Importa realçar, que as teorias relativas não tratam de uma necessidade em si mesma de servir à realização da justiça, mas de um instrumento preventivo de garantia social para evitar a prática de delitos futuros. A sua função é, assim, essencialmente preventiva e dentro desta prevenção distingue-se a prevenção geral e a prevenção especial, que passaremos a descrever mais detalhadamente. As doutrinas de prevenção geral assentam na conceção da pena como instrumento político-criminal destinado a atuar, psiquicamente, sobre a generalidade dos membros da comunidade, afastando-os da prática de crimes através da ameaça penal decretada pela lei, da realidade da sua aplicação e da efetividade da sua execução (Dias, 2012). Contudo, esta prevenção pode ainda ser distinguida entre prevenção geral negativa e positiva. McFatter (1982) define a prevenção geral negativa como a tentativa de impor uma penalidade ao agressor de tal forma que outros potenciais agressores e o público em geral não vão cometer crimes, com medo da punição. Mas, por outro lado, a pena pode ser concebida como a forma de que o Estado se serve para manter e reforçar a confiança da comunidade no ordenamento jurídico-penal. Este é o objetivo da prevenção geral positiva. Segundo Pacheco e Pacheco (2002), no artigo 40º do Código Penal Português, a prevenção geral "...assume o primeiro lugar como finalidade da pena, não é a prevenção geral negativa da intimidação do delinquente e de outros potenciais criminosos, mas a prevenção positiva ou de

integração, sob a forma de satisfação do ‘sentimento jurídico de comunidade’ ou do ‘sentimento de reprovação social do crime’, ou de reforço do sentimento de segurança da comunidade face à violação da norma ocorrida” (p. 331).

Por contraponto com a prevenção geral, que se dirige indistintamente à totalidade dos indivíduos integrantes da sociedade, a ideia de prevenção especial refere-se ao delinquente em si. Manifesta-se como advertência ou intimidação individual, correção ou emenda do delinquente, reinserção social ou separação, quando incorrigível ou de difícil correção (Prado, 2004). Tal como na prevenção geral, também a prevenção especial apresenta uma dimensão positiva e negativa. A prevenção especial negativa ou *incapacitation* consiste na atuação sobre a pessoa do delinquente, para evitar que volte a infringir no futuro. É a tentativa de impedir fisicamente o ofensor de cometer mais crimes, restringindo-o de alguma forma, geralmente a prisão, procurando atingir-se a neutralização da sua perigosidade social (Dias, 2012). Em contrapartida, a prevenção geral positiva ou reabilitação é um conceito mais complexo, que envolve uma análise do crime e do criminoso, e uma preocupação para o fundo social do crime e punição. É a tentativa de "tratar" o agressor ou mudá-lo através de medidas corretivas para que ele não cometa mais crimes e possa ser devolvido com segurança à sociedade (McFatter, 1982). Além disso, a teoria de reabilitação tende a ver o crime como pré-determinado por circunstâncias sociais e não como uma questão de escolha por parte do agressor (Banks, 2013).

### **Opinião pública sobre os fins das penas**

A investigação sobre a opinião pública no que diz respeito aos níveis de penas adequadas é extensa na literatura anglo-saxónica, e descrever estes resultados está longe de ser uma tarefa simples (Jerre, 2013). Para estes países, é importante conhecer estas perspetivas pois a indignação pública sobre delitos específicos têm o poder de efetuar mudanças importantes e rápidas nos processos do governo e da lei (Mckillop e Helmes, 2003; Roberts, Stalans, Indermaur, e Hough, 2003), realidade não tão evidente em Portugal.

No que diz respeito às teorias implícitas nas finalidades das sentenças, a investigação não é unânime. Uma investigação realizada no Canadá e Estados Unidos nos finais dos anos 80 (Roberts e Gebotys, 1989), determinou o retribucionismo como o principal suporte para a opinião pública. Pelo contrário, um estudo realizado já neste século com uma amostra do

Estado de Virgínia (Payne, Gainey, Triplett e Danner, 2004) sugere que o público poderia ser melhor caracterizado como misto, mas ficou claro que o público não era primariamente retributivo. Em consonância, Gromet e Darley (2009), na sua investigação em Princeton com uma amostra de estudantes de Psicologia, concluíram que as pessoas vêem a satisfação de múltiplos objetivos de justiça (combinando prevenção geral e especial positiva e negativa) como uma resposta adequada para os crimes e infrações.

Mas porquê que as pessoas diferem nas suas opiniões em relação à finalidade da pena? Diversos estudos têm identificado diferentes variáveis como preditores significativos nas finalidades atribuídas às penas tais como, etnia, orientação política, religião (Frost, 2010) e cursos superiores frequentados (Lambert, 2004; Mackey e Courtright, 2000; Maeder e Laub, 2012), por exemplo. No que diz respeito a esta última variável, um estudo realizado com estudantes da universidade pública de Midwestern verificou que estudantes de Direito apoiavam maioritariamente a retribuição em comparação com outros cursos (Lambert, 2004). No entanto, Mackey e Courtright (2000), bem como, Falco e Martin (2012) verificaram que todos os cursos exibiam atitudes menos punitivas com o aumento dos anos de educação. A educação parece ter, assim, um impacto muito forte nesta dimensão. Aqueles que têm formação universitária são mais propensos a apoiar penas na comunidade, ou seja, reabilitação (Maruna e King, 2004). Também Maeder e Laub (2012) questionaram alunos dos cursos de criminologia, psicologia e direito sobre atitudes em relação ao sistema da lei no início e no final do curso e verificaram que o curso e a orientação política influenciavam as atitudes legais.

Igualmente, várias características religiosas parecem influenciar as atitudes relacionadas com as sentenças penais (Applegate, Cullen, Fisher, e Ven, 2000; Miller e Hayward, 2008; Unnever, Cullen, e Applegate, 2005). Usando um inquérito em todo o estado de Ohio, o estudo de Applegate e colaboradores (2000) demonstrou que as crenças religiosas estão relacionadas com as preferências correcionais do público. Bader, Desmond, Mencken, e Johnson (2010) examinaram de que forma as visões de Deus influenciam sentimentos dos Norte-Americanos em relação à punição criminal e constataram que imagens de raiva e do julgamento de Deus são preditores significativos de atitudes punitivas e da pena de morte. No que se refere à dimensão política dos americanos, os liberais concentram-se mais nos atos que prejudicam os outros ou no tratamento injusto (Koleva, Graham, Iyer, Ditto, e Haidt, 2012) A principal diferença, bem nas questões da igualdade e do progresso enquanto os conservadores

mostram resistência à mudança mudar e toleram mais facilmente as desigualdades sociais. Os conservadores têm mais necessidade de gerir situações de incerteza, sentem-se mais facilmente ameaçados e sentem maior necessidade de ordem (van Leeuwen e Park, 2009)

A experiência de vitimação também pode gerar um olhar diferente sobre as finalidades da pena. O estudo realizado por Orth (2003), com vítimas, mostrou semelhanças e diferenças entre o olhar das vítimas e de terceiros. As análises das relações entre as escalas de punição e as variáveis pessoais, situacionais e a gravidade da punição corroboram a ideia de que as finalidades penais podem ser classificadas de acordo com duas dicotomias independentes que no caso desta investigação são: punição e reabilitação.

Por último, uma das variáveis que tem sido estudada é o género. No entanto, o papel do género nas atitudes em relação ao crime e à punição apresenta resultados conflitantes que não fornecem uma base para generalização. Alguns estudos indicam uma diferença de género nas atitudes (por exemplo, Applegate, Cullen, e Fisher, 2002; de Castella, Platow, Wenzel, Okimoto, e Feather, 2011; Maruna e King, 2004; Whitehead e Blankenship, 2000). Outros estudos, contudo, não suportam diferenças entre sexos (Hurwitz e Smithey 1998; Miller, Rossi, e Simpson, 1986; Sanders e Hamilton, 1987). No que diz respeito a crimes de violência doméstica, uma investigação Anglo-Australiana mostrou que as mulheres apoiam mais a justiça restaurativa e os homens apoiam mais a justiça retributiva (de Castella et al., 2011).

Em Portugal a questão das perceções das pessoas sobre as finalidades das sentenças penais tem sido pouco estudada, como já referido. Deste modo, este trabalho pretende contribuir para compreender os valores de um grupo da sociedade, estudantes universitários, num domínio em que as questões éticas são determinantes. Assim, este estudo tem como focos: Estudar a influência do género nas opiniões sobre a finalidade da pena; avaliar o peso do curso na visão dos estudantes sobre os fins das penas; verificar de que forma a orientação política, bem como, a religião interfere nas respostas dos participantes e estudar de que forma a opinião sobre os fins das penas é influenciada pela experiência prévia de vitimação. Partindo dos objetivos definidos anteriormente, foram delineadas as seguintes hipóteses: Hipótese I - O sexo masculino apresenta valores mais elevados para as teorias da punição, e o sexo feminino e este para a reabilitação; Hipótese II - Os estudantes dos cursos de Ciências Sociais apresentam valores mais elevados na reabilitação em comparação com os cursos de Direito e Engenharias; Hipótese III - Os participantes com orientação política de esquerda apresentam valores mais elevados na reabilitação; Hipótese IV - Os participantes mais religiosos

apresentam valores mais elevados na punição; e, Hipótese V - Participantes que já foram ou têm algum familiar ou amigo que já foi vítima de crime grave apresentam valores mais elevados na punição.

## **Método**

### **Participantes**

A amostra, selecionada por conveniência, contou com 344 estudantes universitários que se encontram a frequentar os cursos de Ciências Sociais (40,8%), Engenharia (34,9%) e Direito (24,3%), sendo 169 do sexo feminino (54,9% da amostra total). A idade dos participantes varia entre os 17 e os 48 anos, tendo uma média de 21.74 ( $DP=5,14$ ). Na amostra, 87 dos estudantes (25,7%) não se consideram religiosos, 197 (58,3%) consideram-se mais ou menos religioso, e 54 (16%) consideram-se muito religiosos. Quanto à orientação política, 102 (34,5%) dos participantes consideram-se de esquerda, 72 (24,3%) situam-se no centro e 122 (41,2%) na direita. Importa ainda referir que 84 (24,6%) foram ou têm algum familiar próximo ou amigo que já foi vítima de um crime que consideram grave e 49 (14,3%) não prestaram esta informação.

### **Instrumento**

O questionário foi adaptado de Cullen, Cullen, e Wozniak (1988). Após a autorização do autor procedeu-se à tradução do questionário para o português e, de seguida, foi obtida uma retroversão independente para Inglês, a qual, comparada com o original, não revelou quaisquer distorções no significado dos itens. Durante o processo de tradução foi também realizada uma reflexão falada com estudantes de várias áreas, bem como com pessoas sem grau académico, com o intuito de se enquadrar o questionário no contexto cultural português. O modelo original contempla 61 itens para avaliar atitudes relacionadas com aspetos do crime e sentenças penais. No entanto, esta versão apenas contém 20 itens pois concluiu-se que alguns itens eram repetitivos. Teoricamente cada quatro itens correspondem a uma das cinco finalidades das penas, tais como, retribuição, prevenção geral positiva, prevenção geral negativa, prevenção especial positiva e prevenção especial negativa. Foi usada a escala tipo

Likert de 6 pontos, variando de 1 = discordo totalmente a 6 = concordo totalmente. Os participantes foram convidados a mostrar se “concorda ou discorda com as afirmações”.

### **Procedimentos**

Através de contatos previamente estabelecidos com professores das áreas pretendidas, foi-nos disponibilizado algum tempo na aula, dos cursos de Ciências Sociais, Direito e Engenharia, para a passagem dos questionários. Depois de explicar o objetivo de estudo os alunos foram convidados a preencher o questionário. De seguida, foram alertados para o preenchimento individual do questionário e para o caráter individual e confidencial no tratamento dos dados. Enfatizou-se que se pretendia conhecer as suas opiniões e não o que está em vigor na lei portuguesa atualmente. O preenchimento do questionário durou cerca de vinte minutos. Para a análise dos dados recorreu-se ao programa IBM SPSS (Versão22.0).

### **Resultados**

Para a análise da estrutura, consistência interna e validade de constructo do questionário procedemos à análise fatorial exploratória dos 20 itens, em componentes principais, com rotação varimax. Verifica-se a fatoriabilidade da matriz dos dados, pois o valor de KMO é superior a .60 (KMO = .76) e o teste de esfericidade de Bartlett's é significativo ( $X^2$ ;  $p = .000$ ). Nesta análise, foi usado o critério de *scree plot* para considerar apenas 2 fatores os quais explicam 38.8% da variância. O fator 1 – Punição – explica 24.57% da variância e integra os itens 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 ( $\alpha=.80$ ). O fator 2 – Reabilitação – explica 14.24% da variância e integra os itens 1, 4, 15 e 16 ( $\alpha=.73$ ). Na **tabela 1** são apresentados os valores de saturação fatorial de cada item, percentagem da variância total explicada e consistência interna de cada fator. De acrescentar que, para a retenção dos itens em cada uma das escalas foram fixados os seguintes critérios: (1) saturação  $\geq .30$  de cada item no fator hipotético e apenas num único fator; (2) a solução fatorial final explicar, pelo menos, 30% da variância total; (3) coerência entre a solução fatorial e os itens que constituem cada fator; e (4) cada fator ser representado por, pelo menos, 3 itens (Costello e Osborne, 2005). No seguimento destes critérios de retenção foram removidos 4 itens.

**Tabela 1. Saturação Fatorial e Validade Interna do Instrumento**

Itens	Fator 1	Fator 2
1. O principal objetivo do nosso sistema legal deve ser educar e inserir o criminoso novamente na sociedade.		.70
2. Os criminosos merecem ser punidos por terem prejudicado a sociedade com o seu crime.	.54	
3. Punir os criminosos vai ajudar a reduzir a criminalidade, dando o exemplo e mostrando aos outros que o crime não compensa.	.55	
4. Reabilitar um criminoso é tão importante quanto fazê-lo pagar pelo seu crime.		.73
5. As penas devem intimidar potenciais criminosos e o público nem geral, de modo a que não se cometam crimes com medo da punição.	.59	
6. Retirar a liberdade aos criminosos como forma de punição é a única maneira de os impedir de se envolverem em mais crimes no futuro.	.54	
7. Quanto mais grave for o crime, mais o criminoso merece ser punido.	.60	
8. Penas rápidas, graves e determinadas são a única maneira de impedir as pessoas de cometer crimes.	.44	
9. Devemos colocar criminosos na prisão porque tirá-los da comunidade protege os cidadãos de outros crimes que eles possam cometer.	.52	
10. A gravidade do castigo que um criminoso recebe deve ser proporcional ao dano que causou à vítima.	.60	
11. O principal objetivo do nosso sistema legal deve ser fazer os criminosos pagar pelos seus crimes.	.65	
12. Punições são necessárias para preservar a confiança da nossa sociedade no sistema legal.	.60	
13. Sentenças de prisão mais duras vão ajudar a reduzir a quantidade de crimes cometidos, mostrando aos criminosos que o crime não compensa.	.65	
14. É importante que o sistema de justiça criminal mostre às pessoas o que lhes pode acontecer se cometerem crimes.	.62	
15. Embora eu acredite que os criminosos merecem ser punidos e presos, eu também acredito que lhes deve ser dada a oportunidade de serem reabilitados.		.76
16. O nosso sistema legal deve investir mais em programas de reabilitação para os criminosos.		.75
Percentagem da Variância Explicada	24.57	14.24
Alfa de Cronbach	.80	.73

A consistência interna das escalas, calculada através do coeficiente alfa de Cronbach, apresenta um valor bom (.80) para a escala punição e um valor razoável (.73) (Pestana e Gageiro, 2005) para a escala reabilitação, sendo que nenhum item faz diminuir o valor de alfa. De salientar que os 4 itens que fazem parte da escala de reabilitação (prevenção especial

positiva) são aqueles que teoricamente integravam esta escala. Em contrapartida, os restantes 12 itens distribuíam-se teoricamente pela prevenção geral positiva e negativa, prevenção especial negativa e retribuição, dimensões que os estudantes não foram capazes de discriminar.

Numa análise geral dos resultados, verifica-se que relativamente à dimensão punição 226 (66.1%) participantes concordam ou concordam totalmente com a importância da punição. Quanto à dimensão reabilitação pode-se constatar que 250 (73.1%) dos participantes concordam ou concordam totalmente com a importância desta dimensão. Na amostra total, a importância atribuída à dimensão punição foi de  $M = 4.65$ ,  $DP = 0.61$ , e à dimensão reabilitação foi de  $M = 4.79$ ,  $DP = 0.85$ . Numa análise da frequência dos itens ao nível da junção da cotação “concordo” e “concordo totalmente” foi possível verificar quais os itens que apresentam valores mais elevados. Podemos observar na **tabela 2** que os itens mais apoiados pelos participantes são o item 2, que teoricamente se enquadra na dimensão de retribuição, seguido do item 7, integrado teoricamente na prevenção geral negativa, o item 12, integrado na prevenção geral positiva, o item 10, que pertencia inicialmente à escala da retribuição e, por fim, o item 15, pertencente à prevenção específica positiva. É, portanto, conveniente realçar que os itens que apresentam uma maior percentagem pertencem à dimensão fatorial que designamos de punição e só o último item se enquadra na escala de reabilitação ou prevenção específica positiva.

**Tabela 2.** Junção da Cotação “Concordo” e “Concordo Totalmente”

Itens	N	%
2. Os criminosos merecem ser punidos por terem prejudicado a sociedade com o seu crime.	328	96%
7. Quanto mais grave for o crime, mais o criminoso merece ser punido.	296	87%
12. Punições são necessárias para preservar a confiança da nossa sociedade no sistema legal.	288	85%
10. A gravidade do castigo que um criminoso recebe deve ser proporcional ao dano que causou à vítima.	274	80%
15. Embora eu acredite que os criminosos merecem ser punidos e presos, eu também acredito que lhes deve ser dada a oportunidade de serem reabilitados.	263	77%

Tomando os objetivos deste estudo, descrevem-se os resultados considerando o género, os cursos, a orientação política e religião, e, finalmente, à experiência de vitimação dos participantes. Na verificação de diferenças de género nas variáveis em estudo recorreu-se ao Teste t de Student, observando-se uma diferença a favor dos homens ( $M=4.77$ ;  $DP=0.59$ ) face às mulheres ( $M=4.62$ ;  $DP=.62$ ) ao nível da punição, sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t= 2.28$ ;  $p < .05$ ). Na dimensão reabilitação, a média é superior nas mulheres ( $M=4.85$ ;  $DP=.80$ ) face aos homens ( $M=4.71$ ;  $DP=.89$ ), não sendo estatisticamente significativa esta diferença.

Tomando os alunos em função do curso, procedemos a uma análise de variância dos resultados (F-Oneway), verificando-se uma diferença estatisticamente significativa seja na dimensão punição ( $F(2,232) = 3.98$ ;  $p < .05$ ) seja na dimensão reabilitação ( $F(2,232) = 3.98$ ;  $p < .05$ );  $p < .001$ ). Os testes post-hoc de Bonferroni evidenciaram diferenças entre os valores apresentados pelos estudantes dos cursos de Engenharias e os estudantes dos cursos de Ciências Sociais ao nível da punição,  $p = .02$ , e ao nível da reabilitação,  $p = .001$ . Os participantes dos cursos de Engenharia apresentam valores mais elevados na punição e valores mais baixos na reabilitação, não tendo sido encontradas outras diferenças estatisticamente significativas entre cursos.

Não foram encontradas diferenças significativas nem ao nível da punição, nem da reabilitação, em função da orientação política dos estudantes, da mesma forma que não foram encontradas diferenças significativas em ambas as dimensões do questionário em função do grau de religiosidade. Igualmente, não se verificam diferenças significativas, nem ao nível da punição nem da reabilitação, em função de já ter sido vítima de um crime grave, no entanto registaram-se 49 casos omissos (14.3%) nesta variável.

## **Discussão**

A primeira questão que importa discutir é a conceptualização dos fins penais em apenas duas dimensões ao contrário das cinco dimensões definidas teoricamente e filosoficamente fundamentadas. Assim, a única dimensão em que existe uma sobreposição com os resultados obtidos neste estudo e o seu suporte teórico diz respeito à reabilitação (prevenção específica positiva). As restantes dimensões teóricas (prevenção geral positiva, prevenção geral negativa e prevenção específica negativa) foram todas enquadradas num único fator, que designamos

de punição. Na verdade, os jovens que fizeram parte deste estudo não revelaram ser capazes de discernir as diversas conceções éticas que enquadram o pensamento filosófico subjacente, apesar de serem estudantes universitários e uma parte da amostra da área de Direito, embora do 1º ano. Estes resultados indicam que os estudantes vêm a satisfação de múltiplas finalidades de justiça como a resposta mais adequada para os crimes (Gromet e Darley, 2009; Payne et al., 2004), apesar da dicotomia retribuição-reabilitação (Gromet e Darley, 2009), não ter sido ultrapassada neste estudo.

Relativamente à influência do sexo dos participantes, constatou-se que os homens apresentam valores mais elevados na punição que as mulheres. Estes dados podem ser explicados pelo facto de as mulheres, devido à construção social do género, tradicionalmente se caracterizarem por um maior senso de empatia e compreensão das emoções dos outros (Barak et al., 2010; Mestre, Samper, Frías, e Tur, 2013). Ou seja, as mulheres tendem a ser mais compassivas e mais protetoras do que os homens (Applegate et al., 2002). Como não se verificaram diferenças de género relativamente à dimensão de reabilitação podemos afirmar que a hipótese I só parcialmente foi confirmada. Como vimos, os estudos não são unânimes quanto a esta variável havendo uns que apontam para uma menor punitividade das mulheres (e.g., Applegate, Cullen, e Fisher, 2002), enquanto em outros não são tão categóricos e apenas o encontraram no que diz respeito aos ofensores mais jovens (e.g., Sprott, 1999).

No que diz respeito à variável curso e ao seu impacto nas dimensões do questionário consideramos que a hipótese II foi confirmada, pois os cursos de Ciências Sociais apresentam valores mais elevados na reabilitação em relação aos outros cursos. Constatou-se também que os alunos do curso de Engenharia apoiam significativamente mais a punição do que a reabilitação. Estes resultados podem ser explicados por uma disparidade de representação entre homens e mulheres nestes dois tipos de áreas o que faz com que as mulheres se encontrem maioritariamente nas Ciências Sociais e os homens nas Engenharias (Saavedra, Araújo, Taveira, e Vieira, 2014). Assim, os resultados e a explicação para os mesmos iriam de encontro às características diferenciadas de género como já referido na hipótese I. Relativamente aos estudantes de Direito, verificou-se ainda que apresentam uma opinião combinada entre a retribuição e a reabilitação, contrariando resultados de outros estudos em que estudantes de Direito se apresentavam mais retributivos em comparação com outros cursos (Lambert, 2004; Maeder e Laub, 2012). Torna-se fundamental a realização de estudos para verificar se o aumento dos anos de estudo universitário tem algum impacto significativo e

se, efetivamente, aqueles com formação universitária são mais propensos a apoiar penas na comunidade, ou seja, reabilitação (Falco e Martin, 2012; Maruna e King, 2004).

As variáveis que dizem respeito à orientação política e religiosa não se revelaram estatisticamente significativas, contrariando, assim, as hipóteses III e IV. É essencial realçar por um lado, durante a administração do questionário, a dificuldade realçada por parte dos estudantes em se posicionarem em relação à orientação política e à religião, evidenciando como estas dimensões parecem ser alvo de pouca reflexão e têm um peso pouco significativo nas suas identidades. A ausência de significância estatística indica, assim, que o posicionamento político não interfere com a preferência pela reabilitação ou punição.

No entanto, uma das limitações deste estudo prende-se com o fato de explorar apenas o nível de religiosidade, sabendo-se que diferentes religiões, por exemplo, podem gerar respostas mais punitivas, ou mais tolerantes. Convém salientar, ainda, que no que diz respeito à religião, Portugal não apresenta tanta diversidade como os Estados Unidos da América, onde a maior parte destes estudos foram realizados (Applegate et al., 2000; Miller e Hayward, 2008). Na verdade, apenas 16% da nossa amostra se declarou muito religiosa. De acordo com Chui, Cheng e Wong (2013), não se deve considerar apenas a intensidade religiosa, mas também o tipo de religião pois os estudos de nacionalidade americana indicam grandes diferenças a este nível, variedade que não existe na sociedade portuguesa, maioritariamente católica.

Igualmente, não se verificaram diferenças significativas ao nível dos participantes com experiência de vitimação, o que contraria a hipótese V. Esta é uma variável complexa e de difícil interpretação (Orth, 2003). Sugere-se a realização de investigações que comparem, exclusivamente, vítimas e não vítimas, no sentido de perceber se vítimas que apoiam mais objetivos de retribuição, prevenção e de proteção da sociedade são menos propensas a perdoar e vítimas que apoiam os objetivos de reabilitação são mais propensas a perdoar (Strelan, Feather, e McKee, 2011). Apesar dos participantes com experiência de vitimação estarem entre uma pequena percentagem da amostra esta variável pode ter influência nos resultados. Não podemos excluir a hipótese de que alguns dos participantes podem estar a ser vítimas de algum tipo de crime visto que se verifica nesta variável uma percentagem de 14.3% de *missings*.

## Conclusão

Este estudo evidencia a necessidade de estudar a opinião pública sobre a finalidade do sistema penal com recurso a variáveis e instrumentos distintos dos usados na sociedade americana devido a claras divergências culturais entre estes dois Países. No que diz respeito à religião acreditamos que esta não será, no nosso País, preditora de resultados neste âmbito tendo em conta a pequena diversidade religiosa existente. Num estudo patrocinado pela Conferência Episcopal Portuguesa (Teixeira, 2011), verifica-se que 79.5% são católicos e a percentagem de outras religiões é muito pouco numerosa (por exemplo: evangélico 2,2%, ortodoxo 0.5%, muçulmano 0.2%). Por outro lado, quase 10% são ateus, agnósticos ou indiferentes.

De qualquer modo, os alunos e alunas universitárias parecem considerar dimensões sociopolíticas como a religião e a orientação política, dimensões marginais da sua vida. Assim, de uma forma geral, diversas questões de âmbito social parecem ser alheias à reflexão dos estudantes que participaram no estudo. E, se como refere Green (2009), vontades culturais para a punição estão relacionadas com os sistemas de valores dominantes e identidades culturais, então seria importante refletir sobre os valores dominantes e culturais desta população. Poderíamos aqui formular a mesma pergunta que Cullen, Fisher e Applegate (2000, p.5): “Como pode a democracia, que depende da vontade de pessoas informadas para fazer boas políticas, ser eficaz quando existe ignorância política do público?”. Assim, parece fundamental, se estudos posteriores validarem estes resultados, equacionar a abordagem nas escolas de dimensões de cidadania, que permitam uma construção identitária mais envolvida com dimensões da vida social, promovendo uma maior reflexão e inerente capacidade em tomar posições políticas e éticas informadas quando tal for necessário ou exigido.

## Referências Bibliográficas

- Applegate, B. K., Cullen, F. T., e Fisher, B. S. (2002). Public views toward crime and correctional policies. *Journal of Criminal Justice*, 30(2), 89–100. doi:10.1016/S0047-2352(01)00127-1
- Applegate, B. K., Cullen, F. T., Fisher, B. S., e Ven, T. Vander. (2000). Forgiveness and Fundamentalism: Reconsidering the Relationship between Correctional Attitudes and Religion. *Criminology*, 38(3), 719–754. doi:10.1111/j.1745-9125.2000.tb00904.x
- Bader, C. D., Desmond, S. A., Mencken, F. C., e Johnson, B. R. (2010). Divine justice: The relationship between images of God and attitudes toward criminal punishment. *Criminal Justice Review*, 35(1), 90–106. doi:10.1177/0734016809360329

- Banks, C. (2013). The purpose of criminal punishment. In *Criminal Justice Ethics: Theory and Practice* (3<sup>o</sup> ed., pp. 114–134). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Barak, G., Leighton, P., e Flavin, J. (2010). Introduction. In *Class, race, gender, and crime: the social realities of justice in america* (3<sup>o</sup> ed., pp. xvii–xxxvi). Estover Road, Plymouth: Rowman e Littlefield Publishers.
- Chui, W. H., Cheng, K. K.-Y., e Wong, L. P. (2013). Spirituality and punitiveness: An exploration of Christian, Buddhist, and non-religious attitudes towards crime. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 41(1), 1–15. doi:10.1016/j.ijlcj.2012.11.001
- Costello, A. B., e Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1–9.
- Cullen, F. T., Cullen, J. B., e Wozniak, J. F. (1988). Is rehabilitation dead? The myth of the punitive public. *Journal of Criminal Justice*, 16(4), 303–317. doi:10.1016/0047-2352(88)90018-9
- De Castella, K., Platow, M. J., Wenzel, M., Okimoto, T., e Feather, N. T. (2011). Retribution or restoration? Anglo–Australian’s views towards domestic violence involving Muslim and Anglo–Australian victims and offenders. *Psychology, Crime & Law*, 17(5), 403–420. doi:10.1080/10683160903292253
- Dias, J. de F. (2012). Direito Penal - Parte Geral: Questões Fundamentais: A Doutrina Geral do Crime. In *Direito Penal - Parte Geral - Tomo - Questões Fundamentais: A Doutrina Geral do Crime* (2<sup>o</sup> ed., pp. 43–84). Coimbra: Coimbra Editora.
- Falco, D. L., e Martin, J. S. (2012). Examining punitiveness: Assessing views toward the punishment of offenders among criminology and non-criminology Students. *Journal of Criminal Justice Education*, 23(2), 205–232. doi:10.1080/10511253.2011.631931
- Fearn, N. E. (2005) A multilevel analysis of community effects on criminal sentencing. *Justice Quarterly*, 22(4), 452–487, DOI: 10.1080/07418820500364668.
- Frost, N. A. (2010). Beyond public opinion polls: Punitive public sentiment & criminal justice policy. *Sociology Compass*, 4(3), 156–168. doi:10.1111/j.1751-9020.2009.00269.x
- Green, D. A. (2009). Feeding wolves: Punitiveness and culture. *European Journal of Criminology*, 6(6), 517–536. doi:10.1177/1477370809341227
- Gromet, D. M., e Darley, J. M. (2009). Punishment and beyond: Achieving justice through the satisfaction of multiple goals. *Law & Society Review*, 43(1), 1–38. doi:10.1111/j.1540-5893.2009.00365.x
- Hurwitz, J., e Smithey, S. (1998). Gender differences on crime and punishment. *Political Research Quarterly*, 51(1), 89–115. doi:10.1177/106591299805100104
- Jerre, K. (2013). Public opinion on appropriate sentences – which public, which opinion? *European Journal on Criminal Policy and Research*, 19(1), 31–45. doi:10.1007/s10610-012-9176-0.
- Koleva, S. P., Graham, J., Iyer, R., Ditto, P., e Haidt, J. (2012). Tracing the threads: How five moral concerns (especially Purity) help explain culture war attitudes. *Journal of Research in Personality* 46, 184–194.

- Lambert, E. G. (2004). Assessing the crime and punishment views of criminal justice majors: how different are they from other majors? *Criminal Justice Studies*, 17(3), 245–257. doi:10.1080/1478601042000281097
- Lambert, E. G., Hogan, N. L., Moore, B., Jenkins, M., Jiang, S., e Clarke, A. (2008). The death penalty attitudes of criminal justice students: are they different from other students? *Criminal Justice Studies*, 21(2), 193–212. doi:10.1080/14786010802160044
- Mackey, D. A., e Courtright, K. E. (2000). Assessing punitiveness among college students: A comparison of criminal justice majors with other majors\*. *The Justice Professional*, 12(4), 423–441. doi:10.1080/1478601X.2000.9959561
- Maeder, E. M., e Laub, C. E. (2012). Changing minds: the effect of course and teaching approach on attitudes toward the legal system. *Criminal Justice Studies*, 25(1), 17–31. doi:10.1080/1478601X.2012.657900
- Maruna, S., e King, A. (2004). Public opinion and community penalties. In *Alternatives to Prison* (1° ed., pp. 83–112). Cullompton: Willan Publishing.
- McFatter, R. M. (1982). Purposes of punishment: Effects of utilities of criminal sanctions on perceived appropriateness. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 255–267. doi:10.1037/0021-9010.67.3.255
- Mckillop, D., e Helmes, E. (2003). Public opinion and criminal justice: Emotion, morality and consensus. *Psychiatry, Psychology and Law*, 10(1), 210–220. doi:10.1375/pplt.2003.10.1.210
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., e Tur, A. M. (2013). Are women more empathetic than men? a longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(01), 76–83. doi:10.1017/S1138741600001499
- Miller, J. L., Rossi, P. H., e Simpson, J. E. (1986). Perceptions of justice: Race and gender differences in judgments of appropriate prison sentences. *Law & Society Review*, 20, 313–334.
- Miller, M. K., e Hayward, R. D. (2008). Religious characteristics and the death penalty. *Law and Human Behavior*, 32(2), 113–23. doi:10.1007/s10979-007-9090-z
- Orth, U. (2003). Punishment goals of crime victims. *Law and Human Behavior*, 27(2), 173–186. doi:10.1023/A:1022547213760
- Pacheco, F. B., e Pacheco, M. B. (2002). As reacções criminais do Direito Penal Português na perspectiva de reintegração social. *Análise Psicológica*, 20(3), 331–335.
- Payne, B. K., Gaaney, R. R., Triplett, R. a, e Danner, M. J. . (2004). What drives punitive beliefs?: Demographic characteristics and justifications for sentencing. *Journal of Criminal Justice*, 32(3), 195–206. doi:10.1016/j.jcrimjus.2004.02.007
- Pestana, M. H., e Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Prado, L. R. (2004). Teoria dos fins da pena: Breves reflexões. *Ciências Penais - Revista Das Associação Brasileira de Professores de Ciências Penais*, 0, 123–146.
- Roberts, J. V., e Gebotys, R. J. (1989). The purposes of sentencing: Public support for competing aims. *Behavioral Sciences & the Law*, 7(3), 387–402. doi:10.1002/bsl.2370070308

- Roberts, J. V., Stalans, L. J., Indermaur, D., e Hough, M. (2003). Public opinion about crime and punishment. In *Penal Populism and Public Opinion: Lessons from Five Countries* (pp. 21–34). New York: Oxford University Press.
- Saavedra, L., Araújo, A. M., Taveira, M. do C., e Vieira, C. C. (2014). Dilemmas of girls and women in engineering: a study in Portugal. *Educational Review*, 1–15. doi:10.1080/00131911.2013.780006
- Sanders, J., e Hamilton, V. L. (1987). Is there a “common law” of responsibility? The effect of demographic variables on judgments of wrongdoing. *Law and Human Behavior*, 11(4), 277–297. doi:10.1007/BF01044742
- Sprott, J. B. (1999). Are members of the public tough on crime? *Journal of Criminal Justice*, 27(5), 467–474. doi:10.1016/S0047-2352(99)00017-3
- Strelan, P., Feather, N. T., e McKee, I. (2011). Retributive and inclusive justice goals and forgiveness: The Influence of motivational values. *Social Justice Research*, 24(2), 126–142. doi:10.1007/s11211-011-0132-9
- Teixeira, A. (2011). *Identidades religiosas em Portugal: Representações, valores e práticas – 2011*. Universidade Católica Portuguesa: Centro de Estudos e Sondagens de Opinião e Centro de Estudos de Religiões e Culturas.
- Unnever, J. D., Cullen, F. T., e Applegate, B. K. (2005). Turning the other cheek: reassessing the impact of religion on punitive ideology. *Justice Quarterly*, 22(3), 304–339. doi:10.1080/07418820500089091
- van Leeuwen, F., e Park, J. H. (2009). Perceptions of social dangers, moral foundations, and political orientation. *Personality and Individual Differences* 47, 169–173.
- Whitehead, J. T., e Blankenship, M. B. (2000). The gender gap in capital punishment attitudes: An analysis of support and opposition. *American Journal of Criminal Justice*, 25(1), 1–13. doi:10.1007/BF02886807

## **ETHICAL CONCEPTIONS OF PORTUGUESE UNIVERSITY STUDENTS ABOUT PENAL SENTENCES: TO REHABILITATE OR TO RETRIBUTE?**

**Abstract:** This research aims to analyze the perceptions of Portuguese university students about the purposes of criminal sentences based on the underlying Utilitarian Theory and Retributive Theory. We aimed to assess which are the most supported judgment finalities among students and understand if there are significant predictors, such as gender, political orientation, religion, course, and previous experience of victimization. A sample of 344 college students attending courses in Social Sciences (40.8 %), Engineering (34.9%) and Law (24.3%) aged 17 to 48 years, selected by convenience, completed the 20-item instrument adapted from Cullen, Cullen and Wozniak. The results indicate the stability of the dimensional structure of the adapted instrument, defined by two factors, punishment and rehabilitation, and including 16 items. The factor most supported among participants was rehabilitation, which is different from the assumption that public's opinion about the sentence is more influenced by retribution. Participants support various purposes of sentencing. No statistically significant differences depending on political orientation, religion and experience of victimization were found. However, statistically significant differences were found for the participants' sex and course.

**Keywords:** Criminal sentences; Gender; Public opinion; Punishment; Rehabilitation.

# PERFIS DE AUTORREGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM E NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA: UM ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

Joana Carneiro Pinto<sup>4</sup>

Liliana Faria<sup>5</sup>

Helena Rebelo Pinto<sup>6</sup>

Universidade Católica Portuguesa de Lisboa, Universidade Europeia

## Resumo

Analisa-se a relação entre os processos de autorregulação na aprendizagem e as necessidades de intervenção psicológica no ensino superior, para identificar perfis de motivação face às tarefas desenvolvimentais, que influenciam o tipo de interação com o meio e, em última instância, geram diferentes níveis de bem-estar. Participaram 291 estudantes, a frequentar o ensino superior português, aos quais se aplicaram o Questionário de Identificação de Necessidades de Intervenção Psicológica e o Questionário de Autorregulação da Aprendizagem. Identificaram-se três perfis de atuação e vivência que agrupam os estudantes a partir do seu estilo de autorregulação de aprendizagem preferencial e respetivo grau de intensidade das necessidades de intervenção psicológica. Discutem-se implicações para o desenvolvimento de estratégias de apoio neste domínio no ensino superior.

---

<sup>4</sup> Universidade Europeia, Estrada da Correia, nº53. 1500-210 Lisboa. [liliana.faria@europeia.pt](mailto:liliana.faria@europeia.pt)

<sup>5</sup> Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa de Lisboa, Palma de Cima, Palma de Cima, 1649-023 Lisboa. [joanacarneiopinto@fch.lisboa.ucp.pt](mailto:joanacarneiopinto@fch.lisboa.ucp.pt)

<sup>6</sup> Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa de Lisboa, Palma de Cima, Palma de Cima, 1649-023 Lisboa. [rebelopinto@sapo.pt](mailto:rebelopinto@sapo.pt)

**Palavras-chave:** Autorregulação; Aprendizagem; Necessidades de intervenção psicológica; Ensino superior.

### **Introdução**

A universidade, no momento de transição e adaptação, coloca desafios diversificados aos novos estudantes, que incluem, mas não se restringem, à separação da família de origem, à criação das próprias redes sociais, ao lidar com as regras e requisitos de uma organização, à construção e desenvolvimento de um plano de carreira, e ao envolvimento em relacionamentos românticos (e.g., Almeida, Soares, & Freitas, 2004; Arnett, 2000). Por sua vez, também estes novos estudantes colocam diferentes desafios à universidade que os acolhe, cabendo às instituições proporcionar competências que lhes permitam enfrentar com eficácia as necessidades e problemas que surgem, ou se acentuam, a nível pessoal (e.g., Fiates & Salles, 2001), de aprendizagem (e.g., Gallagher, Sysko, & Zhang, 2001) e/ou de carreira (e.g., Almeida et al., 2004).

Um dos maiores desafios que o ingresso na universidade coloca aos estudantes consiste no desenvolvimento de competências que lhes permitam desenvolver uma aprendizagem autónoma, ou seja, ter a capacidade de regular o próprio processo de aprendizagem (Rosário et al., 2006; Schunk & Zimmerman, 2007; Valle et al., 2008; Zimmerman, 2000). Nesse sentido, a autorregulação na aprendizagem passa a ser considerada um pré-requisito necessário para a aprendizagem ao longo da vida (Klug, Ogrin, Keller, Ihringer, & Schmitz, 2011; Wirth & Leutner, 2008), afetando não apenas o desempenho académico (e.g., Black & Deci, 2000; Pintrich & Schunk, 2002; Wigfield, Klauda, & Cambria, 2011), mas um conjunto de outros aspetos fundamentais na universidade e nas outras arenas da vida dos alunos (Nota, Soresi, & Zimmerman, 2004). Por exemplo, estudos demonstram que pessoas autorreguladas na aprendizagem tendem a ser mais persistentes (Deci & Ryan, 2000, 2008; Deros & Ryan, 2008; Nota, et al., 2004; Vallerand & Bissonnette, 1992), autónomas (Wijnia, Loyens, & Deros, 2011), confiantes (e.g., Sheldon, Ryan, Rawsthorne, & Ilardi, 1997) e autoeficazes (Gronnick, Ryan & Deci, 1991; Valle et al., 2008). Além disso, outros estudos demonstram ainda que a autorregulação na aprendizagem tende a correlacionar-se positiva e significativamente com dimensões tais como a autoestima (Deci & Ryan, 1995), a vitalidade (Nix, Ryan, Manly & Deci, 1997), a resiliência (Black & Deci, 2000), e o bem-estar geral (Deros & Ryan, 2008; Ryan, Deci, & Gronnick, 1995).

Embora haja um vasto número de modelos de aprendizagem autorregulada que propõem diferentes conceptualizações (e.g., Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000), esta pode ser definida como um processo proativo (e.g., Schmitz & Wiese, 2006; Zimmerman, 2000, 2008) que os alunos usam para adquirir competências académicas, tais como o estabelecimento de objetivos, a seleção e implementação de estratégias, a organização e recuperação da informação aprendida, a construção de um ambiente de trabalho que favoreça o rendimento académico, a gestão de tempo e a procura de ajuda necessária (Marini & Boruchovitch, 2014). Engloba um conjunto de pensamentos, sentimentos e ações que são planeadas e adaptadas sistematicamente, em função dos objetivos e das características do ambiente (Boruchovitch, Schelini, & Santos, 2010; Miranda & Almeida, 2011; Zimmerman, 2000), que possibilitam à pessoa ter um comportamento mais autónomo ou mais controlado na aprendizagem (Becker, 2013; Deci & Ryan, 2000, 2002, 2008). As pessoas com uma aprendizagem controlada têm locus de causalidade externo, ou seja, acreditam que as causas dos seus comportamentos estão relacionadas com fatores externos, enquanto as pessoas com uma aprendizagem autónoma têm um locus de causalidade interno, pois acreditam que tudo o que fazem depende de si próprias (Deci & Ryan, 1985). Perceber-se como guiado por contingências externas promove sentimentos de vulnerabilidade, receio e ineficácia, levando ao afastamento de situações que ponham em causa o seu desempenho, e conseqüentemente, inibindo o desenvolvimento de habilidades que possibilitariam uma melhor interação com o meio. Pelo contrário, a perceção de si como sendo autónomo na aprendizagem leva ao envolvimento e persistência nas atividades (Deci & Ryan, 2000).

Tendo em consideração o supra referido, este estudo tem como objetivo analisar a relação entre processos de autorregulação na aprendizagem autónoma e controlada (Deci & Ryan, 1985, 2000) e as necessidades de intervenção psicológica de estudantes do ensino superior português, com vista à identificação de perfis.

## **Metodologia**

### **Participantes**

Participaram neste estudo 291 estudantes, inscritos nos anos letivos de 2012/2013 e 2013/2014 em duas universidades portuguesas do distrito de Lisboa. Destes participantes, 238 (81.6%) são mulheres e 53 (18.2%) são homens, com uma idade média de 25.12 anos (DP:

8.63; Min-Max: 17-53). Estes participantes são, na sua generalidade, solteiros (n=239, 82.7%), e sem filhos (n=244, 83.8%). Encontram-se a frequentar o 1º (n=215, 73.9%), 2º (n=46, 15.8%) ou 3º ciclo (n=15, 5.2%) de formação académica superior, nas áreas das ciências sociais, comércio e direito (informação e jornalismo=34, 11.68%; direito=14, 4.81%; ciências sociais e do comportamento=66, 22.68%; ciências empresariais=34, 11.68%), artes e humanidades (artes=3, 1.03%; humanidades=21, 7.21%), educação (formação de professores/formadores e ciências da educação=5, 1.72%), serviços (serviços pessoais=5, 1.72%), ciências, matemática e informática (informática=14, 4.81%), e saúde e proteção social (serviços sociais=24, 8.25%; saúde=1, 0.34%), com uma média de 14.22 valores (DP=1.54; Min=10; Max=19). A maioria está satisfeita (n=187, 63.4%) com o grau de participação e o envolvimento em atividades académicas (e.g., praxe, cortejo académico, saídas noturnas), e também com as atuais condições de vida (n=164, 56.4%).

### **Instrumentos**

Os participantes preencheram uma breve Ficha Sociodemográfica organizada em três domínios: pessoal (e.g., sexo, idade, nacionalidade), académico (e.g., curso, ano, grau académico, média académica) e condições de vida (e.g., satisfação com a participação na vida académica e satisfação com as atuais condições de vida).

A aprendizagem autorregulada foi avaliada através do *Questionário de Autorregulação da Aprendizagem* (QARA; Williams & Deci, 1996; tradução de Pinto, 2012a), um instrumento de autorrelato, constituído por três questões, com quatro itens cada, que avaliam o grau de participação no curso de ensino superior, e as possíveis razões para esse envolvimento. Cada item apresenta uma escala de resposta de tipo *Likert*, de sete pontos, em que 1 significa “nenhuma verdade” e 7 significa “completa verdade”, acerca das diferentes razões para a sua participação no curso. O total dos doze itens organiza-se em dois tipos de autorregulação: (a) a regulação controlada, também designada por regulação externa ou introjetada, constituída pelos itens 1, 4, 8, 9, 10); e, (b) a regulação autónoma, também designada por regulação identificada ou motivação intrínseca, constituída pelos itens 2, 3, 5, 6, 7, 11, 12. Neste estudo, os índices de fiabilidade da subescala de regulação controlada e da subescala de regulação autónoma foram de .72 e .76. Estes resultados são ligeiramente inferiores aos obtidos com a

versão original da escala (.75 na subescala de regulação controlada e de .80 na subescala de regulação autónoma; Williams & Deci, 1996).

As preocupações e necessidades pessoais, de carreira e de aprendizagem dos alunos foram avaliadas através do *Questionário de Identificação de Necessidades de Intervenção Psicológica* (QINIP; Gallagher, Golin, & Kelleher, 1992; tradução de Pinto, 2010b), um instrumento de autorrelato, constituído por 44 itens. Cada item apresenta uma escala de resposta de tipo *Likert*, de quatro pontos, em que 1 significa “sem necessidade” e 4 significa “necessidade elevada”. O total dos 44 itens organiza-se em necessidades de informação ou apoio relativas a: (a) preocupações pessoais (itens 1-34), (b) preocupações de carreira (itens 35-38), e (c) preocupações de aprendizagem (itens 39-42). O questionário contempla ainda mais dois itens, que visam avaliar o apoio pretendido para as suas necessidades ou preocupações, bem como o apoio previamente recebido neste âmbito. Neste estudo, os índices de fiabilidade foram de .90, .84, e .83 dimensões pessoal, de carreira, de aprendizagem, respetivamente, à semelhança do que aconteceu em estudos prévios com a versão portuguesa (.90, .86, e .80 para as dimensões pessoal, de carreira, e de aprendizagem, respetivamente; Pinto, Rebelo Pinto, Faria & Taveira, no prelo).

### **Procedimentos**

O presente estudo foi desenvolvido em duas instituições do ensino superior português. Para o efeito, foi obtida autorização junto das direções dessas instituições para a divulgação e recolha de dados junto dos seus estudantes. Foi também obtida autorização, por parte dos autores dos instrumentos originais, para a sua tradução e validação para português. O protocolo de avaliação, constituído pela apresentação do estudo e seus objetivos, consentimento livre e esclarecido, ficha sociodemográfica, QARA e QINIP, foi inserido numa plataforma online, e divulgado via *email* junto dos estudantes das instituições. A recolha de dados decorreu entre Abril de 2013 e Maio de 2014.

Os dados recolhidos foram analisados através do *software* estatístico IBM SPSS (versão 21 para Windows). Inicialmente foi desenvolvida uma análise de correlação com a finalidade de se determinar se e quais as variáveis da autorregulação na aprendizagem se relacionam com as variáveis relativas às necessidades de apoio psicológico. De seguida, realizou-se uma análise de *clusters* obedecendo aos procedimentos hierárquicos dessas análises, com o método da mínima distância (Nearest neighbor), utilizando a distância euclidiana quadrada

como uma medida de dissimilaridade entre os sujeitos. Como critério de decisão para definir o número de *clusters* a reter, utilizou-se o R-quadrado, tendo sido escolhido como a solução de três grupos ou agrupamentos, com 61% ( $R_{sq}=.612$ ) de variância total. A classificação de cada participante nos *clusters* foi refinada de acordo com o procedimento não hierárquico (K-means). Finalmente, para identificar quais as variáveis mais importantes nos dois grupos retidos procedeu à análise estatística ANOVA F *clusters*. Uma vez conhecidos os casos que pertenciam a cada *cluster* realizou-se uma análise discriminante, de modo a desenvolver uma função discriminante que prediga com fiabilidade a pertença nessas mesmas categorias, ou seja, que calcule as probabilidades de erro associadas às conclusões. Os pressupostos da análise discriminante, nomeadamente o da homogeneidade das matrizes de variância-covariância, foram satisfeitos. O teste M de Box foi de 42.966 ( $p=.264$ ) e o Wilks' Lambda de .274 ( $p=.000$ ) (Maroco, 2007). Os resultados foram considerados estatisticamente significativos para um valor de significância igual ou inferior a .05 ( $p<.05$ ).

## Resultados

No que concerne os resultados descritivos da avaliação da autorregulação e das necessidades de intervenção psicológica (tabela 1), verifica-se que os participantes obtiveram resultados médios superiores ao ponto médio da subescala no que respeita a autorregulação da aprendizagem com características autónomas, e resultados médios muito próximos do ponto médio a subescala no que respeita a autorregulação da aprendizagem com características controladas. Considerando as subescalas referentes à identificação de necessidades de intervenção psicológica, constata-se que os participantes obtiveram resultados médios bastante inferiores ao ponto médio da subescala no que respeita a necessidades pessoais, e mais aproximados do respetivo valor de ponto médio nas subescalas relativas às necessidades de carreira e às necessidades de aprendizagem.

Em relação à correlação entre as variáveis em análise, verificou-se que a autorregulação autónoma não se correlaciona, de forma estatisticamente significativa com nenhuma das subescalas de necessidades. Em contrapartida, a autorregulação controlada correlaciona-se de forma estatisticamente significativa com as necessidades pessoais ( $r=.351$ ,  $p=.000$ ), as necessidades de carreira ( $r=.285$ ,  $p=.000$ ), e as necessidades de aprendizagem ( $r=.278$ ,  $p=.000$ ).

**Tabela 1.** *Autorregulação na Aprendizagem e Necessidades de Intervenção Psicológica: Resultados Descritivos e Correlacionais*

Variáveis		Média	DP	Min-Max	Ponto médio	1	2	3	4
Autorregulação	1. Autónoma	28.05	4.44	12-35	20	-			
	2. Controlada	28.88	6.73	11-46	28	.351***	-		
Necessidades	3. Pessoais	59.65	13.36	34-98	85	-.026	.351***	-	
	4. Carreira	9.75	3.26	4-16	10	-.024	.285***	.434***	-
	5. Aprendizagem	13.85	4.37	6-24	10	-.006	.278***	.661***	.407***

\*\*\*p>.001

A análise de *clusters*, possibilitou a organização dos participantes em três grupos distintos, em função dos padrões diferenciados de autorregulação na aprendizagem e das necessidades distintas de intervenção psicológica. Assim, foi encontrada uma solução constituída por 3 clusters, tendo sido refinada com o método K-Means, com K=3, que parece ser a mais apropriada para a amostra em análise. As frequências relativas aos participantes em cada *cluster* indicam que primeiro grupo é constituído por 71 participantes, o segundo grupo por 117 participantes, e o terceiro grupo por 103 participantes, representando 24.40%, 40.20%, e 35.40% da amostra, respetivamente.

Na **tabela 2**, apresentam-se os centros de cada variável em cada um dos *clusters*, bem como, a estatística F para cada dimensão da autorregulação e da identificação de necessidades de intervenção psicológica. Considerando que as variáveis que mais contribuem para a definição dos *clusters* são as que possuem valores estatísticos de F mais elevados, é possível afirmar que as variáveis que permitem uma maior discriminação entre os clusters pertencem às necessidades de intervenção psicológica, nomeadamente pessoais (F=746.39), de aprendizagem (F=120.18), e de carreira (F=35.88). Em relação à autorregulação da aprendizagem, o estilo controlado tem uma discriminação intermédia, enquanto o estilo autónomo pouco discrimina entre os 3 clusters.

É importante analisar que o *cluster* 1 apresenta médias mais elevadas para todas as subescalas consideradas, com exceção da autorregulação autónoma, indicando assim que os estudantes que utilizam um estilo de aprendizagem mais controlado são também os que apresentam necessidades de apoio psicológico, a nível pessoal, de carreira, e de aprendizagem, mais elevadas. Por seu turno, o *cluster* 3 apresenta médias mais baixas para todas as subescalas consideradas, com exceção também da autorregulação autónoma que adquire valores intermédios, agrupando assim os estudantes que optam por um estilo de aprendizagem mais autónomo do que controlado, e que apresentam reduzidas necessidades

de apoio psicológico, a nível pessoa, de carreira, e de aprendizagem. O *cluster 2* reúne os estudantes que obtêm resultados mais elevados na aprendizagem autónoma, tendo níveis intermédios no que respeita as necessidades de intervenção psicológica, em qualquer um dos três domínios considerados.

**Tabela 2.** *Análise de Clusters: Centros dos Clusters e Estatística F por Dimensão de Autorregulação e Necessidades de Intervenção Psicológica*

Dimensões	Centro do Cluster			F
	1	2	3	
Autorregulação				
Autónoma	27.55	28.44	27.96	.914
Controlada	31.72	29.78	25.89	19.79***
Necessidades de intervenção psicológica				
Pessoais	77.79	60.87	45.76	746.39***
Carreira	11.73	10.10	7.98	35.88***
Aprendizagem	17.89	14.53	10.28	120.18***

\*\*\* $p > .001$

A validade desta solução de três *clusters*, foi analisada através de uma ANOVA one-way (**Tabela 3**) que visa testar se os grupos diferem de forma estatisticamente significativa em cada uma das variáveis predictoras usadas na análise discriminante. Os resultados obtidos confirmam a hipótese inicial acerca da existência de diferenças estatisticamente significativas em todas as variáveis consideradas, com exceção da autorregulação autónoma, entre os participantes dos três *clusters*.

**Tabela 3.** *Testes de Igualdade de Médias do Grupo e Estrutura Matrix*

		Wilks' Lambda	F	Sig.	Estrutura matrix
Autorregulação	Autónoma	.923	12.055	.420	-.019
	Controlada	.837	28.101	.000	.214
Necessidades	Pessoais	.326	297.661	.000	.973
	Carreira	.908	14.657	.000	.206
	Aprendizagem	.647	78.611	.000	.498

A **tabela 3** apresenta ainda uma medida diferente contributo de cada variável predictor para a discriminação entre as categorias. De realçar ainda que a precisão da previsão para o

total de indivíduos classificados corretamente foi de 97.6%, para o *cluster 1*, 71.4% para o *cluster 2* e 92.2% para o *cluster 3*.

### **Discussão e conclusão**

Este estudo visou analisar a relação simultânea entre a autorregulação da aprendizagem e as necessidades pessoais, de carreira e de aprendizagem de intervenção psicológica, para identificar perfis dos estudantes no ensino superior português. A sua realização permitiu, numa primeira instância, verificar que os estudantes universitários portugueses, que participaram neste estudo, apresentam níveis de autorregulação na aprendizagem mais autónomos do que controlados. Isto indica, que os motivos pelos quais estes estudantes se envolvem nas suas tarefas de estudo e aprendizagem, isto é, as razões invocadas para os seus comportamentos, neste âmbito, estão essencialmente ligadas à expectativa de obter uma recompensa e/ou evitar uma punição, ou à existência uma regulação externa que não é aceite ou compreendida como tal (e.g., sentimentos de culpa pela não realização da tarefa; Deci, Koestner, & Ryan, 2001). Por seu turno, uma autorregulação na aprendizagem mais autónoma estaria relacionada com uma maior aceitação do valor e significado pessoal das tarefas propostas, bem como, com uma maior integração dessa identificação em aspetos do *self*, tal como, os valores próprios. (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000).

No que concerne as necessidades de intervenção psicológica identificadas, constata-se que, nesta amostra, são reduzidas as necessidades e preocupações a nível pessoal, de carreira, e de aprendizagem, quer por comparação com os respetivos pontos médios das subescalas, quer por comparação com as médias obtidas em estudos europeus prévios. A generalidade dos estudos neste domínio indica necessidades de intervenção psicológica no ensino superior bastante mais elevadas (e.g., Giovazolias et al., 2010; Ning, 2010), comparativamente com o identificado neste estudo. No entanto, e no que se refere especificamente ao tipo de necessidades identificadas, constata-se que os assuntos relativos ao planeamento de vida, à tomada de decisão, e à gestão do tempo são os que geram mais preocupações junto desta população (Giovazolias et al., 2010; Guneri, Aydin & Skovholt, 2003; Nicholas, 1995; Ning, 2010).

Um segundo aspeto que derivou da realização deste estudo prende-se com a identificação de relações estatisticamente significativas entre as variáveis de autorregulação e as variáveis de necessidades de intervenção psicológica em análise. Neste sentido, verificou-se

que as necessidades de intervenção psicológica, nos seus diversos domínios (pessoais, de carreira e de aprendizagem), estão positivamente correlacionadas com um estilo de autorregulação mais controlado. Este resultado sugere que quanto mais os estudantes adotam preferencialmente um estilo de autorregulação da aprendizagem controlado, ou seja, determinado por fatores como a pressão social, a necessidade de afiliação, aceitação e reconhecimento por parte dos mais significativos, maior a tendência para apresentarem níveis mais elevados de necessidade de apoio pessoal, de carreira e de aprendizagem. Estudos prévios têm salientado que os estudantes que estão mais insatisfeitos com a sua vida académica (provavelmente porque não desencadeiam a aprendizagem por vontade própria, de acordo com interesses e valores, mas antes de acordo com fatores como o julgamento pouco favorável por parte dos outros, ou o evitamento de consequências negativas; Reeve, Nix, & Hamm, 2003) são também os que apresentam mais preocupações e necessidades de apoio (e.g., Giovazolias et al., 2010) colocando assim múltiplos desafios às universidades que os acolhem.

Finalmente, um terceiro aspeto a salientar acerca da realização deste estudo refere-se à identificação de três perfis distintos que agrupam os estudantes de forma diferenciada a partir do seu estilo de autorregulação de aprendizagem preferencial e respetivo grau de intensidade das necessidades de intervenção psicológica.

Assim, o grupo 1 congrega os participantes que possuem um estilo de aprendizagem mais controlado, e que apresentam também necessidades mais acentuadas de apoio psicológico. Há semelhança do que foi referido anteriormente, este tipo de estudantes tem tendência a envolver-se nas tarefas de aprendizagem pelo desejo de obter uma recompensa (e.g., boa classificação académica), ou pelo evitamento de situações desagradáveis (e.g., obtenção de castigos; maus resultados serem interpretados como representativos dos seus níveis intelectuais). A este respeito estudos prévios (e.g., Ryan & Connell, 1989) têm demonstrado que a adoção de um estilo mais controlado nas tarefas de aprendizagem geralmente repercute-se em níveis mais elevados de ansiedade, e na adoção de estratégias de *coping* mal adaptativas. Muitas vezes estes estudantes até podem parecer tão motivados como os outros, no entanto, o facto de terem motivações completamente extrínsecas à própria aprendizagem coloca-os numa situação em que o custo psicológico a pagar pela motivação controlada externamente é excessivamente elevado (Deci, Ryan & Williams, 1996; Ryan & Connell, 1989).

Em contrapartida, o grupo 2 reúne os participantes que possuem um estilo de aprendizagem mais autónomo do que controlado, e que apresentam necessidades menos acentuadas de apoio psicológico. Este tipo de estudantes tem tendência a envolver-se nas tarefas de aprendizagem pelo interesse, curiosidade, alegria, satisfação e bem-estar que as próprias atividades proporcionam (Milyavskaya & Koestner, 2011). A este respeito estudos prévios têm demonstrado que a adoção de um estilo mais autónomo na aprendizagem geralmente repercute-se em níveis mais reduzidos de ansiedade (Deci, Ryan & Williams, 1996), na adoção de estratégias de *coping* mais proativas (Deci, Ryan & Williams, 1996; Ryan & Connell, 1989), mais interesse, curiosidade, criatividade (Koestner, Ryan, Berieri & Holt, 1984), persistência (Vallerano, Frotier, & Guay, 1997), prazer, e espontaneidade na realização das tarefas.

Importa reforçar aqui a ideia de que diversos estudos (e.g., Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994; Deci, Koestner, & Ryan, 1999; Deci, Ryan, & Williams, 1996; Ryan & Deci, 2000) têm procurado aprofundar a relação entre as necessidades psicológicas e os estilos de autorregulação, tendo concluído que os estilos de autorregulação determinam os níveis de autonomia e competência das pessoas, duas das necessidades psicológicas mais básicas do ser humano. Assim, quanto mais controlada a autorregulação, ou seja, quanto menor a motivação intrínseca para o envolvimento nas tarefas, menor a perceção do grau de autonomia e competência (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). Por sua vez, quanto menos a pessoa se percebe autónoma e competente na realização das suas tarefas e desafios desenvolvimentais, mais considera que possui necessidades pessoais, de carreira e de aprendizagem para as quais desejaria poder contar com apoio e intervenção especializados (Ryan & Deci, 2001; Ryan et al., 2006).

Finalmente, o grupo 3 reúne os participantes que possuem um estilo de aprendizagem mais autónomo, e que apresentam necessidades intermédias de apoio psicológico a diferentes níveis. Parece, no entanto, ser um grupo pouco diferenciador entre os participantes, resultado que a análise de correlação também reforça, ao indicar que não parece existir relação entre o estilo autónomo de aprendizagem e maiores ou menores níveis de necessidades de apoio psicológico. Este resultado apoia, por um lado, a investigação na área, que tem distinguido essencialmente entre dois grupos ao nível da aprendizagem (controlada vs autónoma), e por outro lado, instiga ao desenvolvimento de novas investigações com a finalidade de se

comprovar que este modelo teórico se aplica ao domínio das necessidades de intervenção psicológica dos estudantes do ensino superior português.

Se, por um lado, é suposto que o ser humano seja intrinsecamente motivado para o envolvimento em tarefas que vão encontro dos seus interesses, valores e objetivos pessoais (Ryan & Deci, 2000), por outro lado, sabe-se que os estudantes nem sempre estão motivados para frequentar a universidade e assumir todas as responsabilidades inerentes a este processo de forma tão genuína e despretensiosa (Rosário et al., 2010). Assim, torna-se imperativo que as direções das instituições de ensino superior reconheçam este facto, e desenvolvam programas de intervenção que favoreçam a internalização da motivação extrínseca associadas às tarefas de aprendizagem, no sentido de prevenir os efeitos nefastos ao nível da saúde mental e bem-estar geral (Deci & Ryan, 2000; Niemic, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci & Ryan, 2006).

### Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., Soares, A. P., e Freitas, A. C. (2004). Integración y adaptación académica en la universidad: Estudio considerando la titulación y el sexo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía e Educación*, 8, 169-182.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Becker, L. (2013). Self-Regulated Learning Interventions in the Introductory Accounting Course: An Empirical Study. *Issues in Accounting Education*, 28, 435-470.
- Black, A. E., e Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning and organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Boekaerts, M., Pintrich, P., e Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Boruchovitch, E., Schelini, P. W., e Santos, A. A. (2010). A metacognição: conceituação e medidas. In A. A. Santos, F. F. Sisto, E. Boruchovitch, e E. Nascimento (eds), *Perspectivas em avaliação psicológica* (pp.123-143). São Paulo: casa do Psicólogo.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., e Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., e Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.

- Deci, E. L., e Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.
- Deci, E. L., e Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology, 49*, 14–23.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., e William, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences, 8*, 165-183.
- Deros, E., e Ryan, A. M. (2008). When earning is beneficial for learning: The relation of employment and leisure activities to academic outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 73*, 118–131.
- Fiates, G. M. R., e Salles, R. K. (2001). Fatores de risco para o desenvolvimento de distúrbios alimentares: um estudo em universitárias. *Revista Nutrição, 14*, 3-6.
- Gallagher, R., Golin, A. e Kelleher, K. (1992). The personal, career and learning skills needs of college students. *Journal of College Student Development, 33*, 301-309.
- Gallagher, R., Sysko, H., e Zhang, B. (2001). *National survey of counseling center directors*. Alexandria, VA: International Association of Counseling Services.
- Giovazolias, T., Leontoponlan, S., e Triliva, S. (2010). Assessment of Greek university students’ counseling needs and attitudes: an exploratory study. *International Journal of Advancement of Counseling, 32*, 101-116.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., e Deci, E. L. (1991). The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children’s perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*, 508-517.
- Güneri, O. Y., Audin, G., e Skovhott, T. (2003). Counseling needs of students and evaluation of counseling services at a large urban university in Turkey. *International Journal of Advancement of Counseling, 25*, 53-63.
- Klug, J., Ogrin, S., Keller, S., Ihringer, A., e Schmitz, B. (2011). *Psychological Test and Assessment Modeling, 53*, 1, 51-72.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., e Holt, K. (1984). Setting limits on children’s behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality, 52*, 233-248.
- Marini, J. A. S., e Boruchovitch, E. (2014). Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: Considerações sobre adaptação, sucesso académico e aprendizagem autorregulada. *Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde, 4*, 102-126.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS (3ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Milyavskaya, M. e Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: a test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and individual differences, 50*, 387-391.
- Miranda, L. C. e Almeida, L. S. (2011). Motivação e rendimento académico: Validação do inventário de metas académicas. *Psicologia, Educação e Cultura, XV*, 272-286.

- Nicholas, L (1995). Personal, career and learning skills needs of first-year university students. *International Journal of Advancement of Counseling*, 18, 33-37.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., e Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775.
- Ning, Z. (2010). *Intervention for Mental Health Among College Students*. Working paper. Acedido a 11 de novembro de 2014 em [http://www.seiofbluemountain.com/en/Journals/info\\_content/down/6\\_201009/13113\\_00253544.pdf](http://www.seiofbluemountain.com/en/Journals/info_content/down/6_201009/13113_00253544.pdf)
- Nix, G., Ryan, R. M., Manly, J. B., e Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266-284.
- Nota, L., Soresi, S., e Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-251.
- Pinto, J. C. (2012a). *Questionário de Autorregulação Académica (QARA)*. Tradução do *Academic Self-Regulation Questionnaire de Williams e Deci*. Documento Policopiado. Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa.
- Pinto, J. C. (2012b). *Questionário de Identificação de Necessidades de Intervenção Psicológica (QINIP)*. Tradução do *Survey of Student Needs de Gallagher, Golin, e Kelleher*. Documento Policopiado. Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa.
- Pinto, J. C., Rebelo-Pinto, H., Faria, L., e Taveira, M. C. (no prelo). Identificação de Necessidades de Intervenção Psicológica: um estudo piloto no ensino superior português. *Psicologia USP*.
- Pintrich, P. R., e Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Reeve, J., Nix, G., e Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375-392.
- Rosário, P., Mourão, R., Salgado, A., Rodrigues, A., Silva, C., Marques, C., Amorim, L., Machado, J., Nuñez, J. C., González-Pienda, K., e Pina, F. H., (2006). Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, X, 77-88.
- Rosário, P., Nunes, T., Magalhães, C., Rodrigues, A., Pinto, R., e Ferreira, P. (2010). Processos de autorregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano do curso. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e da Educação*, 14, 349-358.

- Ryan, R.M., e Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., e Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Manual of developmental psychopathology*. New York: Wiley.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., e LaGuardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and methods* (pp. 795-849). New York: Wiley.
- Schmitz, B., e Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64-96.
- Schunk, D. H., e Zimmerman, B. J. (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L., e Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the Big Five traits and its relations with authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1380-1393.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R., e Muñoz-Cadavid, M. A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20, 724-731.
- Vallerand, R. J., e Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personalio'*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., e Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Wigfield, A., Klauda, S. L. e Cambria, J. (2011). Influences on the development of academic self-regulatory processes. In B. J. Zimmerman e D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 33-48). New York, NY: Routledge.
- Wijnia, L., Loyens, S., e Derous, E. (2011). Investigating effects of problem-based learning versus lecture-based learning environments on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 101-113.
- Williams, G. C., e Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
- Wirth, J., e Leutner, D. (2008). Self-Regulated Learning as a Competence. Implications of Theoretical Models for Assessment Methods. *Journal of Psychology*, 216, 102-110.

Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, e M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation, research, and applications* (pp. 13–39). Orlando, FL: Academic Press.

Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166–183.

## **SELF-REGULATION PROFILES AND PSYCHOLOGICAL INTERVENTION NEEDS: A STUDY IN PORTUGUESE HIGHER EDUCATION**

**Abstract:** This study analyzes the relationship between self-regulation learning processes and psychological intervention need in higher education, to identify motivation profiles for developmental tasks, which influence the type of interaction with the environment and, ultimately, generate different levels of well-being. Participants were 291 students, attending Portuguese higher education, to whom The Survey of Student Needs for Psychological Intervention and the Self-Regulation Learning Questionnaire were applied. Three profiles of expertise and experience were identified, that group students according to their preferred self-regulation learning style and the corresponding degree of intensity of their psychological intervention needs. Implications are drawn for developing supporting strategies in this area in higher education.

**Keywords:** Self-regulation; Learning; Psychological intervention needs; Higher education.

## PENSANDO AS INFÂNCIAS ABRIGADAS E GUARANIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA

Ana Luísa Teixeira de Menezes<sup>7</sup>

Karini Wilke Pens<sup>8</sup>

UFRGS, Universidade de Santa Cruz do Sul- UNSC

### Resumo

A partir das pesquisas intituladas “*Infâncias e educação Guarani*” e “*Os vínculos e os símbolos no processo de individuação e educativo dos bebês e crianças bem pequenas da COPAME*” é que surgiu o diálogo para a origem desse artigo. São pesquisas que dialogam no campo da Educação e da Psicologia e têm o ponto em comum o pensar as infâncias e a educação através das reflexões Junguianas a respeito do universo simbólico no processo de individuação. A metodologia utilizada para ambas segue a abordagem etnográfica, caracterizando uma descrição densa do vivido do pesquisador com o campo. As pesquisas têm provocando um pensar diferenciado para compreender as infâncias, percebendo a cultura como espaço simbólico constituintes das relações afetivas.

**Palavras- chave:** Infâncias; Abrigo; Guarani; Desenvolvimento psicossocial.

---

<sup>7</sup> Doutora em Educação no programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, Professora do Departamento e do Mestrado em Educação da UNISC, Edital Gaúcho FAPERGS da pesquisa Infância Guarani e Educação interétnica. Email: luisa@unisc.br.

<sup>8</sup> Cirurgiã- Dentista, Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul- UNSC- Bolsista FAPERGS/CAPS. Email: kariniwilke@hotmail.com

## Introdução

As pesquisas entrelaçadas “*Infâncias e educação Guarani*” e “*Os vínculos e os símbolos no processo de individuação e educativo dos bebês e crianças bem pequenas da COPAME*” dialogam nos campos da educação e da Psicologia. A primeira está em andamento desde o ano de 2013 e tem o objetivo de aproximar estudos nas áreas da educação da infância e da educação indígena Guarani, ambos desenvolvidos no grupo de pesquisa Linguagens, Cultura e Educação UNISC/CNPq, para investigar narrativas de infância e de criança na concepção da cultura guarani no estado do Rio Grande do Sul através da interlocução entre pesquisadores, acadêmicos, aldeia e escola indígena Guarani.

E a segunda, recém iniciada, mas já estabelecido contato no projeto de extensão COPAME (o Projeto de Extensão COPAME teve início em 2010 e ainda hoje é composto por uma equipe multidisciplinar, contando com os cursos da Psicologia, Odontologia, Educação Física e Ciências Contábeis, os quais realizam atividades de prevenção e promoção de saúde e bem estar a todos os membros da Associação Comunitária Pró- Amparo do Menor- COPAME, sendo uma Instituição que funciona em regime de abrigo na cidade de Santa Cruz do Sul- RS) tem o objetivo investigar como os bebês e crianças bem pequenas simbolizam a dinâmica do abandono na sua busca de integração através do vínculo com os adultos e as crianças dentro do contexto educacional da Instituição.

Além dos aspectos já mencionados temos como ponto de aproximação os estudos Junguianos, tanto na qualidade de sermos orientadora e orientada no Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC e de produzirmos diálogos, a partir deste, nas pesquisas acima citadas. Dessa forma, a aproximação dos conceitos do autor no que diz respeito à educação se faz necessária quando reconhecemos que o “autoconhecimento de cada indivíduo, a volta do ser humano às suas origens, ao seu próprio ser à sua verdade individual e social, eis o começo da cura da cegueira que domina o mundo de hoje” (JUNG, 1990, IX prefácio).

Carl Gustav Jung nasceu em 1875 em Kesswil, na aldeia pertencente ao cantão de Turghau, na Suíça. Em 1900 se formou em Medicina e tornando-se professor em psiquiatria da Faculdade de Medicina de Zurique. Sendo assim, em “*Memórias, Sonhos e Reflexões*” (1986, p. 5) o autor diz que a sua vida foi “a história de um inconsciente que se realizou”. Partindo disso, através dos estudos e observações, Jung chegou a conclusão de que o homem busca a realização de algo, a realização de uma personalidade total ou a realização do *Si-mesmo*. Ele

diz que é através do diálogo entre o consciente com o inconsciente que nos é proporcionado a aproximação do conceito tido como base no desenvolvimento de todas as suas obras, o *processo de individuação*.

O conceito de *individuação* é extremamente profundo, pois trata de ir mais além quando pensamos na busca pela singularidade, é o esforço que cada um de nós necessita realizar para alcançar a consciência da nossa realidade, sem disfarces e sem conflitos de nos apresentar com características que não são nossas. Alcançando a individuação, nos autoinventamos e procuramos bifurcações para trilhar caminhos estreitos. Mas, como o caminho é longo e a mudança dos nossos pensamentos não ocorre através de saltos exuberantes, nem sob exaltações da persona que Jung diz ser as máscaras que vestimos para não mostrar quem somos, vamos construindo lentamente raízes de transformações íntimas que vão incorporando ao consciente.

Jung (2002, p.102) reconhece a “mãe como o primeiro mundo da criança e o último mundo do adulto”. A possibilidade da criança tornar-se ou vir a ser são movidos pelo conflito do consciente com o inconsciente que possui a tendência à totalização do ser. O arquétipo da grande mãe representa um símbolo importante no desenvolvimento da criança, pois o autor reconhece esta última como “algo que se desenvolve rumo à autonomia” (JUNG, 2007, p.169). Sendo que o arquétipo da criança representa essa possibilidade de tornar-se, de se desenvolver rumo a essa autonomia. Pensar a criança nesse aspecto é reconhecer que ela está sempre sujeita a riscos e aspectos que demonstra, por um lado, um início insignificante e, por outro, o nascimento. Sempre representando o abandono (perigo) e o divino (totalidade) como componentes dependentes para a superação dos conflitos rumo á autonomia. Assim, Jung destaca como os aspectos do arquétipo da criança a invencibilidade, o começo e o fim, etc. O abandono representando o perigo, a exposição e o divino representando a totalidade e a possibilidade de vir a ser.

Uma vez que em uma situação de conflito e aparentemente sem saída para a consciência, surge um conteúdo novo e ainda desconhecido para a mesma. O confronto entre os opostos surge e é no encontro destes que o inconsciente sempre cria uma terceira possibilidade. “A consciência nada sabe além dos opostos e por isso também não reconhece aquilo que os une” (JUNG, 2007, p.168). Mas como a solução do conflito ocorre pela união dos contrários e que a consciência também deseja isso, o que surge é a criação de um novo caminho.

Esse novo caminho é gerado pelo surgimento dos símbolos em que a criança vai se apoderando para se desligar do conflito. Somente quando os símbolos tomam uma proporção considerável no inconsciente é que o seu efeito redentor passa para a consciência e ocorre a saída da situação do conflito: “O conflito não é superado portanto pelo fato de a consciência ficar presa aos opostos; por este motivo, necessita um símbolo que lhe mostre a exigência do desligamento da origem [...] Ela não pode tornar-se sem desligar-se da origem: o abandono é pois uma condição necessária, não apenas um fenómeno secundário” (JUNG, 2007, p.169).

Podemos perceber que o símbolo é uma consciência em busca de outras possibilidades de significados. Para Jung (2007, p.169) o símbolo é “a antecipação de um estado nascente de consciência”. O autor via no símbolo a possibilidade de uma ação mediadora, uma tentativa de encontro entre os opostos, movido pela tendência inconsciente à totalização. Mais concretamente “os símbolos do si-mesmo surgem na profundidade do corpo e expressam a sua materialidade tanto quanto a estrutura da consciência discriminadora. O símbolo é o corpo vivo [...]; por isso a “criança” é uma fórmula tão adequada para o símbolo. A singularidade da psique é uma grandeza em vias de realização, nunca de um modo total, mas aproximativo, a qual é ao mesmo tempo o fundamento imprescindível de toda consciência” (JUNG, 2007, p.173).

Portanto, no processo de individuação, a interpretação dos símbolos exerce um papel prático de vital importância, pois os símbolos representam tentativas naturais para a reconciliação e união dos elementos antagónicos da psique. “A nova criação é o vir a ser de uma totalidade, isto é, está a caminho da totalidade, pelo menos na medida em que ela excede em “inteireza” a consciência dilacerada pelos opostos, superando-as por isso em completitude” (JUNG, 2007, p.169).

### **Individuação, educação Guarani e Infância**

A individuação para Jung (1984) exige uma diferenciação coletiva, um processo através do qual a pessoa encontra-se com o que ela realmente é, despoja-se de tendências à imitação e encara os conflitos e as diferenças como uma dimensão do encontro com sua própria individualidade. “Individuação significa tornar-se um ser único, na medida em que por "individualidade" entendermos nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que nos tornamos o nosso próprio si-mesmo (JUNG, 2008a, p.60).

Jung distingue a diferença entre individualismo e individuação afirmando que “a realização do si-mesmo parece ser contrário do despojamento do si- mesmo...Individualismo significa acentuar e dar ênfase deliberada a supostas peculiaridades, em oposição a considerações e obrigações coletivas. A individuação, no entanto, significa precisamente a realização melhor e mais completa das qualidades coletivas do ser humano; é a consideração adequada e não o esquecimento das peculiaridades individuais, o fator determinante de um melhor rendimento social. A singularidade de um indivíduo não deve ser compreendida como uma estranheza de sua substância ou de seus componentes, mas sim como uma combinação única, ou como uma diferenciação gradual de funções ou faculdades que em si mesmas são universais” (JUNG, 1984, p.50).

A relação entre coletivo, pessoa e criança, a partir das relações inter étnicas que vivemos com os Guarani, provocaram os sentidos de individuação para estes. Nas pesquisas com os Guarani, mais precisamente em nosso atual projeto: *Infância e educação Guarani* temos aprofundado os sentidos da criança para o Guarani e provocado novos olhares para as infâncias em contextos diversos como são os apresentados nesse artigo: da aldeia e do abrigo.

Larricq (1988, p.101) destaca em seus estudos, de uma forma detalhada, o desenvolvimento da criança Guarani, revelando o quanto desde o ventre, a criança enquanto potencial já participa, direta e indiretamente de uma forte rede social, concluindo que “o sistema educativo mbyá se revela inseparável da vida comunitária mbyá” através da qual também se exerce uma fonte de controle dos comportamentos políticos e espirituais. Verificamos por parte dos Guarani, observando e convivendo com as crianças uma atenção especial aos processos educativos singulares, de cada pessoa, a individuação na concepção Junguiana, enquanto um processo de realização do ser. A diferença entre as pessoas não é negada, bem como a singularidade, no entanto, esta é remetida continuamente ao coletivo, ao *ñande rekó* definido por Meliá, que se constituem nos rituais da dança, do canto, da plantação, da reza, da palavra e da conexão divina, no *teko*. Nas palavras do autor, “a identificação cultural se expressa real e concretamente quando o teko passa a ser possuído por um *nandé* coletivo... um *ñande reko* tem de certa forma, as características de uma cultura étnico-nacional” (MELIÀ, 2010, p.39).

O depoimento de Alex Acosta, da aldeia Estrela Velha, revela o quanto existe uma consideração ao ser Keringué (criança em Guarani) quando fala da nomeação das crianças: “O Karaí que dá o nome tem poucos. Eu vou ter que procurar o karaí que bota o nome do

keringué. Minha filha mais velha foi ela que botou nome dela em Guarani. Eu chamo o nome dela de Para'í. Em Guarani eu não estava sabendo. Tinha Karaí que cura fazendo benzimento, na Lomba. Minha mulher e filha estavam na lomba e queria saber o nome dela em Guarani. Daí ele falou que o nome da lana era Jaxukaratá. Ela não gostou, pois esse não era o nome dela em Guarani. Ela falou que era Paraí” (Diário de campo, Alex, 2014).

A fala do jovem remete para uma experiência central da cultura Guarani, o fato do Karaí, pessoa com muita sabedoria espiritual, dar o nome às crianças Guarani no seu primeiro ano de vida, dentro de uma cerimónia na Opy, casa de reza. Cada nome está ligado a divindades e representa um chamado de sua própria missão no mundo, do próprio ser da criança. O que nos chama atenção é o fato, dos pais de Para'í aceitaram a autonegação da filha quando tinha dois anos de idade, alegando que ela precisava ouvir o seu verdadeiro nome. Sem dúvida, representa o que Jung (2007) considera acerca da autonomia da criança e que desde seu início, possa ser considerada em seu processo de individuação.

É com esse olhar que estamos realizando a pesquisa com as crianças abrigadas, dentro de um diálogo despertado nas aldeias Guarani. Longe de buscar comparações, encontramos inspirações, como por exemplo, um dia que vivenciamos a partilha de um almoço, em que todas as crianças bem pequenas comiam com autonomia, sozinhas dentro de um respeito profundo aos gostos e vozes de cada criança.

É preciso evidenciar que as crianças Guarani também vivem contradições em algumas situações de abandonos dos pais, principalmente, quando os pais se separam, mas que a própria aldeia assume a criação, dentro de uma lógica de circulação de crianças abordada por Fonseca (1995). A autora fala em sua pesquisa o quanto há uma vivência de adoção de crianças em algumas comunidades populares, onde os vizinhos, parentes, comadres assumem a maternidade das crianças. O fato de serem acolhidas com amorosidade produz na criança uma capacidade de recriação, ou simbolizações diferentes do estigma de abandono que estamos acostumados a julgar, como mostra este relato na COPAME: “Me aproximei do cercado e uma das crianças me convidou para entrar. Sentamos todos para olhar um filmezinho e logo um dos bebês veio para o meu colo, depois outro também se aproxima e me abraça, assim como o menino que me convidou para estar ali, resolvendo ficar do meu lado. As outras crianças ficavam um pouco olhando para a televisão e outras mantinham contato com a psicopedagoga que se encontrava naquele dia. Nesse momento todos estavam tranquilos, aquilo era rotina para eles. Observei que ao mesmo tempo em que eles demonstravam

carência, mostravam a capacidade de criar vínculos com quem quer que esteja disposto em lhe dar a atenção e carinho. Não notei estranhamento em nenhuma criança quando me aproximei. Todos estavam receptivos e abertos. Isso me fez pensar que talvez quem estava com receio do estranhamento era eu mesma” (Diário de campo Karini, 2014).

### **A criança e os recomeços das infâncias**

O propósito de significar o que vem a ser criança e infância nos aproximou do estudo profundo sobre o conceito de infância como construção social de Nascimento, Brancher e Oliveira (2008) e também de Richter (2012), a qual reflete sobre a institucionalização da infância: “Movimentos culturais e religiosos, como o Iluminismo e o Protestantismo, ocorridos nos séculos XVII e XVIII, respectivamente, propiciaram a percepção da infância como uma etapa distinta da vida adulta e, portanto, merecedora de tratamento diferenciado [...] A criança deixa de ocupar um lugar secundário na vida comunitária, passando a fazer parte do grande corpo coletivo” (RICHTER, 2012, pp.14-5).

Portanto, considerando primeiramente que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 veio contribuir para as mudanças em relação ao conceito de infância na sociedade, que “a infância é um modo particular e não universal, de pensar a criança” (Cohn, 2005, p.21) e que em outras culturas a ideia de infância pode não existir ou ser pensada de outras formas, como percebemos no campo da cultura Guarani. Entendemos a criança como ser atuante na constituição das relações em que se encontra. Isso porque “onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2005, p.28).

A criança não sendo apenas um ser humano biológico que nasce, cresce e morre, como etapas a serem superadas, mas um ser que se movimenta e interage no e com o mundo, é um ser que constitui o mundo e se constitui na sua singularidade: “As crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura. Porém, para tornarem-se sujeitos precisam se relacionar com outras crianças e adultos. Estar junto aos outros significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais” (BRASIL, 2009, p.23).

O filósofo e poeta Gaston Bachelard, conhecido como autor das obras diurnas e noturnas, se aliou algum tempo com Jung pelo cruzamento dos pensamentos em relação aos sonhos e à imaginação, levando-nos a perceber a infância como uma estação (BACHELARD, 1998). Todos nós possuímos reservas de entusiasmos que Bachelard define como sendo os nossos arquétipos (de acordo com Jung, os arquétipos são os dominadores que se repetem com regularidade à medida que se sucedem as figurações, as quais são continuamente revividas pela alma; JUNG, 1990, p.86), os quais nos “ajudam a acreditar no mundo, a amar o mundo, a criar o mundo” (BACHELARD, 1998, p.121). Essas reservas de entusiasmos nos levam a recomeçar os nossos começos. Começos esses que, nem sempre, são processos novos, desconhecidos, mas que podem ser vistos de outro ângulo por nós mesmos, transformando o que achamos que jamais mudaria. Recomeçamos sempre que tivermos abertos para a mudança, é inevitável como uma estação, assim como o outono e o inverno acabam, a primavera recomeça e o verão nasce. Portanto, quando nos permitimos a reviver a vida novamente como se fosse a primeira vez de uma criança quando chega ao mundo, entendemos que podemos alterar sempre. A infância acaba por residir dentro de nós a todo instante, pois estamos em desequilíbrio e vamos atrás do equilíbrio constantemente. A estação de infância vai e vem a todo o momento, como uma brisa em pleno verão, acabando de se tornar uma constituição do modo de ser não só da criança, mas todos nós como adultos e seres humanos.

James Hillman, psicólogo e discípulo de Jung, em “O código do Ser” (2001, p.15), organiza uma base teórica para entendermos a criança e a vida delas baseada nos mitos, na filosofia em outras culturas e, também, na imaginação. O autor afirma que “tornamos a vida monótona pela concepção que dela temos”. Fala também da singularidade da criança, onde enfatiza que “cada criança é uma criança dotada, que contém dados de todos os tipos, dons que lhe são peculiares e que se revelam de formas peculiares”. Por isso, ele traz a teoria da semente do carvalho, onde diz que cada vida é formada por uma vocação que se torna a sua semente.

A visão de Hillman (2001, p.21) nos oferece aberturas para reflexões de uma forma diferente de olhar para as crianças, segundo ele de “entrar em sua imaginação e descobrir em sua patologia o que o daimon pode estar indicando e o que o seu destino pode querer”. O destino é percebido aqui como o processo de individuação, da autobiografia, assim como o daimon é entendido pelo autor como a plenitude do ser. Ao fazer algo, despertamos para a

realização de sermos nós mesmos. Enfim, acolher a criança que chega ao mundo com esta escuta sensível, é aceitá-la nas suas diversidades, como uma pequena semente que germina aos poucos, e só sobrevive pela reciprocidade que o mundo proporciona. A criança vive em constante demonstração de interação com o meio e os abandonos são necessários para o surgimento de algo novo.

### **O campo simbólico na relação afetiva entre criança e adulto**

Nas palavras de Spitz (1993, p.86) o “bebé não é comparável ao adulto, sua fisiologia é diferente, bem como suas sensações, suas reações físico- químicas, sua maneira de vivenciar o ambiente que o cerca”. Mas é importante destacar que a “diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (Cohn, 2009, p.33). Não se baseia em transformar o mundo em dois mundos diferentes, partindo os espaços, mas sim em considerar que ele pode ser interpretado de modos diferentes, tendo cada um as suas singularidades e peculiaridades, mesmo estando em um espaço coletivo. Cada criança é uma criança que chega no mundo e, chegando no mundo já está em interação com este, simplesmente por realizar a troca de oxigénio através do sistema respiratório. Isso configura a singularidade.

Maturana ressalta que não existe aprendizado sem uma troca recíproca: “O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem” (MATURANA, 2002, p. 29). Portanto, o aprendizado e os vínculos são formados constantemente e são estabelecidos desde o toque do nascimento até o convívio através de uma demonstração de afeto como a amamentação, troca de fraldas, banho, brincadeiras, etc. (SPITZ, 1993).

Trazendo para a nossa pesquisa com crianças abrigadas, não é possível observar o olhar fixo para o rosto da mãe durante a amamentação como Spitz (1993) ressalta, mas concordamos com Barbosa (BRASIL, 2009) quando diz que “Não é possível continuar

subestimando suas capacidades. Os bebés sabem muitas coisas que nós não reconhecemos porque ainda não conseguimos ver, compreender, analisar, ou seja, reconhecer como um saber. As suas formas de comunicação, por exemplo, acontecem através dos gestos, dos olhares e dos choros que são movimentos expressivos e que constituem os canais de comunicação não verbal com o mundo” (BRASIL, 2009, p.29). A dimensão de cultura torna-se essencial nessa discussão das infâncias e está sendo refletida a partir de Rodolf Kusch (2012) como um campo simbólico e de defesa, através do qual as pessoas constroem seus mitos e suas relações afetivas num dado contexto social e geográfico. Tal percepção nos ajuda a relativizar e a querer aprofundar os sentidos simbólicos das infâncias e a perceber essas relações em movimento.

### **Metodologia**

A proposta metodológica é baseada na etnografia (Geertz,1989) que prevê uma descrição densa dos acontecimentos e do contexto e na pesquisa participante (Brandão, 1982), que trabalha com a ação e a reflexão de forma comprometida com os sujeitos da pesquisa, estimulando encontros reflexivos que colaborem na ampliação da consciência e na percepção de que todos são agentes de transformação de nossas próprias realidades.

Consideramos que a criança é atuante no ambiente em que se encontra, que está em constante troca com o adulto e que é, através dessa troca que emergem símbolos que podem facilitar o abandono de conflitos, que as crianças tanto as abrigadas e as indígenas vivenciam, em seus diferentes contextos. Optamos pela abordagem etnográfica, com viés fenomenológico, onde Merleau Ponty (1971, p.6) aponta que o vivido não pode ser definido, apenas descrito, “trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar”. Isso tanto para estar investigando como os bebés e as crianças bem pequenas se desenvolvem rumo à autonomia através dos símbolos emergentes pelo vínculo com o adulto e as crianças no contexto educacional da instituição, como para os índios, no contexto das aldeias Guarani.

Mergulhamos, no dia a dia, de nossos campos, partilhando o alimento, observando, dialogando, refletindo nossas percepções, provocando mudanças em nós mesmas e nos sujeitos das pesquisas, através de nossas indagações, presença e das reflexões teóricas que o encontro intercultural tem possibilitado no pensar e vivenciar diversos modos de infâncias, em nossas próprias concepções.

### **Considerações não tão finais**

Partindo das observações iniciais da pesquisa *“Os vínculos e os símbolos no processo de individuação e educativo dos bebés e crianças bem pequenas da COPAME”*, lembramos de uma cena vivenciada por uma de nós no campo de atuação da pesquisa mencionada: “Todos de banho tomado foram lanchar. Aos poucos foram se sentando e logo receberam um pedaço de pão e depois que terminaram de comer ganharam um copo de leite. Todos comiam sozinhos, exceto uma das crianças que a tia se sentou do lado e deu na boca porque ele não estava querendo comer. Um dos meninos terminou de comer antes e levantou da cadeira. A tia logo disse para ele ficar no lugar porque ela não tinha dito que era para ele sair dali ainda. Ela disse que eles precisavam se disciplinar” (Diário de campo, Karini, 2014). Refletindo essa cena, lembramos o que Jung diz em relação às crianças, “são educadas por aquilo que o adulto é, e não por suas palavras” (JUNG, 2007, p.175). As crianças não são educadas pelo que os adultos dizem, mas por aquilo que eles realmente são. Ao mesmo tempo em que as crianças parecem estar sendo moldadas de acordo com o inconsciente de cada uma das cuidadoras, parece que algo de dentro predomina, como que aquilo que era dito não era aquilo que era feito, portanto, refletindo nas atitudes das crianças.

A realização do Si- mesmo é uma imposição do inconsciente para nos aproximar da totalidade do que somos. Assim, procuramos abrir possibilidades de reflexões, já que, abrindo novos caminhos conseguimos apreender que “o bebé em sua chegada no mundo tem necessidade de afeto, de relacionar-se, de aprender” (CASTELLI; MOTA, 2013, p.13). Dessa forma, estamos constantemente nos refazendo, aprendendo, ensinando e superando os conflitos geradores de desordens necessárias para o nosso desenvolvimento, pois a convivência se dá de forma recíproca e intensa quando nos colocamos no lugar do outro.

As diferenças de infâncias têm proporcionado, primeiramente às pesquisadoras, novos olhares e relações frente à ideia da “criança abandonada” que as crianças abrigadas vivem, provocando no campo, novos símbolos, escutas e indagações acerca da compreensão das relações entre cuidadora e criança: “Fui observar uma cuidadora dar mamadeira para uma criança de dois meses e conversei com ela. Comentou que tem três filhos e, já é avó de duas crianças. Perguntei o porquê de ela estar trabalhando ali e o que ela sentia em relação aos filhos e às crianças da Copame. Ela diz que as situações eram diferentes, porque em casa ela podia dar mais atenção aos netos e ali não, porque eram muitas crianças e muitas coisas a

fazer. “Bem que eu queria dar mais atenção, às vezes quando da eu pego eles e amasso um pouco. Eu gosto do que eu faço, é gratificante”! (Diário de campo Karini, 2014).

Como as crianças simbolizam esse mundo vivido? Será que é da mesma forma como observamos? Certamente que não! Essa é uma das questões que buscamos aprofundar nessa pesquisa compreendendo que a relação pode ser um símbolo, o contexto, o corpo, a palavra e que cada um desses aspectos é ouvido pela criança de uma forma bem peculiar, dentro daquilo que toca e como cada um subjetiva.

Temos observado que o modo de educar não é uma questão meramente individual, mas que está entrelaçada aos modos de educar e de perceber a construção da pessoa, profundamente ligada aos símbolos e a cultura, e que a proposta de diálogos e trocas interculturais entre nossas pesquisas pretende provocar nas cuidadoras e em nós mesmas, um pensar, um viver que nos movimenta a olhar o solo que estamos nos constituindo nas relações que estabelecemos com as nossas crianças.

### Referências Bibliográficas

- BRASIL, Lei nº 8.069. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Acedido em 10 de abril de 2014, em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. (2009). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília. Acedido em 03 de janeiro de 2014, em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)
- BACHELARD, G. (1988). A Poética do Devaneio. São Paulo: Martins Fontes.
- CASTELLI, C. M; MOTA, M.R.A (2013). A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas. Acedido em 03 de janeiro de 2014, em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/19804512.2013n28p46>
- COHN, C. (2005). Antropologia da Criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- FONSECA, C. (1995). Caminhos da adoção. São Paulo: Cortez.
- FORDTHAM, M. (2001). A criança como indivíduo. São Paulo: CULTRIX.
- HILLMAN, J. (2001). O Código do Ser: Uma busca do caráter e da vocação pessoal. Rio de Janeiro: Objetiva.
- JUNG, C. G. (2008 a). O Eu e o Inconsciente. (21ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- JUNG, C. G.. (2008 b). Fundamentos de Psicologia Analítica. (14ªed.). Petrópolis: Vozes.
- JUNG, C. G. (2007). Os arquétipos e o inconsciente coletivo. (5ªed.). Petrópolis: Vozes.

- JUNG, C. G. (2002). Os arquétipos e o inconsciente coletivo. (2ªed.). Petrópolis: Vozes.
- JUNG, C. G. (1991). A natureza da psique. (3ª ed). Petrópolis: Vozes.
- JUNG, C. G. (1990). Psicologia do Inconsciente. (7ª ed). Petrópolis: Vozes.
- JUNG, C. G. (1988). O desenvolvimento da personalidade. (4ªed). Petrópolis: Vozes.
- JUNG, C. G. (1986). Memórias, Sonhos, Reflexões: Nova Fronteira.
- KUSCH, R. (2012). El pensamiento indígena y popular em América y la negación del pensamiento popular . Rosario: Fundación A. Ross.
- LARRICQ, M.(1988). Ipytuma: construcción de la persona entre los Mbya-Guarani. Misiones: Editorial Universitária.
- MATURANA; R. H. (2002). Emoções e linguagem na educação e na política. (3ª ed). Belo Horizonte: UFMG.
- MELIÀ, B. (2010). Educação guarani segundo os Guarani. In D. R. Streck (Org.), Fontes da pedagogia latino americana: uma ontologia (13 pp). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- MENEZES, A,L,T de; BERGAMASCHI, M, A. (2009). Educação Ameríndia: A dança e a escola Guarani. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- MERLEAU- PONTY, M. (1971). Fenomenologia da Percepção. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.
- MINAYO, M. C. de S (2007). O Desafio do Conhecimento. (10ª ed). São Paulo: Hucitec.
- MORIN, E. (2001). Introdução ao pensamento complexo. (3ª ed). Lisboa: Instituto Piaget.
- NACIMENTO,C.T.do; BRANCHER, V. R; OLIVEIRA, V. F. de (2008). A construção social do conceito de infância: Uma tentativa de reconstrução historiográfica. Linhas. Florianópolis, (9) 1. 04- 18.
- SPITZ, R.A. (1993). O primeiro ano de vida. São Paulo: Martins Fontes.

## THINKING ABOUT THE CHILDHOOD OF SHELTERED AND GUARANI CHILDREN IN THE FIELD OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

**Abstract:** The dialogue for the origin of this article is based on the researches entitled "Guarani childhood and education" and "Bonds and symbols in the individuation and educative processes of babies and very small children of COPAME". These are researches that dialogue in the field of Education and Psychology and have as a common point considerations about childhood and education, through the Jungian reflections regarding the symbolic universe in the process of individuation. The methodology used for both studies follows an ethnographic approach, featuring a dense description of the researcher's lived experiences. These studies have provoked a differentiated way of thinking to understand childhood, realizing culture as a symbolic space of emotional relationships.

**Keywords:** Childhood; Shelters; Guarani; Psychosocial development.

## O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DE SUPERDOTADOS

Liliane Bernardes Carneiro<sup>9</sup>

Denise de Souza Fleith<sup>10</sup>

Universidade de Brasília, Brasília, Brasil

### Resumo

As orientações curriculares para o ensino dos alunos superdotados no Brasil foram delineadas no âmbito da Educação Especial, por meio de mudanças conceituais e de legislação. O objetivo deste estudo é contextualizar o currículo escolar para essa demanda por meio de três paradigmas: criança superdotada, desenvolvimento de talentos e diferenciação. No primeiro, os resultados de testes de inteligência são o principal indicador do potencial humano. No segundo, a ênfase está no desenvolvimento diversificado de interesses. No terceiro, enfatiza-se a ampliação do currículo em sala de aula regular e o ensino adaptado às necessidades do superdotado. Os dois últimos paradigmas são considerados emergentes. Há sobreposições dos paradigmas no contexto curricular brasileiro e resquícios do primeiro paradigma no atendimento do superdotado.

**Palavras-Chave:** Currículo; Superdotação; Ensino Especial; Paradigmas.

### Introdução

É recorrente a discussão de que o currículo escolar tradicional não oferece suficientes oportunidades para o desenvolvimento de talentos dos alunos mais capazes. A forma

---

<sup>9</sup> QNL 10 conjunto G Casa 5 – Taguatinga – DF, 72156-107 Brasil. Email: liliane@unb.br

<sup>10</sup> Email: fleith@unb.br

predominante pelo qual o sistema educacional organiza os conteúdos está vinculada ao modelo linear, em disciplinas justapostas, configurando muitas vezes um currículo fragmentado, com conteúdos isolados uns dos outros, no qual se privilegia a acumulação somatória do conhecimento (Sacristán, 1998; Santomé, 1998). Nesse contexto, grande parte dos problemas apresentados por alunos com superdotação são procedentes do desestímulo e frustração sentidos por eles quando expostos a um modelo educacional fundamentado na repetição, monotonia e clima psicológico pouco favorável à expressão de seus talentos e potencialidades (Alencar, 2007; Almeida, Fleith, e Oliveira, 2013).

Dessa forma, qual modelo de currículo atende as necessidades educacionais dos alunos superdotados? Segundo Almeida e colaboradores (2013) ou Rogers (2007), a heterogeneidade entre esses alunos dificulta estabelecer medidas educativas comuns a todos, mas é preciso organizar recursos e serviços que proporcionem avanço no aprendizado quando o interesse pelo assunto ultrapassa o conteúdo a eles oferecido. Observa-se nesse grupo uma diversidade de estilos cognitivos, traços de personalidade e habilidades que precisam ser avaliados antes da implementação de uma intervenção educacional.

Para além do argumento de heterogeneidade na superdotação, Dai e Chen (2013) afirmam que as orientações curriculares apresentadas para esse tipo de ensino vêm sendo construídas sob três paradigmas: (a) paradigma da criança superdotada, (b) paradigma de desenvolvimento de talentos, e (c) paradigma da diferenciação baseado nas necessidades educacionais. Cada paradigma segue sua trajetória histórica, pressupostos básicos, preocupações e práticas educacionais. Mas nem sempre estão bem articulados ou explícitos nas propostas curriculares e práxis de programas que objetivam atender superdotados.

Dai e Chen (2013) adotaram como ferramentas de análise desses paradigmas os elementos “o que é”, “por que”, “quem” e “como”, com a finalidade de buscar clareza conceitual no discurso acadêmico e científico, bem como rigor na investigação da prática educativa. Com essas ferramentas é possível visualizar: (a) a natureza dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, (b) o propósito e os critérios que determinam o sucesso dos serviços educacionais, (c) a definição de quem vai se beneficiar dos atendimentos, estipulando critérios para a identificação de talentos, e (d) a articulação de como serão feitas as intervenções para atingir os objetivos definidos, bem como avaliar e acompanhar o seu progresso.

Nesta perspectiva, este trabalho tem como objetivo contextualizar o currículo que se apresenta no quadro da superdotação à luz da abordagem dos paradigmas postulados por Dai e Chen (2013), buscando a compreensão histórica e legal, a partir dos documentos norteadores da Educação Especial no Brasil - leis, decretos e publicações do Ministério da Educação (MEC). Ressalta-se que não há um currículo prescrito com conteúdos para o atendimento aos alunos superdotados, visto que cada programa ou instituição de ensino atende a esses alunos dentro de suas especificidades. Portanto, essa abordagem contempla, conforme a proposta de Sacristán (1995, 1998), o conceito de currículo como uma construção social, em que conteúdos e formas são organizados dentro de um contexto, configurados em um mundo de interações culturais e sociais. Entende-se, ainda, que ele é estabelecido em atenção a diversos subsistemas que se entrecruzam, como as determinações de ordem política e administrativa, as competências dos professores, bem como a produção de materiais institucionais e pedagógicos. Para Sacristán (1995, 1998), o currículo escolar pode ser analisado sob diferentes abordagens: (a) função social como ponte entre a sociedade e a escola; (b) projeto ou planejamento escolar, abarcando aspectos como as experiências e os conteúdos; (c) expressão formal e material do plano educativo, incluindo conteúdos, orientações e sequências para aplicá-lo; (d) campo prático, na análise dos processos instrutivos, na intersecção e interação de teorias e práticas diversas; e (e) campo da atividade acadêmica e de pesquisa sobre esses temas.

A estrutura deste texto parte da explicação de Dai e Chen (2013) sobre os paradigmas da educação de superdotados. Em seguida, será apresentada e discutida a contextualização do currículo escolar para essa demanda escolar com tais paradigmas, abordando os marcos históricos e normativos que ajudam na percepção identitária desse tipo de ensino no Brasil, bem como as orientações oriundas dos documentos da Educação Especial/MEC.

### **Paradigma da Criança Superdotada**

O paradigma da criança superdotada predominou na maior parte do século 20. Conforme explicam Dai e Chen (2013), o modelo de seleção de crianças por meio do QI, como o principal indicador do potencial humano, marca o início desse paradigma nos Estados Unidos. A superdotação foi considerada uma qualidade humana que pode ser medida e comparada à capacidade de aprender em um ritmo rápido, dominar ideias complexas e raciocinar a um alto nível de abstração.

Nesse paradigma, a argumentação para a educação de crianças superdotadas está na afirmação de que aquelas que apresentam um nível muito elevado de inteligência tendem a se tornar uma elite cognitiva e a trazer contribuições significativas para a civilização. Nessa concepção ficou arraigado no pensamento popular que crianças e adultos superdotados são diferentes do resto da população e possuem personalidades únicas.

As metas previstas para a educação de superdotados variam dentro desse paradigma e podem ter o foco no desenvolvimento do indivíduo ou nas contribuições sociais. Dai e Chen (2013) apontam como contemporâneos desse paradigma (a) Terman, que vislumbrou a educação de superdotados pensando nos futuros líderes da sociedade; (b) Hollingworth, que enfatizou o bem estar da criança quando desenvolvidos os seus potenciais cognitivo, social e emocional; e (c) Torrance, que pesquisou acerca das formas de sustentar a criatividade pessoal. Nesse contexto, os serviços educacionais oferecidos devem proporcionar desafios para o aluno e trabalhar suas áreas de interesse, mas também deve oferecer oportunidades de interação com os pares intelectuais em um ambiente estimulante.

### **Paradigma de Desenvolvimento de Talentos**

O paradigma de desenvolvimento de talentos surgiu devido ao descontentamento por parte dos pesquisadores com o paradigma da criança superdotada, visto que a definição, baseada em testes de inteligência, não conseguia identificar indivíduos talentosos em todos os domínios, como exemplos, nas áreas da arte e liderança (Dai e Chen, 2013). A questão não era de negar o fator inteligência, mas considerar que: (a) a natureza do talento pode mudar, aumentar ou evoluir; (b) a motivação tem significativa importância; (c) as oportunidades favorecem no aprofundamento das experiências de aprendizagem em um domínio; (d) as trajetórias de desenvolvimento e nichos diferenciam-se; e (e) o acompanhamento, a orientação, o apoio técnico e social são importantes no processo de ensino e aprendizagem destas crianças.

Dai e Chen (2013) afirmam que nesse paradigma vários pesquisadores passaram a olhar para as manifestações de talento em diferentes campos e a estudar formas concretas de seu desenvolvimento. Dentre eles, Joseph Renzulli foi o primeiro estudioso da área a apresentar uma proposta na perspectiva desse paradigma, nomeada Modelo dos Três Anéis. Com o olhar direcionado para a identificação do aluno superdotado, Renzulli (1999) apresentou um conjunto de três dimensões que interagem entre si: habilidade acima da média, envolvimento

com a tarefa e criatividade. Essas dimensões recebem a influência da personalidade e do ambiente no qual o indivíduo está inserido. Dessa forma, Renzulli nomeia cada dimensão por anéis, que não precisam estar presentes no comportamento do superdotado ao mesmo tempo e nem na mesma quantidade.

Segundo Renzulli (1999), o anel que corresponde à habilidade acima da média está relacionado a um nível superior dentro de uma ou mais áreas e agrupa duas dimensões: (a) habilidades gerais, que implicam capacidade de processar a informação, de integrar experiências que venham resultar em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e, ainda, na capacidade de raciocínio abstrato; e (b) habilidades específicas, que estão relacionadas às competências para adquirir conhecimentos ou para realizar atividades em uma área particular. O anel da criatividade procede da capacidade de resolver problemas de forma original. O anel do envolvimento com a tarefa se traduz pela motivação para altos níveis de interesse em um problema particular. É representado pela energia que o indivíduo emprega em uma área de realização e contempla características como a persistência, dedicação, autoconfiança e altas expectativas de sucesso, ou pela motivação intrínseca.

Dai e Chen (2013) também citam a contribuição Gardner, autor da Teoria das Inteligências Múltiplas, na qual expõe a compreensão das competências cognitivas humanas em um grupo de habilidades. Nessa teoria, Gardner (1999) apresenta as distintas inteligências: (a) inteligência linguística, que consiste em habilidades envolvidas na linguagem - leitura e escrita; (b) inteligência lógica-matemática, que envolve o cálculo numérico e o pensamento lógico; (c) inteligência espacial, que se constitui na capacidade de representar e manipular configurações espaciais; (d) inteligência musical, que consiste na capacidade em realizar atividades musicais; (e) inteligência corporal cinestésica, que manifesta-se pela habilidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo ou partes dele e de seus movimentos; (f) inteligência interpessoal, que incide na capacidade de entender outras pessoas; (g) inteligência intrapessoal, que contempla a capacidade de compreender a si mesmo, (h) inteligência naturalista, que resulta da habilidade humana para o interesse, reconhecimento e classificação da fauna, flora e do meio ambiente. Ainda, o autor apresenta outras duas inteligências, mas argumenta que elas estão envoltas em maior complexidade e são controversas dentro das ciências. São elas as inteligências espiritual e existencial, baseadas no potencial para refletir sobre questões cósmicas, aplicar princípios e valores espirituais e existenciais.

O paradigma de desenvolvimento de talentos trouxe a ideia de que é preciso cultivar nos alunos uma gama mais ampla e diversificada de interesses, de forma a ajudá-los a alcançar a excelência em suas áreas escolhidas. Assim, os educadores recebem a incumbência de orientar a trajetória de especialização, instituir um treinamento formal, oferecer oportunidades abundantes para que os superdotados possam fazer suas próprias escolhas e criar seus próprios nichos de desenvolvimento. Os alunos devem ser envolvidos em pesquisas sobre problemas reais, buscar apoio em especialistas fora da escola, superar as limitações práticas dos ambientes escolares, contar com os recursos e apoio dos pais, comunidade, entre outros.

### **Paradigma da Diferenciação Baseado nas Necessidades Educacionais**

Conforme Dai e Chen (2013), o paradigma da diferenciação tem como base o currículo e o ensino individual adaptados às necessidades dos superdotados. No entanto, a diferenciação é concebida como prática de educação especial no contexto da inclusão, com instrução diferenciada, em uma abordagem que atenda ao aluno na sala de aula regular, sem a necessidade de rotular as crianças ou separá-las em programas específicos.

Os serviços educacionais são centrados no aluno para acomodar seus pontos fortes, interesses e estilos de aprendizagem, levando a organização de uma agenda de instrução de conteúdos mais ampla do que aquela prevista na grade curricular. Assim, o currículo sofre modificações ou adaptações e é diferente do que está sendo oferecido para os demais alunos. A finalidade é garantir a continuidade das experiências de aprendizagem, adequando os conteúdos em profundidade e complexidade curricular no ritmo de aprendizagem do aluno. No entanto, a forma de intervenção tem as suas dificuldades, pois consiste em satisfazer as necessidades individuais de aprendizagem, quando pode haver uma diversidade delas na sala de aula regular (Dai e Chen, 2013).

Na mesma linha de pensamento do paradigma da diferenciação e na defesa de propostas fundamentadas na aprendizagem baseada em projetos, Sacristán (1998) acrescenta que a diversidade deve ser tratada com distintas fórmulas que não são equivalentes entre si quanto a seus efeitos pedagógicos. Pode-se, por exemplo, oferecer, nos currículos, módulos ou disciplinas opcionais que permitam a acomodação dos alunos de acordo com interesses e capacidades, ou ajustar o conteúdo de uma disciplina para satisfazer interesses diversos.

Sacristán (1998) e Santomé (1998) denominam como currículo integrado a proposta que favorece ambientes motivadores de aprendizagem, liberdade para selecionar questões de estudo e pesquisa de interesse dos alunos, possibilidades do uso de metodologias científicas, estruturas conceituais e realização de experiências úteis na solução de problemas da vida real. As diferentes áreas do conhecimento podem ser entrelaçadas, complementadas e reforçadas mutuamente, contribuindo para um modo mais eficaz e significativo de reconstrução dos saberes, conceitos, habilidades, atitudes, valores e hábitos estabelecidos na sociedade e considerados necessários para uma participação autônoma do cidadão em seu contexto de vida. A literatura apresenta propostas de currículo integrado sob denominações distintas, como de currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar e currículo transversal (Lopes e Macedo, 2011).

No paradigma da diferenciação observa-se o esforço em alcançar uma correspondência ideal entre o que a criança é capaz e o que deve ser oferecido, dentro dos limites do currículo e recursos disponíveis da escola. Nesse sentido, esse paradigma funciona para todos os indivíduos, dos quais os alunos superdotados são apenas um caso especial. Nessa abordagem, os serviços é que são rotulados, não os alunos.

### **Os Paradigmas no Currículo Brasileiro para o Ensino de Superdotados**

O currículo apresentado aos professores e alunos, conforme Sacristán (1998), é uma opção historicamente configurada e sedimentada dentro de uma trama cultural, política, social e escolar. Está carregado de valores e pressupostos que é preciso decifrar, tanto a partir da análise político-social quanto do ponto de vista de sua instrumentação técnica e demais mecanismos que operam dentro dos campos escolares. Ao longo do tempo, o currículo tende a uma reestruturação baseada em novos paradigmas que, de acordo com Dai e Chen (2013), estão em um sistema de argumentação ou prática que dominam o pensar, sentir e fazer em um campo, até que ele se transforme em uma norma. É nessa perspectiva que se busca compreender como está se estruturando o ensino brasileiro com vistas a atender a demanda dos alunos superdotados: por meio da sua práxis, história, normas e orientações do MEC.

O paradigma da criança superdotada traz em seu contexto os testes de inteligência e a ideia elitizada de superdotação, o que marca também o início dos serviços educacionais para essa demanda. De acordo com Delou (2007), a trajetória da educação para alunos

superdotados no Brasil teve início no ano de 1924, quando os primeiros testes americanos de inteligência foram validados em Recife e no Distrito Federal. Em 1929, a educadora russa Helena Antipoff chegou ao Brasil, sendo ela reconhecida por realizar as primeiras investigações sobre superdotação no nosso país e trazer ideias inovadoras à educação dos excepcionais – termo usado à época tanto para quem possuía deficiências como para os que estavam acima da média escolar. O registro de início de atendimento a esses alunos é datado no ano de 1945, no Rio de Janeiro (Delou, 2007; Ministério da Educação, 2010). A designação de superdotado surgiu oficialmente pela primeira vez no artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5692/71, indicando que estes deveriam receber tratamento especial de acordo com as normas ditadas pelo Conselho de Educação.

O paradigma de desenvolvimento de talentos incide sobre a trajetória do indivíduo superdotado em domínios culturais, oportunidades e apoios necessários para facilitar sua transição e desenvolvimento ideal (Dai e Chen, 2013). Nessa ótica, esse paradigma está caracterizado na política de ação do MEC, a partir de 1971, que estabeleceu como categorias de conceituação os termos superdotados e talentosos, oferecendo possibilidades de combinar ou definir áreas específicas que a criança poderia se desenvolver. As classes especiais em escolas comuns foram admitidas com a justificativa de que a classe regular nem sempre oferece condições adequadas para o desenvolvimento desse grupo de alunos.

Nesse período histórico, observa-se a sobreposição de paradigmas. A recomendação do MEC para modalidade de atendimento educacional contemplou a aceleração de estudos e o enriquecimento curricular (Delou, 2007), intervenções mais usuais mencionadas nas pesquisas (Alencar e Fleith, 2006; Almeida et al., 2013; Borland, 2005; Freitas, 2012; Maia-Pinto, 2012; Sabatella e Cupertino, 2007, Worrell e Erwin, 2011). A aceleração é caracterizada pelo avanço do aluno na série ou no conteúdo do currículo regular, tendo como objetivos ajustar o ritmo de ensino às potencialidades do aluno, fornecer um nível apropriado de desafio escolar e reduzir seu período de tempo na escolarização tradicional. O enriquecimento curricular corresponde a uma intervenção pedagógica que desenvolve atividades e experiências de aprendizagens diferentes das oferecidas pelos currículos tradicionais. Tem por finalidade aumentar e aprofundar os conhecimentos do aluno na área de seu interesse.

No entanto, mais de duas décadas após, as ações de atendimento especializado não tinham sido organizadas na prática, sendo os alunos superdotados ignorados e considerados privilegiados por serem inteligentes (Delou, 2007; Ministério da Educação, 2010). Requícios do

paradigma da criança superdotada trouxeram ideias errôneas arraigadas no pensamento popular, dentre elas, a de que os superdotados possuem recursos intelectuais e emocionais suficientes para desenvolver por conta própria o seu potencial superior e o sucesso advém independentemente de um acompanhamento curricular especial (Alencar, 2007; Subotnik, Olszewski-Kubilius, e Worrell, 2012; Virgolim, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em 1996, trouxe significativo progresso quando dedicou um capítulo integralmente para a educação especial, garantindo o atendimento por meio da rede pública de ensino e, dessa vez, instituindo em lei a possibilidade de aceleração nos estudos para os alunos avançados nos conteúdos curriculares (Delou, 2007; Ministério da Educação, 2010). Ressalta-se como vantagem da aceleração o fato de se obter uma resposta mais rápida no atendimento do aluno, quando constatado que ele necessita de um estágio mais avançado e desafiador (Colangelo et al., 2009; Maia-Pinto, 2012; Sabatella e Cupertino, 2007; Southern e Jones, 2004).

A respeito da prática de aceleração no Brasil, Maia-Pinto (2012) esclarece que as decisões ainda têm sido tomadas com base no direito do aluno estabelecido nas leis, mas que não há regulamentação legal sobre os procedimentos de implementação pedagógica de maneira a cumprir as decisões legais. Dessa forma, compete à escola a responsabilidade de decidir em que condições o aluno será acelerado e qual procedimento de acompanhamento será necessário.

Em 2005, a proposta do MEC por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) solidifica com mais clareza o paradigma de desenvolvimento de talentos, quando implanta nos estados brasileiros, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Essa ação teve por finalidade subsidiar o trabalho das secretarias estaduais de educação, no intuito de organizar centros de referência e disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos no campo da superdotação (Dutra, 2007; Ministério da Educação, 2010).

Segundo Fleith (2007) e Virgolim (2007), as ações dos NAAH/S objetivam contribuir para a formação e capacitação de professores e demais profissionais; oferecer ao aluno oportunidades educacionais que atendam às suas necessidades acadêmicas, intelectuais, emocionais e sociais e; ainda, fornecer à família do aluno informação e orientação sobre altas habilidades/superdotação. Dessa forma, O MEC publicou documentos orientadores e livros didático-pedagógicos com informações sobre práticas de atendimento ao superdotado, orientações para professores e família (Dutra, 2007).

No paradigma de desenvolvimento de talentos há a valorização da participação da comunidade escolar, contemplada nos NAAH/S por meio das unidades criadas para o atendimento ao professor e à família. Ainda, na oportunidade de espaços exclusivos para as atividades pedagógicas, acervo de materiais e equipamentos específicos, bem como atividades complementares, minicursos, desenvolvimento de projetos de caráter social, participação em eventos, seminários, concursos, feiras, estágios supervisionados, entre outros. Também, a ideia centrada nesse paradigma está presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na qual o MEC passa a considerar alunos com altas habilidades/superdotação, aqueles que apresentam potencial elevado em áreas isoladas ou combinadas, que podem ser de ordem intelectual ou acadêmica, em liderança, psicomotricidade e artes, além de criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de interesse particular (Ministério da Educação, 2010).

No contexto do paradigma da diferenciação, a Presidência da República publicou o Decreto Nº 7.611/2011, que entre outras diretrizes, institui-se a garantia do ensino especial em todos os níveis sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. No artigo 2º, § 1º, os serviços pautados para atender o ensino especial são denominados Atendimento Educacional Especializado (Presidência da República, 2011). Segundo Dai e Chen (2013), a defesa pela igualdade nesse caso não significa um currículo idêntico para todos os alunos, mas que as diferenças entre eles precisam ser atendidas conforme suas individualidades. Da mesma forma, Prior (2011) afirma que os princípios de inclusão são incorporados no conceito de ambiente menos restritivo, que defende a excelência acadêmica para qualquer aluno. Inclusão não significa necessariamente que todas as crianças devam receber a mesma instrução, no mesmo lugar e ao mesmo tempo, mas que as diferenças sejam abraçadas de forma a proporcionar um currículo mais personalizado e flexível para aqueles que necessitam do ensino especial. Almeida et al. (2013, p. 8) afirmam que a educação de superdotados não pode ser considerada uma questão de elitismo, “pois tanto seria injusto tratar de modo diferente aqueles que são iguais, como tratar de modo igual aqueles que são diferentes”.

### **Implicações Práticas e Para Futuras Pesquisas**

Para Dai e Chen (2013), um programa que atende superdotados deve adotar uma abordagem que se encaixa em um dos três paradigmas, buscando a coerência e clareza conceitual com o modelo prático, imprimindo validade e credibilidade ao trabalho. A

ferramenta usada pelos autores na descrição dos paradigmas com os elementos “o que é”, “por que”, “quem” e “como”, pode contribuir na tarefa de situar um programa, analisando suas bases conceituais, objetivos, identificação do aluno e estratégias de atendimento.

Do ponto de vista da investigação, Dai e Chen (2013) afirmam que grande parte da pesquisa sobre a educação de superdotados acumulados até hoje não tem o rigor e a qualidade sistêmica quanto ao aspecto paradigmático. Comumente, estudos para examinar o “quem” ou “como”, por exemplo, não estão articulados com os elementos “o que é” e “por que”. Um projeto de pesquisa bem articulado pode trazer informações sobre (a) um nicho específico que tenta se estabelecer, (b) uma vantagem comparativa em relação a outras abordagens do ponto de vista teórico e prático, e (c) contextos específicos nos quais reivindicações baseadas em evidências podem ser feitas sobre uma abordagem particular. Dessa forma, as questões de pesquisa na área devem se pautar, por exemplo, nas perguntas: como se define superdotação neste contexto de pesquisa? Quem são e quais características possuem os sujeitos de pesquisa? Por que o atendimento a esses indivíduos é importante? Como esse atendimento deve ser feito, quais abordagens pedagógicas se adaptam ao perfil desse aluno?

### **Considerações Finais**

As orientações curriculares apresentadas para o ensino dos alunos superdotados no Brasil vêm sendo construídas no âmbito da Educação Especial e ajustadas historicamente por meio de mudanças conceituais e de legislação (Andrés, 2010). Tais mudanças apresentam consonância com os paradigmas apresentados por Dai e Chen (2013), observando que há sobreposições ao longo do tempo. Os autores categorizam o paradigma do desenvolvimento do talento e o da diferenciação como emergentes. No entanto, ainda há resquícios do paradigma da criança superdotada, quando muitos ainda concebem a inteligência e superdotação como uma determinação genética, em que as crianças são vistas como uma categoria exclusiva de indivíduos.

Como analisado por Dai e Chen (2013), há diferenças e tensões entre os três paradigmas, no entanto, observa-se também a concordância de que os alunos diferem uns dos outros em vários aspectos e que são necessárias intervenções educacionais diferentes para atender as necessidades individuais. Considera-se, ainda, que algum grau de inteligência é

necessário para o desenvolvimento do potencial e que a aceleração é uma possibilidade tanto no paradigma do desenvolvimento de talentos quanto no paradigma da diferenciação.

A convergência de ideias dos paradigmas de Dai e Chen (2013) e do currículo apresentado na educação brasileira para alunos superdotados perpassam as preocupações apresentadas nos documentos orientadores do Ensino Especial e do movimento mundial pela educação inclusiva. Trata-se de uma inquietação fundamentada na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (Freitas, 2006; Ministério da Educação 2010). Além disso, apoia-se na perspectiva de se construir uma escola que consiga dar conta de uma educação que responda aos direitos e demandas sociais de uma sociedade que se quer mais democrática e mais justa e ao mesmo tempo uma educação que faça sentido para cada um dos sujeitos que tem acesso à escola.

#### Referências Bibliográficas

- Alencar, E. M. L. S. (2007). Indivíduos com altas habilidades/superdotação: Clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Orientação a professores* (pp. 13-23). Brasília: Ministério da Educação.
- Alencar, E. M. L. S., e Fleith, D. S. (2006). A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. *Revista da Educação Especial*, 27, 19-31.
- Almeida, L. S., Fleith, D. S., e Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. Braga: ADIPSIEDUC.
- Andrés, A. (2010). *Educação de alunos superdotados/altas habilidades: Legislação e normas nacionais, legislação internacional*. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Retirado de [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/3202/educacao\\_alunos\\_aparecida.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/3202/educacao_alunos_aparecida.pdf?sequence=1).
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R. J. Sternberg e J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 1-19). New York: Cambridge University Press.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., Marron, M. A., Castellano, J., Clinkenbeard, P. R., Rogers, K., ... Smith, D. (2009). *Guidelines for developing an academic acceleration policy*. Iowa, IA: Institute for Research and Policy on Acceleration.
- Dai, Y. D., e Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57, 151-168.
- Delou, C. M. C. (2007). Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e políticas educacionais para a inclusão. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Orientação a professores* (pp. 25-39). Brasília: Ministério da Educação.

- Dutra, C. P. (2007). Apresentação. In A. M. Virgolim (Ed.), *Altas habilidades/superdotação: Encorajando potenciais* (p. 5). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Fleith, D. S. (Ed.). (2007). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Freitas, S. N. (2006). Uma escola para todos: Reflexões sobre a prática educativa. *Inclusão - Revista da Educação Especial*, 3, 37-40.
- Freitas, S. N. (2012). Educação para alunos com altas habilidades/superdotação: Encaminhando potenciais para um programa de enriquecimento. *Revista Trajetória Multicursos*, 3, 46-61.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Lopes, A. C., e Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação. (2010). *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Retirado de <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>
- Maia-Pinto, R. R. (2012). *Aceleração de ensino na educação infantil: Percepção de alunos superdotados, mães e professores* (Tese de doutorado não publicada). Brasília: Universidade de Brasília.
- Presidência da República. (2011). *Decreto N. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Brasília: Presidência da República. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)
- Prior, S. (2011). Student voice: What do students who are intellectually gifted say they experience and need in the inclusive classroom? *Gifted and Talented International*, 26, 121-129.
- Renzulli, J. S. (1999). What is thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of gifted*, 23, 3-54.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 332-396.
- Sabatella, M. L., e Cupertino, C. M. B. (2007). Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas/habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/suprdotação: Orientação a professores* (pp. 67-80). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Sacristán, J. G. (1995). Currículo e diversidade cultural. In T. T. Silva e A. F. Moreira, (Eds.), *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais* (p. 82-103). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sacristán, J. G. (1998). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Southern, W. T., e Jones, E. D. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. In N. Colangelo e M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 5-12). Iowa, IA: The University of Iowa, The Connie Belin e Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., e Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, 56, 176-188
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/superdotação: Encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Worrell, F. C., e Erwin, J. O. (2011). Best practice in indentifying students for gifted and talent educations programs. *Journal of Applied School Psychology*, 27, 319-340.

## THE CURRICULUM IN THE PERSPECTIVE OF GIFTED EDUCATION PARADIGM

**Abstract:** In Brazil, the curriculum guidelines for gifted students' education were outlined under the scope of Special Education, through conceptual changes and legislation. The purpose of this study is to contextualize the curriculum for these students through three paradigms: gifted child, talent development, and differentiation. In the first paradigm, results of intelligence tests are the main indicator of the human potential. The second paradigm emphasizes the development of diversified interests. The third paradigm focuses on the curriculum expansion in the regular classroom, and on the teaching adaptation to the gifted students' needs. The last two paradigms are considered emergent. There are overlaps of paradigms in the Brazilian curricular context, as well as residuals of the first paradigm in services provided for the gifted.

**Keywords:** Curriculum; Giftedness; Special Education; Paradigms.

## **BATERIA DE PROVAS DE RACIOCÍNIO: PRECISÃO E VALIDADE EM ALUNOS MOÇAMBICANOS**

**Argentil O. Amaral**

**Leandro S. Almeida**

**Manuel J. Morais**

**Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane, Moçambique**

**Universidade do Minho, Portugal**

### **Resumo**

Tomando uma amostra de alunos moçambicanos ( $n = 1080$ ), oriundos da cidade de Quelimane, que frequentavam a 8<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> classes, procedemos ao estudo da precisão e validade dos resultados na Bateria de Provas de Raciocínio - versão BPR8/10 adaptada para Moçambique (Amaral, Almeida, & Morais, 2014). Trata-se de uma bateria que congrega cinco subtestes, que avaliam a capacidade de raciocínio recorrendo a itens de conteúdo verbal, abstrato, numérico, espacial e mecânico. Por problemas de falta de precisão, a prova de raciocínio mecânico foi retirada do estudo, tendo a análise fatorial com as restantes quatro provas sugerido a existência de um único fator latente, legitimando que se considere uma nota global na bateria nos estudos de validade. O rendimento académico foi obtido a partir das classificações escolares nas diferentes disciplinas curriculares. Os coeficientes de correlação sugerem uma associação moderada entre as habilidades cognitivas e o rendimento escolar dos alunos, sendo esses índices mais significativos quando o conteúdo curricular das disciplinas e o conteúdo dos itens dos cinco subtestes se aproximam. Por outro lado, também se observam coeficientes de correlação mais elevados quando se consideram notas globais na bateria e no conjunto das disciplinas curriculares.

**Palavra-Chave:** Inteligência; Testes de inteligência; Rendimento escolar; Moçambique.

## Introdução

A relação entre habilidades cognitivas avaliadas através dos testes de inteligência e o rendimento escolar dos alunos é frequentemente apontada na investigação e prática da psicologia educacional (Almeida, 1994; Almeida e Araújo, 2014; Kamphaus, Petoskey, e Rowe, 2000). Geralmente, tais correlações são moderadas, aumentando quando os conteúdos curriculares das várias disciplinas e os conteúdos requeridos em testes de avaliação se assemelham. Assim, se justifica a atualidade dos testes de inteligência e a sua utilização pelos psicólogos em contexto escolar na análise dos problemas na aprendizagem, opções vocacionais e orientação profissional de adolescentes (Almeida e Araújo, 2014; Almeida e Lemos, 2006; Anastasi e Urbina, 2002; Colom e Flores-Mendoza, 2007; Lemos et al, 2010; Pereira e Almeida 2010).

Neste contexto, a literatura indica que as escalas de QI e os testes de fator *g* são os testes de inteligência que melhor predizem o rendimento escolar. No primeiro caso, temos as escalas mais centradas em medidas globais ou compósitas das várias habilidades cognitivas, por exemplo a Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (sucessivas versões da WISC). No segundo caso, os testes são mais direcionados para avaliação das habilidades de raciocínio ou fator *g*, por exemplo o Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Almeida, 1994; Fiorello e Primerano, 2005; Pereira e Almeida, 2010; Phelps, McGrew, Knopik, e Ford, 2005; Simões, 2000).

Neste nosso estudo recorreremos à Bateria de Provas de Raciocínio (BPR; Almeida e Lemos, 2006). Esta bateria integra aspetos cognitivos mais associados à inteligência geral de Spearman (1927) ou fator *g*, e aos aspetos mais associados aos fatores específicos sugeridos por Thurstone (1938). Os cinco subtestes presentes na versão BPR8/10 estão implicados na sua maioria com à inteligência fluida, avaliando essencialmente a capacidade de raciocínio dos alunos (Primi e Almeida, 2000). Assim, o subteste ou prova de Raciocínio Abstrato associa-se à inteligência fluida (*Gf*), isto é, a capacidade de raciocinar em situações novas. A prova de Raciocínio Verbal surge associada à inteligência fluida (*Gf*) e a inteligência cristalizada (*Gc*), definida como a extensão e quantidade do conhecimento verbal. A prova de Raciocínio Numérico e Raciocínio Espacial associam-se à inteligência fluida, mesmo que a habilidade quantitativa (*Gq*) (soma, subtração e multiplicação) esteja também presente na prova RN,

envolvendo a prova RE a capacidade de processamento visual (Gv) descrita como a capacidade de manipular imagens mentais. Por último, a prova de Raciocínio Mecânico requer em parte a inteligência fluida e o conhecimento prático-mecânico mais próxima de Gc (Lemos, 2007; Primi e Almeida, 2000).

A utilização prática da BPR ocorre essencialmente na escola e no estudo dos problemas de aprendizagem dos alunos ou no apoio às suas escolhas vocacionais. Normalmente, os índices de correlação encontrados entre os resultados nas suas provas e o rendimento escolar dos alunos não fogem dos resultados internacionais, sugerindo coeficientes de correlações entre 0.30 e 0.50, ainda que tais correlações oscilem em função do tipo do conteúdo em teste e do tipo de medida do rendimento académico (Almeida e Lemos, 2005; Almeida, Guisande, Primi, e Lemos, 2008; Lemos, Almeida, e Primi, 2007; Lemos et al., 2010). Por exemplo, os subtestes de raciocínio verbal e numérico apresentam coeficientes de correlação mais elevados, refletindo a proximidade do conteúdo dos seus itens ao currículo escolar (Colom e Flores-Mendoza, 2007; Lemos et al., 2010). Na verdade, uma prova cognitiva de natureza verbal (isto é que requer o domínio de vocabulário, gramática, fluência verbal) surge frequentemente associada com o rendimento escolar dos alunos na disciplina de língua materna e história; já as provas que requerem o domínio do cálculo numérico surgem associadas ao rendimento na matemática, física e química; ainda os resultados em provas de raciocínio espacial surgem mais associados com as classificações nas disciplinas de física, química e educação visual (Almeida e Lemos, 2005; Lemos, 2007; Lemos, Almeida, Guisande, e Primi, 2008; Pinto, 1992; Ribeiro, 1998). Tendencialmente, as correlações com o rendimento académico são mais elevadas quando os itens do teste apelam a conteúdos verbais próximos das experiências e aprendizagens escolares face ao uso de provas não-verbais assentes em itens de conteúdo visual ou espacial (Almeida e Campos, 1986; Almeida, Guisande, Primi, e Lemos, 2008; Lemos 2007). Esta diferenciação justifica o uso destes testes na orientação vocacional dos adolescentes pois pode enquadrar a opção por uma via mais académica ou mais profissionalizante (Almeida e Araújo, 2014; Kamphaus, Petoskey, e Rowe, 2000; Lemos e Almeida, 2014; Lemos, Almeida, Primi, e Guisande, 2009; Pereira e Almeida, 2010).

Com base nas evidências de precisão e validade da Bateria de Provas de Raciocínio em Portugal e no Brasil (Almeida e Lemos, 2005; Lemos, 2007; Primi e Almeida, 2000; Primi, Silva, Rodrigues, Muniz, e Almeida, 2013), e dada a carência de testes de inteligência em Moçambique, procedemos à adaptação e validação de uma versão desta bateria, desde 2011,

junto de alunos moçambicanos da 8.<sup>a</sup> à 10.<sup>a</sup> classes (BPR 8/10; Amaral, Almeida, e Morais, 2013). Neste artigo descrevemos os resultados referentes ao estudo da validade interna (dimensionalidade) e externa (correlação com o rendimento escolar) numa amostra de alunos adolescentes moçambicanos.

### **Método**

#### **Amostra**

A amostra foi constituída por 1080 alunos da cidade de Quelimane, distribuídos por zona urbana e peri-urbana/intermédias pertencentes a cinco escolas públicas e a duas escolas privadas, repartidos entre a 8.<sup>a</sup> e a 10.<sup>a</sup> classe (Ensino Secundário Geral do 1.º Ciclo). A amostra era equilibrada em termos de género (50,4% do sexo masculino e 49,6% do sexo feminino) e as idades oscilaram entre 12 e 18 anos ( $M = 15,02$ ;  $DP = 1,30$ ). As escolas privadas, frequentadas por alunos de famílias com mais recursos económicos, asseguraram a heterogeneidade sociocultural dos alunos desta amostra. De acrescentar que a amostra foi formada aleatoriamente na base da classe-turma, ou seja, selecionaram-se turmas de entre as disponibilizadas pelas escolas.

#### **Instrumento**

A Bateria de Provas de Raciocínio integra três versões (BPR, 5/6; 7/9 e 10/12). Para este estudo, consideramos a versão BPR7/9, construída para avaliar a realização cognitiva dos alunos que frequentam o Sistema Educativo Português entre o 7.º e o 9.º ano, através de cinco subtestes: Raciocínio Abstrato (RA), Raciocínio Numérico (RN), Raciocínio Verbal (RV), Raciocínio Mecânico (RM) e Raciocínio Espacial (RE). Esta versão foi aplicada aos alunos moçambicanos da 8.<sup>a</sup>, 9.<sup>a</sup> e 10.<sup>a</sup> classes. Todos os subtestes requerem a capacidade de raciocínio (apreensão e aplicação de relações), estando a sua especificidade associada ao conteúdo dos seus itens (Almeida e Lemos, 2006; Lemos, 2007).

A prova de *Raciocínio Abstrato (RA)* é composta por 20 itens de analogias com figuras ou grafismo sem qualquer significado aparente. O desafio com que o aluno se confronta em cada item consiste em descobrir a relação entre os dois primeiros elementos de uma analogia para que, quando confrontado com o terceiro elemento e olhando as alternativas de resposta (A, B, C, D, E), possa escolher o quarto elemento que completa a analogia. O tempo limite de

realização é de 12 minutos. A prova de *Raciocínio Numérico (RN)* é composta por 15 itens de sequências numéricas, lineares ou alternadas. Pretende-se que o aluno compreenda a lógica dos números na sequência e responda ao teste indicando quais os dois números que completam a série. O tempo limite de realização é de 20 minutos. A prova de *Raciocínio Verbal (RV)* é composta por 20 itens de analogias verbais tomando a relação entre palavras. O objetivo é que o aluno compreenda a relação que se estabelece entre o primeiro par de palavras e, com base nas alternativas de resposta (A, B, C, D, E), escolha o termo que completa a analogia. O tempo limite de realização é de 10 minutos. A prova de *Raciocínio Mecânico (RM)* é composta por 20 itens que apresentam problemas associados a experiências do quotidiano e que cobrem também conhecimentos básicos de física e mecânica. O aluno deve escolher, de entre as alternativas possíveis (A, B, C, D, E), a mais adequada para responder ao problema proposto. O tempo limite de realização é de 12 minutos. A prova de *Raciocínio Espacial (RE)* é composta por 15 itens traduzindo uma sequência de movimentos de um cubo. Pretende-se que o aluno descubra o movimento que o cubo sofre ao longo da sequência, e tomando as alternativas de respostas possíveis (A, B, C, D, E), escolha o cubo que completa a série. O tempo limite de realização deste subtteste é de 12 minutos.

### **Procedimentos**

A Bateria de Provas de Raciocínio (8/10) foi aplicada coletivamente, em contexto de sala de aula, durante o tempo letivo, gentilmente cedido pelos docentes. Previamente à aplicação dos subttestes, os alunos foram informados sobre os objetivos do estudo, da confidencialidade dos dados e das vantagens de fazerem parte de um estudo pioneiro, em representação dos seus colegas da escola e do seu país. Quanto à aplicação dos cinco subttestes, não surgiram dificuldades na sua compreensão por parte dos alunos. A explicação das instruções constantes no manual da bateria e a realização prévia dos exemplos e exercícios de treino para cada subtteste, foram acauteladas. As pontuações dos indivíduos em cada subtteste equivalem ao número de itens corretamente resolvidos. No caso do subtteste RN, atribui-se metade da cotação quando os alunos indicam adequadamente o valor dos dois números em falta, mas trocam a sua posição na sequência da série. As classificações escolares foram obtidas junto das escolas e referem-se às notas trimestrais da 8.ª, 9.ª e 10.ª classes, nas várias disciplinas curriculares.

## Resultados

Na **tabela 1** apresentamos os resultados na análise da precisão de cada subteste com base no método da bipartição dos itens (com correção Spearman-Brown). Para esta análise tomámos uma subamostra de 190 alunos (redução em virtude dos custos associados à necessidade de informatização dos resultados item a item para esta análise). A par da precisão para cada uma das duas metades (alfa 1 e alfa 2), apresentamos a correlação dos resultados nas duas metades por subteste, indicando ainda o valor estimado após a aplicação da fórmula corretiva de Spearman-Brown.

**Tabela 1.** *Precisão dos Resultados nos Subtestes da BPR*

Subtestes	Alfa1	Alfa2	$r_{12}$	Correção Spearman-Brown
RA	.70	.75	.72	.84
RV	.68	.53	.62	.77
RM	.06	-.09	-.02	.03
RE	.67	.63	.64	.78
RN	.71	.75	.78	.86

Tomando os valores finais obtidos, os índices de precisão são muito positivos, suplantando o critério mínimo de .75 que tem sido defendido para as provas de aptidão cognitiva (Almeida e Freire, 2010). Tais índices são mais elevados nos subtestes de raciocínio abstrato e de raciocínio numérico, sugerindo serem conteúdos menos ambíguos para os respondentes e também menos heterogêneos nas situações apresentadas. Relativamente à precisão do subteste de raciocínio mecânico (RM), os coeficientes foram inesperadamente muito baixos. De referir que já em Portugal e no Brasil este subteste apresenta níveis inferiores de precisão, contudo sempre dentro dos limiares aceitáveis (Almeida e Lemos, 2006; Lemos, 2007). No caso da presente amostra de 190 alunos, os índices obtidos são claramente negativos e justificam uma análise atenta deste subteste e futuros estudos. Olhando as respostas dos alunos pelas várias alternativas dadas, parece-nos que os alunos analisam a figura dada sem uma atenção particular aos seus detalhes e ao texto apresentado, parecendo responder de uma forma mais intuitiva e sem recurso a um pensamento ou raciocínio mais apurado. Em futuras investigações importa estarmos mais atentos às verbalizações dos alunos face as figuras e as gravuras presentes por cada item, muito embora a aplicação prévia ao estudo de validação deste subteste sem limite de tempo junto de uma amostra de 180 alunos, tinha permitido coeficientes bem mais positivos (precisão de .53). Face aos valores negativos

relativos à precisão dos resultados no subtteste RM, o mesmo será excluído das análises que se seguem.

Na **tabela 2** apresentamos os coeficientes de correlação dos resultados nos quatro subttestes da BPR (correlação produto x momento de Pearson), tomando os alunos ao longo das três classes escolares consideradas na amostra

**Tabela 2.** Intercorrelações dos Resultados nos Quatro Subttestes por Classe

	8.ª classe (n= 312)			9.ª classe (n= 354)			10.ª classe (n= 414)		
	RA	RV	RE	RA	RV	RE	RA	RV	RE
RA	-			-			-		
RV	.58***	-		.68***	-		.57***	-	
RE	.56***	.48***	-	.65***	.54***	-	.60***	.56***	-
RN	.50***	.51***	.54***	.50***	.53***	.49***	.44***	.45***	.48***

\*\*\*  $p < .001$

Conforme se pode observar na **tabela 2**, os valores sugerem um bom índice de correlação entre os níveis de realização cognitiva dos alunos nos quatro subttestes, ao longo das três classes escolares. Uma análise mais aprofundada permite verificar que o subtteste RV tende a apresentar níveis médios de correlação mais elevados na 8.ª, 9.ª e 10.ª classes. Alias, o coeficiente de correlação mais elevado ocorre entre os subttestes de raciocínio verbal e raciocínio abstrato ( $r = .68, p < .001$ ) em alunos da 9.ª classe. Por sua vez, os coeficientes de correlação são mais baixos em relação ao subtteste RN, em particular tomando os alunos da 10.ª classe.

Na base das correlações entre os quatro subttestes, apresentamos na **tabela 3** os resultados da análise fatorial tomando, de novo, os alunos por classe escolar. Para esta análise recorreremos ao método dos componentes principais.

**Tabela 3.** Análise Fatorial dos Resultados nos Quatro Subttestes por Classe

	8.ª Classe		9.ª Classe		10.ª Classe			
	Fator I	$h^2$	Fator I	$h^2$	Fator I	$h^2$		
RA	.862	.62	RA	.871	.76	RA	.822	.68
RV	.799	.64	RV	.844	.71	RV	.811	.66
RE	.803	.64	RE	.817	.67	RE	.833	.69
RN	.788	.62	RN	.749	.56	RN	.723	.52
Valor-próprio	2.585		2.699		2.551			
% Variância	64.6		67.5		63.8			

Como podemos constatar, para os quatro subtestes da bateria considerados, foi apenas extraído um único fator explicando entre 63.8% e 67.5% da variância, e traduzindo a unidimensionalidade da bateria. Estes dados traduzirão a importância da operação cognitiva “raciocínio” no desempenho dos alunos nos quatro subtestes considerados nesta análise, ou seja, a capacidade de análise e de compreensão dos exercícios e, ainda, a capacidade de indução e dedução das relações encontradas entre os vários elementos que integram cada item a resolver (exercícios).

Na **tabela 4** apresentamos as médias e os desvios-padrão dos resultados nos quatro subtestes e na nota total da bateria em função da classe de pertença dos alunos.

**Tabela 4.** Resultados na Versão BPR 8/10 Considerando a Classe Frequentada pelos Alunos

Classes	Subtestes	Nº	Min-Max	M	DP	Assi	Curtose
8. <sup>a</sup>	RA	312	1.00 - 19.00	8.00	4.76	.40	-1.04
	RV	312	1.00 - 19.00	8.46	3.72	.37	-.06
	RE	312	1.00 - 14.00	5.30	3.12	.64	-.42
	RN	312	.50 - 13.00	4.72	3.12	.83	.05
	T.BPR	312	5.25 - 49.75	22.37	10.15	.81	-.16
9. <sup>a</sup>	RA	354	1.00 - 19.00	9.43	5.24	.03	-1.40
	RV	354	1.00 - 19.00	10.55	3.84	.05	-.28
	RE	354	1.00 - 14.00	6.13	3.41	.38	-.84
	RN	354	.50 - 15.00	4.65	3.32	1.23	1.12
	T.BPR	354	5.25 - 55.00	25.76	11.13	.53	-.57
10. <sup>a</sup>	RA	414	1.00 - 20.00	10.92	4.86	-.41	-1.00
	RV	414	1.00 - 20.00	11.91	3.79	-.08	-.53
	RE	414	1.00 - 15.00	7.48	3.48	.09	-.96
	RN	414	.50 - 15.00	4.84	3.14	1.06	.77
	T.BPR	414	4.50 - 57.25	29.45	10.48	.22	-.59

Como era expectável, podemos observar uma evolução positiva na realização dos subtestes, e no conjunto da bateria, à medida que se avança na classe escolar dos alunos da amostra. Apesar de serem de um modo geral baixas as médias obtidas na bateria, verificamos que nos subtestes mais associados com o currículo escolar (RA, RN e RV) se acentua um aumento nas médias na passagem para a 9.<sup>a</sup> e a 10.<sup>a</sup> classe, sendo menos evidente no subteste RN (ligeira vantagem para a 10.<sup>a</sup> classe). Esse aumento com a classe é mais notório quando se toma a média total da bateria. A curtose e a assimetria da distribuição dos resultados na amostra tendem a situar-se abaixo da unidade, como seria desejável.

Na **tabela 5** apresentamos as correlações cruzando os resultados na bateria e nas disciplinas escolares dos alunos ao longo das três classes (Português, Inglês, História, Geografia, Biologia, Química, Física e Matemática). Para esta análise recorreremos à correlação produto x momento de Pearson, considerando não só uma nota global na bateria (T.BPR) como também a média do rendimento dos alunos no conjunto das disciplinas (T.Rend).

**Tabela 5.** Coeficientes de Correlação entre os Resultados Obtidos na BPR 8/10 e os Resultados Escolares em Função da Classe

Classes	Subtestes	Port	Ingl.	Hist.	Geog.	Bio.	Qui.	Fisi.	Mat.	T.Rend
8. <sup>a</sup>	RA	.47***	.23** *	.41** *	.32***	.34***	.21** *	.32** *	.41** *	.46***
	RV	.52***	.27** *	.49** *	.38***	.36***	.30** *	.33** *	.43** *	.53***
	RE	.39***	.20** *	.37** *	.27***	.19**	.15**	.32** *	.38** *	.39***
	RN	.42***	.32** *	.44** *	.29***	.30***	.24** *	.33** *	.47** *	.48***
	T.BPR	.56***	.31** *	.53** *	.39***	.38***	.28** *	.40** *	.52** *	.58***
9. <sup>a</sup>	RA	.39***	.31** *	.40** *	.37***	.40***	.40** *	.40** *	.38** *	.46***
	RV	.46***	.40** *	.49** *	.40***	.44***	.43** *	.45** *	.46** *	.52***
	RE	.38***	.34** *	.42** *	.36***	.35***	.37** *	.39** *	.38** *	.45***
	RN	.47***	.46** *	.48** *	.48***	.45***	.43** *	.50** *	.48** *	.57***
	T.BPR	.51***	.46** *	.54** *	.49***	.49***	.49** *	.53** *	.51** *	.60***
10. <sup>a</sup>	RA	.41***	.31** *	.37** *	.40***	.36***	.30** *	.34** *	.35** *	.44***
	RV	.47***	.37** *	.44** *	.45***	.41***	.33** *	.41** *	.39** *	.51***
	RE	.40***	.33** *	.40** *	.42***	.41***	.37** *	.39** *	.39** *	.48***
	RN	.38***	.42** *	.49** *	.43***	.41***	.37** *	.45** *	.47** *	.52***
	T.BPR	.52***	.44** *	.53** *	.53***	.49***	.43** *	.49** *	.50** *	.60***

p<. \*\*p.01; \*\*\*p<.001

Os coeficientes de correlação são muito distintos em magnitude tomando a classe, as diversas disciplinas curriculares e, ainda, os quatro subtestes da bateria. De qualquer modo, os coeficientes de correlação tendem a ser moderados e estatisticamente significativos, evidenciando uma associação entre raciocínio e rendimento escolar dos alunos ao longo das três classes. Olhando apenas os coeficientes de correlação mais elevados (igual ou acima de .30), pode-se verificar com alguma frequência coeficientes que suplantam .40 nas disciplinas de Português, Matemática, História e Geografia. Ao mesmo tempo, os subtestes de raciocínio verbal e de raciocínio numérico são os que apresentam valores mais elevados de correlação, situados acima de .40 (Amaral, Almeida, e Morais, 2014). Fixando-nos nas disciplinas de Português e Matemática, os valores indicam uma correlação mais elevada, sugerindo a relevância da língua em que se realizam as aprendizagens e da própria matemática em termos da estrutura curricular no sistema educativo, reportando-nos ao período da 8.<sup>a</sup> à 10.<sup>a</sup> classes. Por exemplo, veja-se a elevada correlação do subteste RV com a disciplina de Português ou do subteste RN com a disciplina de Matemática na 8.<sup>a</sup> classe (subteste RV,  $r = .52$ ,  $p < .001$ ; subteste RN,  $r = .42$ ,  $p < .001$ ), na 9.<sup>a</sup> classe (subteste RV,  $r = .46$ ,  $p < .001$ ; subteste RN,  $r = .47$ ,  $p < .001$ ) e na 10.<sup>a</sup> classe (subteste RV,  $r = .47$ ,  $p < .001$ ; subteste RN,  $r = .48$ ,  $p < .001$ ).

Por último, na **tabela 6** apresentamos as análises da regressão (*método stepwise*) avaliando a capacidade dos subtestes da bateria predizerem o rendimento escolar dos alunos. Esta análise considera os desempenhos prova a prova, e não tomando a BPR total, pois que nos permite verificar que subtestes podem ser usados isoladamente na predição do rendimento escolar.

**Tabela 6.** *Análise de Regressão do Rendimento Escolar Global dos Alunos da 8.<sup>a</sup>, 9.<sup>a</sup> e 10.<sup>a</sup> classes*

Classes	Passos	Subtestes	R	R <sup>2</sup> Adj	Preditores	Beta	t	Sig
8. <sup>a</sup>	1	RV	.53	.28	Rv	.32	5.43	.000
	2	RV + RN	.59	.34	Rn	.24	4.37	.000
	3	RV + RN + RA	.60	.35	Ra	.15	2.59	.010
9. <sup>a</sup>	1	RN	.57	.32	Rn	.37	7.34	.000
	2	RN + RV	.63	.39	Rv	.26	4.90	.000
	3	RN + RV + RE	.64	.40	Re	.13	2.59	.010
10. <sup>a</sup>	1	RN	.52	.26	Rn	.31	6.71	.000
	2	RN + RV	.60	.36	Rv	.26	5.43	.000
	3	RN + RV + RE	.62	.38	Re	.19	3.87	.000

Os resultados sugerem que os subtestes RV e RN assumem maior peso na explicação do rendimento escolar dos alunos, explicando quando combinados entre 34 e 39% da variância, respetivamente 8.ª classe e 9.ª classe (a junção de um terceiro subteste, seja RA na 8.ª classe seja RE na 9.ª e 10.ª classes, apenas acrescenta 1 ou 2% na variância já explicada). Estes dados destacam as provas de conteúdo verbal e numérico na explicação do rendimento académico, conteúdos muito associados com o currículo escolar, podendo refletir a importância progressiva da inteligência cristalizada (Gc), face à inteligência fluida (Gf), à medida que avançamos na escolaridade e idade (Primi, Silva, Rodrigues, Muniz, e Almeida, 2013).

### **Considerações finais**

Os estudos de adaptação e validação da BPR7/9 para Moçambique permitem-nos verificar índices de precisão positivos, fundamentalmente nos subtestes RA, RV, RN e RE. Em relação ao subteste RM, os índices são inadequados o que justifica futuros estudos tendo em vista a recuperação desta quinta prova na composição da bateria. Face aos problemas com o subteste RM, optamos pela sua exclusão nas análises de validade realizadas.

Quanto aos desempenhos dos alunos da 8.ª, 9.ª e 10.ª classes os resultados corroboram estudos anteriores com esta bateria, sugerindo um único fator na explicação do desempenho dos subtestes. Assim, a análise fatorial dos nossos resultados nos quatro subtestes identifica a existência de um fator único, explicando entre 63,8 e 64,6% da variância. Esta dimensão central ou variável latente, comum aos quatro subtestes, refere-se à capacidade cognitiva avaliada e associa-se ao pressuposto teórico da bateria como avaliando uma capacidade geral de raciocínio, assente na indução e dedução de relações, em tarefas com diferentes conteúdos (Amaral, 2014; Amaral, Almeida, e Morais, 2014; Lemos, 2007; Primi e Almeida, 2000).

Comparativamente ao desempenho médio cognitivo dos alunos na bateria, os valores indicam um aumento dessa média à medida que se avança na classe escolar frequentada. Este aumento ao longo da adolescência parece traduzir a presença e influência de outras variáveis pessoais dos alunos mais associadas com a experiência, a aprendizagem e a própria idade ou desenvolvimento cognitivo dos alunos (Lemos, Almeida, e Guisande 2008; Ribeiro, 1998).

Em termos de validade dos resultados na bateria por referência a um critério externo, os resultados das correlações obtidas apontam para uma correlação positiva moderada, e estatisticamente significativa, entres os subtestes e as medidas de desempenho escolar

(classificações nas disciplinas curriculares), ocorrendo correlações mais elevadas quando maior proximidade existe entre o conteúdo dos itens nos subtestes e o conteúdo das diversas disciplinas curriculares. Assim, os nossos dados corroboram estudos que também verificaram correlações mais elevadas quando o conteúdo curricular e o conteúdo dos itens dos subtestes apresentam maior semelhança (Lemos, 2007; Lemos et al., 2010; Primi e Almeida, 2000; Ribeiro, 1998). Esta associação diferenciada entre as provas e as disciplinas curriculares em função da proximidade dos conteúdos serve os objetivos de uso da bateria no aconselhamento e orientação vocacional dos adolescentes aquando das suas escolhas vocacionais, pois denota a relevância da própria motivação e experiência adquirida ao longo do percurso escolar e de desenvolvimento dos alunos (Almeida e Simões, 2004; Balkel-Aurell, 1982; Lemos, Almeida, e Guisande, 2008).

Para terminar, a análise de regressão sugere que cerca de 40% da variância do rendimento académico global dos alunos pode estar associado ao seu desempenho nos testes de inteligência, valor que se aproxima do encontrado noutros estudos com a BPR (Almeida, Guisande, Primi, e Lemos, 2008; Lemos, 2007). Os nossos resultados apontam, ainda, correlações mais fortes por parte dos subtestes de raciocínio verbal, numérico e abstrato. Aliás, neste nosso estudo, a conjugação dos subtestes RV e RN explica a maior percentagem de variância do desempenho escolar do aluno nestas três classes escolares, valores entre 26 e 32%, sugerindo de algum modo a suficiência destas duas provas para o efeito com a consequente redução dos custos na avaliação cognitiva dos alunos.

A terminar, face aos valores de precisão e de validade encontrados, excetuando o subteste RM, esta bateria pode vir a dar um contributo para a Psicologia e para a Educação em Moçambique, quer na análise do sucesso e do insucesso escolar dos alunos, quer no apoio às suas escolhas vocacionais. Para isso, a progressiva entrada da bateria na investigação dos académicos ou na prática dos psicólogos que lidam com o sucesso e a orientação vocacional destes adolescentes irá, no entanto, exigir a sua adequada divulgação e a realização de novos estudos, assumindo ser contínuo o processo de validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR8/10).

### Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: CIDInE.
- Almeida, L. S., e Araújo, A. M. (2014). Inteligência e aprendizagem: Desenvolvimento cognição e sucesso académico. In L. S. Almeida e A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 47-89). Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação (ADIPSIEDUC).
- Almeida, L. S., e Campos, B. P. (1986). Validade preditiva dos testes de raciocínio diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 105-118.
- Almeida, L. S., e Freire, T. (2010). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (5ª Edição). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Primi, R., e Lemos, G. (2008). Contribuciones del factor general y de los factores específicos en la relación entre inteligencia y rendimiento escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (3), 5-16.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Simões, M. R., Miranda, L. C., Chaves, S., e Viola, L. (2007). Validade preditiva dos testes de inteligência: Estudos com a Bateria de Provas de Raciocínio. *Psychologica*, 45, 71-85.
- Almeida, L. S., e Lemos, G. C. (2005). Aptidões cognitivas no rendimento académico: A avaliação preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura*, IX, 277-289.
- Almeida, L. S., e Lemos, G. C. (2006). *Bateria de Provas de Raciocínio: Manual técnico*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., e Simões, M. R. (2004). Os testes de inteligência na orientação vocacional. In Lígia M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Amaral, O. A. (2014). *Inteligência e rendimento escolar: Estudo da sua relação tomando os dados da adaptação e validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR7/9) a alunos moçambicanos*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Amaral, O. A., Almeida, L. S., e Morais, M. J. (2013). Adaptação e validação da BPR7/10 junto de alunos moçambicanos. *Actas do 1º Congresso Internacional de Psicologia. Educação e Cultura, Desafios Sociais e Educação: Cultura e Práticas* (pp. 129-234). Gaya: Instituto Superior Politécnico.
- Amaral, O. A., Almeida, L. S., e Morais, M. J. (2014). Raciocínio e rendimento escolar: Estudo com adolescentes moçambicanos da 8.ª à 10.ª classe. In L. S. Almeida, A. M. Araújo, A. R. Franco, e D. L. Soares (Coords.), *I Seminário Internacional sobre "Cognição, Aprendizagem e Rendimento"* (pp. 38-48). Braga: Instituto de Educação.
- Anastasi, A., e Urbina, S. (2002). *Testagem Psicológica* (7ª edição). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Balke-Aurell, G. (1982). *Changes in ability as related to educational and occupational experiences*. Goteborg: Acta Univeritatis Gothoburgensis.
- Colom, R., e Flores-Mendoza, C. (2007). Intelligence predicts scholastic achievement irrespective of SES factors: Evidence from Brazil. *Intelligence*, 35, 243-251.

- Fiorello, C., e Primerano, D. (2005). Cattell-Horn-Carroll cognitive assessment in practice: Eligibility and program development issues. *Psychology in Schools*, 40, 151-171.
- Kamphaus, R. W., Petoskey, M. D., e Rowe, E. W. (2000). Current trends in psychological testing of children. *Professional Psychology, Research and Practice*, 31, 155-164.
- Lemos, G. C. (2007). *Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5° e 12° anos de escolaridade*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Lemos, G. C., e Almeida, L. S. (2014). Diferenciação cognitiva: Fundamentos de um projeto de investigação. In L. A. A. Martins, A. F. Alves, A. O. Amaral, L. S. Almeida, e S. Olivares (Coords.), *II Seminário Internacional sobre "Cognição, Aprendizagem e Desempenho"* (pp. 20-21). Braga: Instituto de Educação.
- Lemos, G. C., Almeida, L. S., Guisande M. A., e Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: Análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (1), 83-99.
- Lemos, G. C., Almeida, L. S., e Primi, R. (2007). Habilidades cognitivas, desempenho académico e projectos vocacionais: Estudo com alunos portugueses do 5° a 12° ano. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. D. Silva, e L. S. Almeida (Eds.), *Actas do IX Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp. 1784-1793). Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación.
- Lemos, G. C., Almeida, L. S., Guisande, M. A., Barca, A., Primi, R., Martinho, G., e Fortes, I. (2010). Inteligência e rendimento escolar: Contingências de um relacionamento menos óbvio no final da adolescência. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18 (1), 163-175.
- Lemos, G. C., Almeida, L. S., Primi, R., e Guisande, M. A. (2009). O impacto das variáveis cognitivas no rendimento escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Portuguesa de Psicopedagogia* (pp. 4524-4535). Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, M., e Almeida, L. S. (2010). Predição do rendimento académico no final do ensino secundário na base dos testes de QI na infância. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18 (1), 239-249.
- Pinto, H. R. (1992). *A bateria de testes de aptidões GATB e a orientação da carreira em contexto educativo*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Phelps, L., McGrew, K. S., Knopik, S. N., e Ford, L. (2005). The general (g), broad and narrow CHC stratum characteristics of the WJ III and WISC-III tests: A confirmatory cross-battery investigation. *School Psychology Quarterly*, 20, 66-88.
- Primi, R., e Almeida, L. S. (2000). Estudo de validade da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (2), 165-173.
- Primi, R., Silva, M. C. R., Rodrigues, P., Muniz, M., e Almeida, L. S. (2013). The use of the bi-factor model to test the uni-dimensionality of a battery of reasoning tests. *Psicothema*, 25 (1), 115-122.
- Ribeiro, M. I. S. (1998). *Mudanças do desempenho e na estrutura das aptidões: Contribuições para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. Braga: Universidade do Minho.

Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Simões, M, R., Almeida, L S., Machado, C., e Gonçalves, M. M. (2007). Instrumentos de avaliação psicológica: Dos novos desenvolvimentos às políticas de investigação em Portugal. In M. R. Simões, C. Machado M., M. M. Gonçalves, e L. S. Almeida (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para população portuguesa* (pp. 9-23). Coimbra: Quarteto.

Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: Macmillan.

## REASONING TESTS BATTERY: ACCURACY AND VALIDITY IN MOZAMBICAN STUDENTS

**Abstract:** Considering a sample of Mozambican students (n = 1080) from the city of Quelimane, attending 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grade, we studied the accuracy and validity of the results of the Reasoning Tests Battery – BPR 8/10, in its version adapted for Mozambique (Amaral, Almeida, & Morais, 2014). This battery includes five subtests that assess reasoning ability using verbal, abstract, numerical, spatial and mechanical items. Given some issues related to lack of accuracy, the mechanical reasoning subtest was removed from the study, and the factor analysis with the remaining four subtests suggests the existence of a single latent factor, allowing to consider a global score for the battery. Academic performance was obtained from students' grades in different curriculum subjects. The correlation coefficients suggest a moderate association between students' cognitive abilities and school performance; as these coefficients are more significant when the curricular content of the subjects is similar to the content of the four subtests. In addition, there are higher correlation coefficients when the battery's global scores and academic performance total scores are considered.

**Keywords:** Intelligence; Intelligence tests; Academic achievement; Mozambique.

## **AVALIAÇÃO DA INTELIGÊNCIA NA INFÂNCIA: CONTRIBUTOS DA BATERIA AURORA**

**Ana M. Salgado<sup>11</sup>**

**Alexandra M. Araújo<sup>12</sup>**

**José F. Cruz**

**& Leandro S. Almeida**

**Escola de Psicologia & Instituto de Educação, Universidade do Minho**

### **Resumo**

A avaliação da inteligência representa um dos domínios mais controversos da psicologia. Procurando inovar na área, a Bateria Aurora fundamenta-se na Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 2005). Esta bateria visa o diagnóstico da sobredotação através da avaliação da inteligência prática, analítica e criativa, apresentando itens figurativos, verbais e numéricos. Este artigo descreve os procedimentos considerados na adaptação portuguesa do instrumento, assim como resultados dos primeiros estudos para a sua validação. A amostra (N = 220) foi constituída por alunos do 4º ao 7º ano de escolaridade, provenientes de escolas públicas e privadas do distrito de Braga. Os resultados obtidos apontam para correlações positivas e moderadas entre o desempenho nos subtestes e o rendimento escolar dos alunos, o que vai no sentido da validade dos seus resultados. No entanto, verificam-se algumas fragilidades na replicação do modelo multidimensional da bateria, pois que os subtestes não se agrupam em função das inteligências avaliadas (analítica e prática), nem em função do conteúdo dos itens. Neste sentido, importa realizar novos estudos considerando amostras

---

<sup>11</sup> Este artigo decorre da dissertação de mestrado “Novos contributos na avaliação da inteligência: Bateria Aurora”, no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, apresentada pela primeira autora.

<sup>12</sup> A autora foi apoiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, através da atribuição de uma bolsa de investigação de pós-doutoramento (SFRH/BPD/85856/2012).

mais amplas e incluir a cotação dos itens de resposta aberta, maioritariamente presentes nos subtestes da inteligência criativa.

**Palavras-chave:** Inteligência; Avaliação cognitiva; Teoria triárquica; Bateria Aurora; Sobredotação.

## Introdução

Tomando uma perspetiva histórica, a inteligência foi inicialmente definida como um composto de múltiplas funções, por exemplo atenção, percepção, compreensão, memória e raciocínio, e os primeiros testes procuraram estimar um índice global de capacidade intelectual combinando essas diferentes funções (Almeida, 1994; Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009). Esta situação está presente na *Escala de Inteligência Binet-Simon (1905)* e também nas escalas de inteligência de David Wechsler para crianças e adultos (WPPSI, WISC, WAIS). Esta pretensa avaliação do potencial de inteligência ou Quociente de Inteligência (QI), formado por um conjunto coerente de funções cognitivas, estará na origem da forte popularidade destas escalas internacionalmente (Zaragoza, 2014).

A análise fatorial dos resultados em testes de inteligência legitimou a emergência de dois outros referenciais alternativos à leitura compósita da inteligência de Binet e Wechsler (Almeida, 1994). Por um lado, Spearman (1927) defendeu ser a inteligência melhor definida através de um fator geral (*fator g*, entendido basicamente como a capacidade de indução e dedução de relações lógicas) presente em qualquer realização cognitiva; e, por outro, Thurstone (1938) sugeriu a existência de várias aptidões intelectuais autónomas entre si (verbal, espacial, numérica, percepção, memória, raciocínio e fluência). Ambos os referenciais deram origem a diversos testes ainda hoje populares junto dos psicólogos, alguns deles validados em Portugal (Matrizes de Raven, D48, PMA ou GATB), assistindo-se nos anos 60 do século passado a posições conciliatórias que propõem a possibilidade da inteligência integrar fatores mais específicos e fatores mais gerais, relacionados com a formação de conceitos, inferência e aplicação de relações (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009; Ribeiro, 1998). Partindo sobretudo dos conceitos de inteligência fluida (*gf*), mais relacionada ao substrato neurológico da cognição, e de inteligência cristalizada (*gc*), mais reportada à aprendizagem e cultura, propostos por Raymond Cattell (1963), alguma convergência está presente na teoria dos estratos ou teoria CHC (Cattell-Horn-Carroll). Nesta linha, vários autores (e.g., Carroll,

1993; Evans, Floyd, McGrew, & LeForgee, 2002; Flanagan & Ortiz, 2002; Horn & Noll, 1994; McGrew, 2005) propõem um modelo hierárquico na organização das habilidades e aptidões cognitivas, destacando os fatores de segunda e de terceira ordem, mais gerais ou generalizáveis à realização cognitiva de diferentes tarefas. A par da importância atribuída ao *fator g*, certas aptidões aparecem destacadas como fatores de segunda ordem, dada a relevância de certos processos cognitivos ou de certos conteúdos na resolução de problemas (inteligência fluída, inteligência cristalizada, memória e aprendizagem, percepção visual, percepção auditiva, capacidade geral de recuperação, velocidade de processamento).

Estas várias concepções de inteligência fizeram emergir os testes de inteligência hoje disponíveis e bastante utilizados na investigação e na prática da psicologia. Estes testes não estão isentos de diversas críticas, por exemplo (i) serem pouco informativos dos processos cognitivos envolvidos na sua resolução, (ii) recorrerem a estímulos muito próximos das aprendizagens académicas e culturais, e (iii) não conseguirem uma avaliação da capacidade intelectual socialmente neutra ou justa, parecendo favorecer os indivíduos provenientes dos estratos socioculturais mais elevados (Almeida, 1994; Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009; Das, Naglieri, & Kirby, 1994; Motta & Joseph, 2000; Simões, 2005; Sternberg, 1985). Mesmo que nos últimos anos tenham aparecido alguns testes mais centrados no funcionamento cognitivo e menos no nível de aptidão possuída, como por exemplo a bateria *Cognitive Assessment System* (Naglieri & Das, 1997), mantém-se alguma insatisfação na área da avaliação da inteligência, em particular com a falta de atualidade teórica dos instrumentos disponíveis. Nesta linha crítica, Sternberg considera que a inteligência não se circunscreve a um conjunto de aptidões ou a um QI, sobretudo quando queremos descrever a capacidade cognitiva de pessoas com altas capacidades e desempenhos superiores (Sternberg, 1985, 2010ab). Falando da inteligência de êxito ou de sucesso, Sternberg propõe a convergência necessária de funções cognitivas próprias de uma inteligência analítica, de uma inteligência prática e de uma inteligência sintética ou criativa (Sternberg, 1997, 2010b; Sternberg & Grigorenko, 2002, 2003). Neste quadro, e procurando inovar na avaliação das capacidades intelectuais dos alunos sobredotados, surgiram o *Rainbow Project* e *Kaleidoscope Project* (Sternberg & The Rainbow Project Collaborators, 2006), os quais estão na origem da Bateria Aurora (Chart, Grigorenko, & Sternberg, 2008).

À luz da teoria triárquica de inteligência, o funcionamento cognitivo integra habilidades analíticas, criativas e práticas, devendo essa diversidade ser devidamente ponderada na

avaliação cognitiva (Mandelman, Barbot, Tan, & Grigorenko, 2013). A Bateria Aurora integra um conjunto de subtestes repartidos pela inteligência analítica, prática e sintética, todas elas avaliadas através de itens verbais, numéricos e figurativo-espaciais (Chart, Grigorenko, & Sternberg, 2008). Em Portugal, procedemos à tradução e adaptação da Bateria Aurora, na parte da bateria confinada aos subtestes de inteligência, não se tendo ainda avançado na análise da produção dos alunos nos subtestes com itens de resposta aberta (em particular os subtestes relacionados à criatividade) pela especificidade e complexidade de cotação. Assim, e na linha de trabalhos anteriores (Salgado, Araújo, Martins, Silva, & Almeida, 2013), este artigo apresenta resultados de uma nova aplicação da Bateria Aurora, contribuindo com novos dados para a sua validação em Portugal.

## **Método**

### **Participantes**

A amostra é constituída por 220 alunos pertencentes a quatro estabelecimentos de ensino, sendo três da rede pública, localizados no distrito de Braga (65.0% dos alunos são provenientes do ensino público). Estes alunos, maioritariamente do sexo masculino (55.9%), apresentavam idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos ( $M = 11.26$ ;  $DP = 6.04$ ), repartindo-se pelo 4º ano (34.1%), 5º ano (24.5%), 6º ano (8.6%) e 7º ano de escolaridade (32.7%), e não beneficiavam de medidas do regime educativo especial. Tomando a actividade profissional mais elevada de um dos pais, por referência à classificação nacional das profissões, podemos referir que 42% possuem uma atividade de nível social intermédio, situando-se os restantes no nível socioeconómico baixo.

### **Instrumentos**

A Bateria Aurora, no que respeita aos testes de inteligência, é formada por 17 subtestes que, pela novidade, passamos a descrever: (i) *Tangrans* – São apresentadas duas imagens, a primeira contém uma figura geométrica e a segunda a mesma figura fragmentada com uma parte ocultada, devendo o aluno indicar a peça em falta nas opções fornecidas; (ii) *Barcos* – É apresentada uma fotografia de barcos na água ligados por cordas, aparecendo quatro fotografias dos mesmos barcos, variando as ligações entre si, devendo o aluno escolher a ligação diferente da fotografia inicial; (iii) *Palavras homófonas* – Cada frase contém duas

lacunas, a serem preenchidas respetivamente com duas palavras de fonética igual, mas de significado e grafia distinta; (iv) *Metáforas* – Um conjunto de comparações para as quais são solicitadas justificações lógicas, que indiquem traços comuns entre os elementos apresentados ou descrevam a relação entre eles. (v) *Cartões numéricos* – São apresentados algoritmos em que alguns números foram substituídos por letras, e a tarefa consiste em determinar o valor numérico dessas letras. (vi) *Problemas matemáticos* – São descritos cenários com variáveis omissas, sendo que a informação fornecida é suficiente para calcular os elementos em falta; (vii) *Capas de livros* – São apresentadas imagens ilustrativas de capas de livros, devendo o aluno interpretar essa capa de forma narrativa e imaginar a ação principal do livro; (viii) *Utensílios* – São solicitados usos não convencionais (criativos) para alguns objetos, enunciando uma finalidade prática; (ix) *Diálogos* - São apresentados objetos inanimados entre os quais deve ser estabelecido uma conversa; (x) *Linguagem figurativa* - As frases apresentadas contêm expressões idiomáticas e iniciam uma história, devendo o aluno selecionar a opção que permite o seguimento lógico da história; (xi) *Diálogos entre números* - São apresentados desenhos de números (personificados) e uma legenda descrevendo as emoções vivenciadas, cabendo ao aluno descrever tal interação; (xii) *Recorte de papel* - É apresentada uma folha de papel dobrada com uma área contornada a cortar, e várias fotografias da folha aberta e recortada pelo contorno, sendo que apenas uma opção está correta; (xiii) *Sombras* – São apresentadas as várias perspetivas de um objeto cuja sombra é projetada após receber um foco de luz, consistindo a tarefa em identificar a sombra projetada face à posição do objeto; (xiv) *Títulos de Notícias* – É solicitada uma interpretação de títulos de notícias que, circunscritos ao significado literal das palavras, não fazem sentido; (xv) *Decisões* – Descreve-se uma situação que requer uma tomada de decisão, sendo que a tarefa consiste em identificar os argumentos a favor, argumentos contra e a informação irrelevante; (xvi) *Mapas* - Nos mapas estão indicadas distâncias, sendo solicitado a marcação do caminho mais curto; (xvii) *Dinheiro* – São descritas transações monetárias envolvendo várias pessoas e a tarefa consiste em calcular o total gasto por cada elemento.

No que concerne à precisão e índice de consistência dos subtestes considerados nas análises, os coeficientes oscilaram entre .54 (*Sombras*) e .87 (*Barcos*) (Salgado et al., 2013), surgindo o subteste *Tangrams* com um valor particularmente baixo (.20), situação que também ocorreu noutros países (este subteste já não integra a versão revista da bateria). Relativamente à dimensionalidade dos subtestes, estudos internacionais e nacionais (Salgado et al., 2013; Zaragoza, 2014) sugerem alguma dificuldade em replicar o modelo teórico na

organização fatorial dos subtestes das dimensões prática e analítica, seja quando se considera o tipo de inteligência seja quando se considera o conteúdo dos itens, aparecendo os subtestes da dimensão criativa integrados num único fator (Martínez, 2012).

### **Procedimentos**

Num primeiro momento, foram contactadas as direções dos estabelecimentos de ensino e obtido o consentimento informado dos encarregados de educação. Posteriormente, os alunos foram informados do objetivo do estudo e da confidencialidade dos resultados, sendo-lhes solicitada a colaboração. A bateria foi aplicada coletivamente em contexto de sala de aula, em tempos letivos acordados com os professores. A administração da bateria teve em conta o balanceamento dos subtestes em termos de inteligência e de conteúdos, respeitando os tempos de aplicação constantes do manual. Relativamente à medida de rendimento escolar, obtiveram-se por consulta dos registos escolares dos alunos as suas classificações a Português e Matemática. De acrescentar que, nos anos terminais de ciclo (4º e 6º anos de escolaridade) foi considerada a classificação de frequência (avaliação interna) e a classificação na prova nacional (avaliação externa). Os dados foram analisados através do programa IBM/SPSS (versão 22.0 para Windows).

### **Resultados**

Na **tabela 1** descrevemos as pontuações nos dez subtestes tomados neste estudo, indicando os valores mínimo e máximo, média e desvio-padrão, assim como os coeficientes de assimetria e curtose. Para esta apresentação consideramos a amostra global, bem como a mesma subdividida pelo nível de ensino dos alunos.

**Tabela 1.** Resultados nos Dez Subtestes da Bateria Aurora

Subteste		N	Mín.	Máx.	M	DP	Ass.	Curt.
Barcos	1ºciclo	75	0	7	3.05	1.96	.511	-.359
	2ºciclo	73	0	10	3.44	2.44	.323	-.670
	3ºciclo	72	0	10	4.09	2.74	.274	-.905
	Total	220	0	10	3.52	2.43	.457	-.529
Palavras Homóf.	1ºciclo	75	0	9	3.81	2.56	-.205	-1.227
	2ºciclo	73	0	13	4.80	3.28	.584	-.481
	3ºciclo	72	0	10	4.56	2.36	.064	-.151
	Total	220	0	13	4.38	2.78	.341	-.159
Cartões Numéricos	1ºciclo	75	0	11	1.57	2.59	1.815	2.578
	2ºciclo	73	0	15	3.75	3.47	.898	.384
	3ºciclo	72	0	10	4.28	2.85	.094	-.982
	Total	220	0	15	3.18	3.20	.819	-.061
Prob. Matemáticos	1ºciclo.	75	0	5	1.35	.99	.694	1.520
	2ºciclo	73	0	5	1.55	1.45	.586	-.689
	3ºciclo.	72	0	5	1.36	1,14	.703	.399
	Total	220	0	5	1.42	1.21	.719	.212
Recorte de Papel	1ºciclo	75	0	9	5.04	2.33	-.522	-.232
	2ºciclo	73	0	10	5.53	2.36	-.622	.057
	3ºciclo	72	0	10	5.61	2.17	-.727	.449
	Total	220	0	10	5.39	2.30	-.609	-.006
Sombras	1ºciclo	75	0	8	3.23	1.70	.469	.205
	2ºciclo	73	0	7	3.49	1.74	-.264	-.806
	3ºciclo	72	0	8	3.64	2.02	.018	-.604
	Total	220	0	8	3.45	1.82	.097	-.482
Títulos de notícias	1ºciclo	75	0	13	4.91	3.71	.134	-1.174
	2ºciclo	73	0	25	9.27	5.56	.462	-.006
	3ºciclo	72	0	24	10.96	5.31	-.024	-.457
	Total	220	0	25	8.34	5.53	.427	-.259
Decisões	1ºciclo	75	0	13	4.92	3.42	.134	-.885
	2ºciclo	73	0	17	8.38	4.09	-.366	-.189
	3ºciclo	72	0	15	7.39	4.28	-.081	-.961
	Total	220	0	17	6.88	4.20	.015	-.781
Mapas	1ºciclo	75	0	18	6.92	4.08	.361	-.172
	2ºciclo	73	0	19	10.27	4.96	-.462	-.419
	3ºciclo	72	0	19	10.43	4.73	-.315	-.090
	Total	220	0	19	9.18	4.86	-.069	-.631
Dinheiro	1ºciclo	75	0	9	3.67	2.85	.103	-1.279
	2ºciclo	73	0	10	5.16	2.76	-.437	-.685
	3ºciclo	72	0	11	6.08	2.99	-.567	-.498
	Total	220	0	11	4.95	3.03	-.233	-.989

Considerando a amostra total, a distribuição das pontuações apresenta-se globalmente equilibrada, verificando-se o extremo inferior da pontuação em todos os subtestes e a pontuação máxima possível em cinco subtestes. Os valores de assimetria e curtose são inferiores à unidade, exceto na curtose de alguns subtestes junto dos alunos do 1º ciclo,

permitindo antecipar uma distribuição normal dos resultados na generalidade dos subtestes. À exceção do subteste *Recorte de Papel*, as médias situam-se abaixo do valor intermédio da distribuição, sugerindo que se trata de uma bateria indicada para alunos com altas habilidades.

Por outro lado, observa-se um aumento progressivo na média dos resultados à medida que se avança na escolaridade dos alunos. Analisando a discrepância nas médias segundo o ciclo escolar dos alunos (*F-Oneway ANOVA*), observaram-se diferenças estatisticamente significativas nos subtestes *Barcos* [( $F_{(2,217)} = 3.55, p < .05$ )], *Cartões Numéricos* [( $F_{(2,217)} = 17.04, p < .001$ )], *Títulos de Notícias* [( $F_{(2,217)} = 29.83, p < .001$ )], *Decisões* [( $F_{(2,217)} = 15.16, p < .001$ )], *Mapas* [( $F_{(2,217)} = 13.78, p < .001$ )] e *Dinheiro* [( $F_{(2,217)} = 13.31, p < .001$ )]. Os testes de contrastes aplicados permitem apontar para diferenças estatisticamente significativas entre o 1º ciclo e o 3º ciclo, e entre o 1º ciclo e o 2º ciclo (excetuando o subteste *Barcos*).

Proseguindo com o estudo da validade dos resultados, a **tabela 2** apresenta as intercorrelações dos resultados nos subtestes. Para esta análise recorreremos ao método de correlação produto x momento de Pearson e ao teste bicaudal na análise da significância dos coeficientes obtidos. Pela extensão de valores, circunscrevemos esta análise à amostra global de alunos.

**Tabela 2. Coeficientes de Correlação Entre os Dez Subtestes**

	Rp	So	De	Di	Ba	Pm	Cn	Hf	Mp	Tn
Rp	-									
So	.19**	-								
De	.16*	.26***	-							
Di	.46***	.17*	.24***	-						
Ba	.24***	.21**	.24***	.31***	-					
Pm	.36***	.26***	.31***	.37***	.27***	-				
Cn	.25***	.18**	.22**	.39***	.24***	.20**	-			
Hf	.42***	.19**	.22**	.44***	.14*	.34***	.33***	-		
Mp	.22**	.26***	.30***	.21**	.22**	.20**	.29***	.22**	-	
Tn	.34***	.16*	.35***	.53***	.29***	.30***	.33***	.44***	.22**	-

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

Nota. Rp- Recorte Papel; So – Sombras; De – Decisões; Di – Dinheiro; Ba – Barcos; Pm- Problemas. Matemáticos; Cn – Cartões Numéricos; Hf – Homófonas; Mp – Mapas; Tn – Título de Notícias

Os coeficientes de correlação oscilam entre valores mais reduzidos (.16) e valores moderados (.53), apresentando-se estatisticamente significativos em todos os cruzamento de subtestes. Olhando os índices de correlação, verificamos que eles são mais reduzidos

relativamente ao subteste Sombras, mostrando-se mais elevados nos subtestes Títulos de Notícias e Dinheiro. Mesmo assim, no seu conjunto, estes coeficientes sugerem que todos os subtestes avaliam capacidades cognitivas e, mesmo que não coincidentes ou fortemente associados entre si, surgem como pertencentes a um mesmo constructo avaliado (inteligência). Partindo desta assunção, avançamos para uma análise fatorial dos resultados nos dez subtestes procurando estudar a dimensionalidade subjacente ao desempenho dos alunos nos subtestes considerados.

A **tabela 3** apresenta o estudo da dimensionalidade dos dez subtestes, através do método dos componentes principais com rotação *varimax*, isolando os fatores com valor próprio igual ou superior a um. Obteve-se um índice de Kaiser-Meyer-Olkin elevado ( $KMO = .855$ ), sendo também significativo o teste de Bartlett [ $\chi^2_{(45)} = 463,771, p < .001$ ], sugerindo ser possível avançar com a análise fatorial das variáveis em estudo.

Tabela 3. *Estrutura Fatorial dos Subtestes e Comunalidades*

Subtestes	Fator 1	Fator 2	$h^2$
Dinheiro	.79	-	.49
Palavras Homófonas	.73	-	.49
Títulos de Notícias	.69	-	.48
Recorte Papel	.69	-	.65
Cartões Numéricos	.49	-	.32
Prob. Matemáticos	.48	-	.38
Sombras	-	.69	.34
Decisões	-	.66	.55
Mapas	-	.66	.46
Barcos	-	.48	.53
Valor-próprio	2.77	1.94	
Variância explicada	27.7%	19.4%	

A organização dos subtestes em torno de dois fatores não se aproxima do modelo teórico de partida, uma vez que não se verifica o agrupamento dos subtestes por dimensão (analítica e prática), nem por conteúdo (verbal, numérico ou figurativo). Todavia, e num esforço de tentar diferenciar e compreender os dois fatores identificados na análise fatorial, podemos observar que o primeiro fator contém um maior número de subtestes com itens de conteúdo numérico, enquanto no segundo fator predominam os subtestes que integram a inteligência prática. Por outro lado, uma certa aproximação dos subtestes ao currículo escolar poderá explicar o primeiro fator, do mesmo modo que os conhecimentos mais práticos poderão sustentar o segundo fator.

Tendo em vista o estudo da validade externa dos resultados, na **tabela 4** apresentam-se as correlações (coeficientes de correlação produto x momento de Pearson) entre os resultados nos subtestes e as classificações académicas (Português e Matemática). Dado que as classificações académicas se reportam a realidades curriculares diferenciadas consoante o ano escolar em que os alunos se encontram, optamos nesta análise por considerar os alunos distribuídos por ano de escolaridade (de acrescentar que no 4º e 6º ano de escolaridade também se consideraram as classificações escolares dos alunos nos exames nacionais ou avaliações externas).

**Tabela 4.** Coeficientes de Correlação entre os Subtestes e o Rendimento Académico

Ano		Rp	So	De	Di	Ba	Pm	Cn	Hf	Mp	Tn
4º	PT_int	.38**	.29*	-.13	.49***	.25*	.35**	-.07	.54**	.13	.44***
(N =	PT_ext	.36**	.18	.15	.39***	.11	.23	-.14	.29*	-.06	.48***
73)	MAT_int	.36**	.35**	.01	.45***	.15	.34**	.12	.50**	.20	.41***
	MAT_ext	.37***	.20	-.02	.54***	.23*	.47***	-.03	.41***	.24*	.47***
5º	PT	.30*	.26	.43**	.40**	.29*	.15	.52**	.57**	.05	.48**
(N =	MAT	.38**	.30	.39**	.47**	.27*	.33*	.39**	.47**	.21	.32*
54)											
6º	PT_int	.46*	.30	-.09	.59**	-.16	.51*	.54*	.73***	.29	.50*
(N =	PT_ext	.24	-.03	-.30	.40	.01	.31	.57*	.76***	.05	.55*
19)	MAT_int	.57*	.60**	.28	.63**	-.03	.57*	.47*	.54*	.56*	.44
	MAT_ext	.43	.42	.17	.60**	.03	.46*	.50*	.50*	.45	.25
7º	PT	.53***	.33**	.27*	.29*	.39***	.36**	.37**	.31*	.02	.26*
(N =	MAT	.41***	.21	.30*	.22	.39**	.25*	.45***	.05	.18	.03
70)											

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

Os resultados em todos os subtestes apresentam-se estatisticamente correlacionados com o rendimento interno e/ou externo a Português e/ou Matemática, ainda que tal não se verifique quando consideramos os vários anos de escolaridade (o que poderá ser parcialmente explicado pelo diferente número de alunos nos vários anos escolares, em particular pelo reduzido número no 6º ano de escolaridade). Por outro lado, os resultados nalguns subtestes

tendem a estar menos correlacionados com o rendimento académico nas duas disciplinas curriculares consideradas no estudo, nomeadamente nos subtestes Mapas, Barcos e Sombras, mesmo que pontualmente essa situação se altere em relação aos subtestes Sombras e Barcos quando consideramos os alunos dos anos mais avançados (6º e 7º anos de escolaridade). Ao mesmo tempo, coeficientes de correlação mais elevados tendem a observar-se nos subtestes de Palavras Homófonas e Dinheiro, dois subtestes que nos parecem mais próximos das próprias aprendizagens das duas disciplinas curriculares tomadas neste estudo. Igualmente assistimos a oscilações nos coeficientes de correlação quando consideramos as avaliações internas e externas dos alunos do 4º e 6º anos nestas duas disciplinas escolares, justificando análises mais pormenorizadas em estudos futuros pois refletirão especificidades dessas duas avaliações.

Por último, obtida uma nota global do rendimento académico, calculada com base na média da classificação obtida a Português e Matemática, recorremos ao coeficiente de regressão linear (método *stepwise*) com o propósito de identificar os subtestes mais decisivos na explicação do rendimento ao longo da escolaridade (**tabela 5**).

**Tabela 5.** *Análise de Regressão do Rendimento Académico por Ano Escolar*

Anos	Modelo	Variáveis	R	R <sup>2</sup>	F	Sig.
4º	1	Palavras Homófonas	.54	.29	31.01	.000
	2	Dinheiro	.61	.38	22.13	.000
	3	Sombras	.64	.41	16.87	.000
5º	1	Palavras Homófonas	.55	.30	23.05	.000
	2	Decisões	.63	.40	17.09	.000
	3	Dinheiro	.69	.48	15.50	.000
	4	Barcos	.75	.55	15.36	.000
6º	1	Palavras Homófonas	.66	.43	13.21	.000
	2	Sombras	.76	.59	11.53	.000
7º	1	Recorte de Papel	.50	.25	22.90	.000
	2	Barcos	.58	.34	17.59	.000
	3	Sombras	.62	.39	14.10	.000

Considerando a análise do coeficiente de regressão linear, podemos aceitar que 41% da variância do rendimento académico a Português e Matemática no 4º ano de escolaridade pode ser atribuída ao desempenho dos alunos no conjunto dos subtestes *Palavras Homófonas, Dinheiro, Sombras*. O rendimento académico é melhor predito no 2º ciclo (5º ano e 6º ano), com 55% e 59%, respetivamente, da variância explicada. No 5º ano são quatro os subtestes (*Palavras Homófonas, Decisões, Dinheiro, Barcos*) que contribuem de forma significativa para esse efeito, enquanto no 6º ano são apenas dois subtestes (*Palavras Homófonas, Sombras*). O subteste *Palavras Homófonas* contribui de forma significativa para explicar a variância no rendimento no 4º, 5º e 6º anos de escolaridade. Este subteste em particular apela ao conhecimento ortográfico, considerado nas metas curriculares para o Ensino Básico (MEC, 2012). No 7º ano, verifica-se a ausência de subtestes com itens verbais e numéricos na predição do rendimento, sendo 39% da variância explicada pelo conjunto de três subtestes (*Recorte de Papel, Barcos e Sombras*).

#### **Discussão e considerações finais**

Baseada na teoria triárquica de Sternberg (1985) e na tentativa de superar as críticas aos testes tradicionais de inteligência, a Bateria Aurora (Chart, Grigorenko, & Sternberg, 2008) vem sendo internacionalmente estudada como uma nova proposta para a identificação dos alunos com características de sobredotação (Kornilov, Tan, Elliot, & Sternberg, 2012; Salgado et al., 2013). Considerando os objetivos previamente enunciados, o presente estudo pretendeu contribuir com novos dados para a validação da Bateria Aurora em Portugal.

Relativamente à validade de critério dos resultados, destacamos as diferenças estatisticamente significativas nas médias dos subtestes quando tomamos os alunos ao longo dos 4 anos de escolaridade considerados na amostra. Estas diferenças, sempre a favor dos alunos dos anos escolares mais avançados, sugerem que os níveis de realização cognitiva acompanham os seus níveis de escolaridade (também maior idade e maior desenvolvimento psicológico), sendo este um dos critérios frequentemente considerado na validade empírica dos resultados nos testes de inteligência (Almeida, 1994; Almeida & Araújo, 2014; Lemos, 2007; Primi, Couto, Almeida, Guisande, & Miguel, 2012).

Ainda no sentido da validade de critério, importa mencionar os coeficientes de correlação moderados entre o rendimento académico e alguns dos subtestes em análise,

reforçando a associação internacionalmente assumida entre níveis de inteligência e resultados na aprendizagem escolar (Almeida & Araújo, 2014; Primi & Almeida, 2000; Primi, Ferrão, & Almeida, 2010; Spinath, Spinath, Harllar, & Plomin, 2006; Te Nijenhuis, Evers, & Mur, 2000). Estas correlações, aliás, mostram-se diferenciadas segundo o conteúdo e a natureza das tarefas ao longo dos diferentes subtestes, apresentando-se mais elevadas relativamente aos subtestes que mais se aproximam dos conteúdos curriculares nas duas disciplinas (português e matemática) consideradas no estudo, o que também tem sido defendido noutras investigações em Portugal (Almeida & Lemos, 2005; Lemos, 2007; Lemos, Almeida, Guisande, & Primi, 2008; Ribeiro, 1998). Esta constatação sai reforçada na análise de regressão através de uma maior vinculação das classificações escolares dos alunos ao seu rendimento nos subtestes de Palavras Homónomas e Dinheiro, cujos itens mais se aproximam dos conteúdos curriculares de Português e Matemática. De acrescentar que, junto dos alunos do 6º e 7º ano de escolaridade, outras provas emergem com contributos significativos na predição do rendimento escolar através da análise de regressão, fazendo emergir certos subtestes menos associados ao currículo escolar, o que merece aprofundamento futuro.

Algumas dificuldades foram encontradas em termos de validade de constructo, mais concretamente ao nível da dimensionalidade da bateria. Ainda que teoricamente bem definida, e mesmo não podendo neste estudo contar com os subtestes da inteligência sintética ou criativa, certo que os resultados nos subtestes aplicados não se agrupam em função das duas inteligências avaliadas (analítica e prática) nem em função do conteúdo (verbal, numérico e figurativo) dos seus itens. Esta situação repete os resultados de um outro estudo anterior em Portugal (Salgado et al., 2013), tendo este problema também ocorrido num estudo em Espanha (Zaragoza, 2014).

Em síntese, tendo este estudo contribuído com novos dados para a validação da Bateria Aurora em Portugal, importa em trabalhos futuros ampliar a amostra e ao mesmo tempo ultrapassar a dificuldade na correção e cotação dos subtestes com itens de resposta aberta. Esta dificuldade impede-nos, no momento atual, de apreciarmos uma eventual diferença na correlação com o rendimento escolar de subtestes mais orientados para a avaliação do pensamento convergente (inteligência analítica) e de subtestes mais relacionados com o pensamento divergente (inteligência sintética ou criativa), ficando também impedidos de testar a dimensionalidade da bateria no conjunto dos seus subtestes.

### Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Almeida, L.S., & Araújo, A. M. (2014). Inteligência e aprendizagem: Confluência no desenvolvimento cognitivo e no sucesso académico. In L. S. Almeida & A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 47-89). Braga: ADIPSIEDUC.
- Almeida, L. S., & Lemos, G. (2005). Aptidões cognitivas e rendimento escolar: A validade preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9(2), 277-289.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Carroll, J. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Cattell, R. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Chart, H., Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2008). Identification: The Aurora Battery. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (pp. 345-365). Waco, TX: Prufrock Press.
- Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Evans, J., Floyd, R., McGrew, K., & LeForgee, M. (2002). The relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities reading achievement during childhood and adolescence. *School Psychology Review*, 31, 246-262.
- Flanagan, D. P., & Ortiz, S. O. (2002). *Essentials of cross-battery assessment*. New York: John Wiley.
- Horn, J., & Noll, J. (1994). A system for understanding cognitive capabilities: A theory and the evidence on which it is based. In D. Detterman (Ed.), *Current topics in human intelligence: Theories of intelligence* (pp. 151-204). Norwood, NJ: Ablex.
- Kornilov, S. A., Tan, M., Elliott, J. G., Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2012). Gifted identification with Aurora: Widening the spotlight. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 117-133.
- Lemos, G. C. (2007). *Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5º e o 12º anos de escolaridade* (Tese de doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Lemos, G., Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: Análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 22, 83-99.
- Mandelman, S., Barbot, B., Tan, M., & Grigorenko, E. (2013). Addressing the “quiet crisis”: Gifted identification with Aurora. *Educational & Child Psychology*, 30, 101-109.
- Martínez, G. (2012). *Diferentes perspectivas de evaluar el pensamiento creativo* (Tese de

- doutoramento não publicada). Murcia: Universidad de Murcia, Facultad de Psicología.
- McGrew, K. (2005). The Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities: Past, present and future. In D. Flanagan, J. Genshaft, & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (pp. 136-181). New York: Guilford.
- MEC (2012). *Metas curriculares de Português, Ensino Básico – 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Direção Geral de Educação, Ministério da Educação e Ciência.
- Motta, R., & Joseph, J. (2000). Group intelligence tests. In G. Goldstein & M. Hersen (Eds.), *Handbook of psychological assessment* (pp. 131-147). New York: Pergamon.
- Naglieri, J. A., & Das, J. P. (1997). *Cognitive Assessment System*. Itasca, IL: Riverside.
- Primi, R., & Almeida, L. A. (2000). Estudo de validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 165-173.
- Primi, R., Couto, G., Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Miguel, F. K. (2012). Intelligence, age and schooling: Data from Battery of Reasoning Tests (BRT-5). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, 79-88.
- Primi, R., Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2010). Fluid intelligence as a predictor of learning: A longitudinal multilevel approach applied to math. *Learning and Individual Differences*, 20, 446-451.
- Ribeiro, I. S. (1998). *Mudanças no desempenho e na estrutura das aptidões*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Salgado, A. M., Araújo, A. M., Martins, V., Silva, M., & Almeida, L. S. (2013). Bateria "Aurora": Estudos exploratórios de adaptação e validação em Portugal. *Psicologia, Educação e Cultura*, 17, 67-86.
- Simões, M. (2005). Potencialidades e limites do uso de instrumentos no processo de avaliação psicológica. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9, 237-264.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. New York: Macmillan.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability and intrinsic value. *Intelligence*, 34, 363-374.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2010a). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences*, 20, 327-336.
- Sternberg, R. J. (2010b). WICS: A new model for school psychology. *School Psychology International*, 31, 599-616.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. (2002). *The general factor of intelligence: How general it is?*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. (2003). Successful intelligence in the classroom. *Theory into Practice*, 43, 274-280.
- Sternberg, R. J., & The Rainbow Project Collaborators (2006). The Rainbow Project: Enhancing the SAT through assessment of analytical, practical, and creative skills. *Intelligence*, 34, 321-350.

Te Nijenhuis, J., Evers, A., & Mur, J. P. (2000). The validity of the Differential Aptitude Test for the assessment of immigrant children. *Educational Psychology, 20*, 90-115.

Thurstone, L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

Zaragoza, L. (2014). *Nuevas perspectivas en la evaluación cognitiva: Inteligencia analítica y práctica* (Tese de doutoramento não publicada). Murcia: Universidad de Murcia, Facultad de Educación.

## **INTELLIGENCE ASSESSMENT IN CHILDHOOD: CONTRIBUTIONS OF THE AURORA BATTERY**

**Abstract:** Intelligence assessment is one of the most controversial domains in psychology. In order to innovate in this field, the Aurora Battery is based on Triarchic Theory of Intelligence (Sternberg, 2005). This battery aims to assess giftedness by evaluating practical, analytical and creative intelligence. In this paper we describe the instrument's Portuguese adaptation, as well as the results of the first validation studies of the Aurora Battery in the country. The sample (N = 220) consisted of 4<sup>th</sup> to 7<sup>th</sup> grade students, attending public and private schools located in the district of Braga. The results show positive and moderate correlations between academic achievement and the subtests scores, evidencing towards the validity of the Battery. However, some weaknesses are observed when replicating the Battery's multidimensional model, as the subtests are not grouped based on the assessed intelligences (analytical and practical), neither on items content. Further studies with larger samples are needed and should include the scoring of open-ended items, which are mainly included in the creative intelligence subtests.

**Keywords:** Intelligence; Cognitive assessment; Triarchic theory; Aurora Battery; Giftedness.

## RECENSÕES

### **SOBREDOTAÇÃO: RESPOSTAS EDUCATIVAS<sup>13</sup>**

**Alexandra M. Araújo**

**Instituto de Educação, Universidade do Minho**

Trata-se do primeiro livro editado pela Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação (ADIPSIEDUC), uma associação de âmbito internacional recentemente criada e sediada em Braga (Portugal). Este é um livro de autores de Portugal e do Brasil, que recorrem em larga medida a referências bibliográficas de ambos os países (além de trabalhos de Espanha) para a sua fundamentação. Pensado para pais e professores, e incluindo ainda os/as psicólogos/as na vertente da avaliação, o livro estrutura-se nos seguintes tópicos: o que é a sobredotação e o que de específico descreve as crianças e adolescentes com características de sobredotação, como se identificam e avaliam estes/as alunos/as e, finalmente, o que se pode fazer em apoio do seu processo de desenvolvimento psicossocial e sucesso escolar.

Em termos da sua definição, os/as autores/as propõem um conceito de sobredotação não confinado à alta inteligência ou QI, alargando-o para áreas mais específicas de aptidões, como por exemplo no sentido das múltiplas inteligências (apresentadas por Gardner) ou do desenvolvimento dos talentos (de Gagné). Ao nível da avaliação, os/as autores/as salientam a importância do envolvimento de uma diversidade de profissionais e de metodologias complementares aos testes psicológicos. Na área da intervenção, aliás na sequência do subtítulo do livro, os/as autores/as descrevem as várias medidas internacionalmente instituídas para apoio a estes alunos e alunas, manifestando uma atitude mais favorável em

---

<sup>13</sup> **Título:** SOBREDOTAÇÃO: RESPOSTAS EDUCATIVAS

**Autoria:** Leandro S. Almeida, Denise S. Fleith & Ema P. Oliveira

**Edição:** ADIPSIEDUC, 2013.

relação aos programas de enriquecimento e às práticas de diferenciação curricular em sala de aula.

Assumindo que “a sociedade e a família passaram a reclamar das instituições educativas e de socialização espaços de maior atenção ao seu desenvolvimento e aprendizagem singulares” os/as autores/as deste livro procuram contribuir para o maior assumir de responsabilidades por parte da escola. Dado que uma percentagem significativa dos alunos com maiores capacidades cognitivas e mais motivados para aprender experimentam insucesso nas suas aprendizagens escolares (os designados *underachievers*), a escola deverá prestar mais atenção a estes mesmos alunos, atendendo às suas características e necessidades particulares. Defendendo uma escola inclusiva, os/as autores/as argumentam que efetivamente não se pode tratar de forma igual os alunos diferentes. É ainda de acrescentar que a “sobredotação emerge (...) mais como um perfil de competências do que como um índice ou traço estável” e, por isso, deve ser atendida atempadamente, ou lamentavelmente o potencial se perderá. A este respeito, salienta-se o caso frequente de crianças de meios socioculturais menos favorecidos que, por falta de condições favoráveis do ambiente, acabam por não conseguir desenvolver e rentabilizar o talento de que são portadoras. Serve, então, este livro como um instrumento de auxílio para todos os agentes que estão implicados no desenvolvimento e aprendizagem destas crianças e jovens (pais, professores, psicólogos/as e outros agentes educativos) na compreensão do que são as crianças e adolescentes sobredotados, de quais as suas características e da identificação das suas necessidades.

## **APRENDIZAGEM E SUCESSO ESCOLAR: VARIÁVEIS PESSOAIS DOS ALUNOS <sup>14</sup>**

**Alexandra M. Araújo**

**Instituto de Educação, Universidade do Minho**

Tal como indicia o próprio título, este livro ilustra alguns dos contributos mais significativos da psicologia na explicação da aprendizagem e sucesso escolar dos estudantes. Ao longo dos sete capítulos que compõem a obra, autores/as do Brasil, Espanha e Portugal descrevem as variáveis psicológicas dos alunos que a investigação tem demonstrado serem mais decisivas na qualidade da sua aprendizagem e rendimento. Assim, a par da inteligência, a variável mais clássica nessa investigação, apresentam-se outras dimensões cognitivas e motivacionais que descrevem a forma como os alunos pensam, aprendem e se percebem como competentes. Em concreto, os capítulos versam a perceção de competência, a inteligência emocional, a criatividade e a motivação. Adicionalmente, e focando o papel determinante de algumas aprendizagens básicas no percurso académico dos alunos, um capítulo reporta-se às dificuldades de aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, partindo de uma perspetiva neuropsicológica nesta análise. Por último, o livro encerra com um capítulo que documenta a necessidade de uma leitura integrada das variáveis pessoais anteriores, assim como a necessidade de as compreendermos em contexto, como forma de se estudar e intervir eficazmente na promoção do desenvolvimento psicossocial e do sucesso escolar dos alunos. Tal como se refere no prefácio do livro, “torna-se necessário ultrapassar a segmentação de tais variáveis quando o objetivo é descrever a aprendizagem escolar, as dificuldades e o sucesso dos alunos”.

---

<sup>14</sup> **Título:** Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos  
**Editores:** Leandro S. Almeida & Alexandra M. Araújo  
**Edição:** ADIPSIEDUC, 2014

Perspetivando o papel fundamental dos pais, professores, psicólogos/as e de outros profissionais da educação na facilitação da aprendizagem e sucesso escolar dos alunos, ao longo dos vários capítulos são apresentadas pistas e instrumentos usados na avaliação de tais variáveis, e, ainda, programas e medidas educativas promotoras do seu desenvolvimento. Segundo os/as editores/as, os pais e professores assumem um papel de destaque na aprendizagem e no desenvolvimento psicossocial das crianças e adolescentes, justificando a atenção que lhes é dada no livro. Nas suas palavras, “apesar da especificidade e relevância do contributo dos psicólogos escolares, a extensão e os objetivos da sua intervenção podem ser ampliados através da implicação dos demais agentes educativos”. Esta preocupação com o papel dos professores e pais fornece ao livro um cunho de preocupação prática, complementando o esforço dos/as autores/as na apresentação de uma síntese atualizada da investigação na área.

Assumindo-se o livro como um “manual técnico” na área, cada capítulo estrutura-se em três momentos: concetualização das variáveis à luz da investigação e das teorias mais recentes, descrição dos procedimentos mais adequados e utilizados na sua avaliação, e referência de programas e práticas educativas que promovem, através de uma intervenção em tais variáveis, a aprendizagem e a realização escolar dos alunos. Integram-se, assim, as três principais preocupações do estudo do sucesso escolar: a sua caracterização, a sua avaliação e, finalmente, a intervenção no sentido de lidar com eventuais dificuldades encontradas e/ou promover resultados mais positivos de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação.