

Psicologia
Educação
Cultura

Colégio Internato dos Carvalhos



Semestral

Maio de 2007

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

nº 1

VOL. XI

Psicologia Educação Cultura

Revista do Colégio Internato dos Carvalhos

ESTATUTO EDITORIAL

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

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

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

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

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

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

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

CONSELHO CONSULTIVO

Alfonso Barca Lozano (Universidade da Corunha)

Ângela Biaggio (Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Brasil)

António Roazzi (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

Celeste Malpique (Universidade do Porto)

Daniela de Carvalho (Universidade Portucalense, Porto)

David Palenzuela (Universidade de Salamanca)

Etienne Mullet (École Pratique des Hautes Études, Paris)

Feliciano H. Veiga (Universidade de Lisboa)

Francisco C. Carneiro (Universidade do Porto)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro)

José Tavares (Universidade de Aveiro)

Manuel Ferreira Patrício (Universidade de Évora)

Manuel Viegas Abreu (Universidade de Coimbra)

Maria da Graça Corrêa Jacques (Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Brasil)

Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)

Paulo Schmitz (Universidade Bona)

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

Rui A. Santiago (Universidade de Aveiro)

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

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

PREÇO E ASSINATURA

Número avulso 10,00 euros

Assinatura/ano 15,00 euros

SEDE DA REDACÇÃO

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

PROPRIEDADE

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

Depósito legal: N.º 117618/97

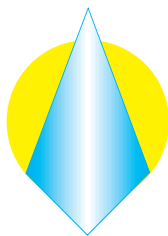
N.º exemplares: 500

Capa: anibal couto

ISSN: 0874-2391

I.C.S.: 121587

P Psicologia E Educação C Cultura



DIRECTOR - EDITOR

João de Freitas Ferreira

SECRETÁRIO

António Fernando Santos Gomes

CONSELHO EDITORIAL

Amâncio C. Pinto (Universidade do Porto)

Félix Neto (Universidade do Porto)

José H. Barros Oliveira (Universidade do Porto)

Leandro S. Almeida (Universidade do Minho)

Joaquim Armando Gomes (Universidade de Coimbra)

Mário R. Simões (Universidade de Coimbra)

Orlando Lourenço (Universidade de Lisboa)

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

COLÉGIO INTERNATO DOS CARVALHOS

Vol. XI, nº 1, Maio de 2007

ÍNDICE

Editorial	
<i>João de Freitas Ferreira</i>	3
Bater não educa? – A problemática pedagógica dos castigos físicos infligidos pelos pais	
<i>António Simões</i>	7
Conflitos negociados na escola: estudo comparativo entre escolas com características urbanas, suburbanas e rurais	
<i>Maria Olímpia Almeida de Paiva e Abílio Afonso Lourenço</i>	41
Tecnologia Educativa em Portugal: um contributo para a caracterização do seu quadro teórico e conceptual	
<i>Clara Pereira Coutinho</i>	73
Memória para acções: um estudo da prioridade de processamento numa tarefa de codificação dual	
<i>Marta C. Freitas e Pedro B. Albuquerque</i>	95
WISC-III: avaliação dinâmica em sujeitos com défices cognitivos	
<i>Cristina Petrucci Albuquerque, Patrícia Santos, Sílvia Nascimento</i>	113
Perdão e optimismo: abordagem intercultural	
<i>José H. Barros de Oliveira</i>	129
Tricotilomania na infância e adultez	
<i>Carina Correia e Luís Maia</i>	147
Explorar as atitudes e crenças implícitas: lançamento de um site da Internet em Língua Portuguesa	
<i>Félix Neto, Natarajan Sriram, Anthony Greenwald, Mahzarin Banaji</i>	165
Programa das 11^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia	175
11^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia - Conclusões	177
Recensão	187

EDITORIAL

João de Freitas Ferreira

Director da Revista

O número, que agora se publica (vol XI – nº 1), abrange áreas variadas do saber humano e aborda temas actuais e de interesse para a comunidade científica, em geral, e, em particular, para os investigadores, cujo labor específico se prende com os domínios da psicologia, da educação e da cultura. O primeiro grupo, constituído por três artigos, trata de assuntos ligados à educação; o segundo grupo, composto também por três artigos, desenvolve temas da área da psicologia; um terceiro grupo (dois artigos) analisa assuntos mais ligados à psiquiatria e psicologia social. No final, apresentam-se o programa e as conclusões das 11.ªs Jornadas Psicopedagógicas de Gaia.

1. O autor do primeiro artigo, António Simões, aborda *“a Problemática Pedagógica dos Castigos Físicos, em Educação”*, sobretudo em ambiente familiar. Reconhece tratar-se de um tema muito actual que provoca aceras discussões, havendo quem os condene radicalmente, quem os defenda acerrimamente, e quem os tolere com determinadas condições. O autor pretende escarpelizar os argumentos de uns e de outros e propor soluções que possam orientar pais e pedagogos.

Após breve incursão pela História da Educação ao longo dos séculos, começando pela Antiguidade Grega e terminando nos nossos dias, o autor recorre a métodos científicos, para demonstrar a fragilidade dos argumentos esgrimidos pelos vários contendores, e acaba reconhecendo que as conclusões a que chegou são provisórias por falta de “estudos bem planeados”.

Perante esta situação, o autor, sem defender os castigos físicos, propõe que estes, “em vários casos, são de grande utilidade. Muitas vezes, será conveniente não prescindir deles, mas, idealmente, seria preferível que se pudesse educar sem eles”, recorrendo a outras técnicas mais suaves. “O que a investigação parece apontar é que o castigo físico, usado como reforço de técnicas não corporais, aumenta a eficácia destas, de modo que, de futuro, conseguem funcionar, independentemente daquele”.

2. Muitas são as causas geradoras de desigualdade e de desconforto social e laboral, que facilmente empurram as pessoas para a indignação, a revolta e a agressividade. O passo seguinte é o conflito entre gerações, sexos e classes sociais que, por sua vez, gera a violência. Estas situações desenvolvem-se em qualquer sector da vida humana desde a família à escola e ao local de trabalho. Foi esta urgência que levou Maria O. Almeida de Paiva e Abílio A. Lourenço a estudarem os *“Conflitos negociados na escola”*.

Na introdução, os autores abordam a origem e a natureza dos conflitos na escola; de seguida, apontam os objectivos do seu estudo; e por último, apresentam a metodologia que pretendem seguir na sua pesquisa, tendo optado pelo CEN

(Questionário de Eficácia Negociadora), concebido por Serrano (1989) e Rodríguez (1990) e adaptado para português por Cunha (1996).

Os autores partem de uma vasta amostra, constituída por 1 010 alunos, sendo uns do meio suburbano, outros do meio rural e outros ainda do meio urbano. Analisam a amostra, tendo por base três variáveis fundamentais, a saber, Meio Ambiente, Sexo e Idade e julgam ter obtido resultados satisfatórios. Todavia, os mesmos autores reconhecem que ainda não há suficientes trabalhos científicos que permitam chegar a conclusões seguras.

3. A autora do estudo *“Tecnologia Educativa em Portugal”*, Clara Pereira Coutinho, propôs-se identificar e caracterizar o quadro teórico e conceptual próprio das tecnologias em apreço, assim como a sua área epistemológica e respectivas metodologias e terminologia específica, de modo a que docentes e investigadores as reconheçam como área científica autónoma. Para isso, desenvolveu um projecto de investigação “a partir da análise do conteúdo de publicações científicas de autores portugueses no período compreendido entre o início de 1985 e o final de 2000”.

Começou por fazer um levantamento da situação, a nível geral, elencando as dificuldades, os avanços e recuos de todo o processo. Foi na década de cinquenta do século passado que as novas tecnologias da comunicação começaram a fazer parte das ciências da educação. Por um lado, faltava toda e qualquer reflexão científica anterior; por outro, as achegas chegavam de quadrantes diversos, veiculadas por docentes com formações díspares e difíceis de conciliar (electrónica, informática, educação, etc.). Só a partir de 1985, surgem artigos com rigor científico a abrir caminho. Em Portugal, as mudanças começaram no último quartel do séc. XX. Muito de bom se produziu, mas tudo andava disperso. A autora consultou 40 revistas portuguesas na área das Ciências da Educação e desbravou 460 artigos. Usou uma “grelha de codificação concebida para o efeito, que foi validada e aferida por especialistas”.

Do estudo apresentado pela autora, infere-se que o contributo dos cientistas portugueses representa um avanço positivo na delimitação do quadro epistemológico próprio de uma área científica autónoma.

4. A moderna pedagogia tinha privilegiado o raciocínio em detrimento da memória, esquecendo que as duas se completam e funcionam como um todo. Ultimamente, os investigadores voltam a centrar a sua atenção nos domínios da memória. A partir da década de 80, implementou-se “um novo paradigma experimental no estudo da memória para acções”, que valoriza mais a memória visual relativamente à memória verbal.

Os investigadores, Marta C. Freitas e Pedro B. Albuquerque, autores do estudo *“Memória para Acções”*, recorreram “à variável de prioridade de processamento numa tarefa de dupla codificação” (visual e auditiva), para verificar “os limites de processamento de informação associados à memória para acções”. Utilizaram uma amostra constituída por 78 participantes.

Os resultados deste estudo mostram que as tarefas executadas ou visualizadas pelos participantes superam as verbalizadas, quer na sua codificação, quer na sua retenção, quer na sua recordação.

5. As escalas de Wechsler têm revelado grande sucesso na “identificação e caracterização dos graus mais ligeiros e moderados da deficiência mental”, sendo preferidas pelos especialistas no tratamento de crianças e jovens. No entanto, também têm sido alvo de muitas críticas, por registarem apenas os aspectos negativos, por impedirem “a descrição dos respectivos processos cognitivos e competências de aprendizagem”, por “as amostras de aferição serem pouco representativas dos níveis intelectuais mais baixos”, e por não valorizarem as “variáveis emocionais e motivacionais”.

As autoras do estudo “*WISC – III: Avaliação Dinâmica em sujeitos com défices cognitivos*”, Cristina Albuquerque, Patrícia Santos e Sílvia Nascimento, propuseram-se abordar o tema, tentando provar que a maior parte dos problemas levantados pela crítica se podem contornar, melhorando as escalas de Wechsler com a aplicação de alguns critérios oriundos do conceito da avaliação dinâmica, obtendo “informações qualitativas sobre o funcionamento dos sujeitos”. Numa amostra constituída por 30 jovens com défices cognitivos. Num primeiro momento, utilizaram as escalas de Wechsler com todo o rigor e, 15 dias mais tarde, repetiram quatro testes, aplicando critérios do modelo da avaliação dinâmica. Os resultados melhoraram nitidamente, ficando demonstrado que “a avaliação dinâmica permite diferenciar, no seio da deficiência mental, sujeitos com diferentes capacidades” e com diferentes ritmos da aprendizagem.

6. A correlação entre o perdão e optimismo tem sido privilegiada, nos últimos tempos, por especialistas das áreas da filosofia, da religião e, sobretudo, da Psicologia Positiva. O autor do artigo “*Perdão e Optimismo: Abordagem Intercultural*”, José H. Barros de Oliveira, aborda o tema, começando por uma parte teórica em que define o conceito, a natureza e os factores do perdão. De seguida, apresenta vários “estudos correlacionais e diferenciais”, para realçar as diferenças com origem nas diversas culturas e aferir as escalas usadas na avaliação do perdão. Do mesmo modo, procede com relação ao optimismo.

No estudo empírico, o autor procurou analisar as duas escalas – perdão e optimismo, seleccionando uma amostra constituída por 420 estudantes do ensino secundário de Angola, de S.Tomé e Príncipe e de Portugal. Tratando-se de um estudo exploratório, o autor não apresentou hipóteses, mas salientou que as escalas perdão e optimismo revelam propriedades psicométricas suficientes.

7. O estudo sobre a “*Tricotilomania na Infância e Adulterz*”, assinado por Catarina Correia e Luís Maia, aborda uma perturbação que prolifera sobretudo nas crianças. Os autores têm como objectivo fazer um apanhado da literatura, que circula sobre essa perturbação, cujo étimo é de origem grega e significa “arrancar ou puxar (*tillein*) o cabelo (*thrix*)”. Pensava-se, inicialmente, que se tratasse de um prurido cutâneo e que devia ser estudado na área da dermatologia; só mais tarde se verificou que se trata de uma perturbação mental, passando a ser tratada na psiquiatria. A investigação desta área da medicina só se desenvolveu nos últimos 10 anos. Estes fenómenos “ocorrem em estados emocionais e afectivos mais negativos”. Na determinação das suas causas, salientam-se razões psicanalíticas, biológicas e

comportamentais. “Os sintomas podem ser contínuos ou intermitentes e (...) podem variar ao longo do tempo”. As marcas que ficam podem ser físicas (irritação ou sangramento) e/ou psicológicas (embaraço, vergonha, problemas escolares, ansiedade, depressão). Na avaliação destes sintomas, os instrumentos mais usados são a entrevista, as escalas clínicas e os registos de auto-monitorização. No tratamento desta doença, usam-se farmacoterapias (anti-depressivos) e terapias comportamentais.

Para terminar, os autores sugerem algumas medidas cautelares: a) “não existe muito consenso quanto à sua fenomenologia, prevalência, etiologia e tratamento”; b) em Portugal não existem estudos neste âmbito; c) porque há vários modelos de tratamento, “a tricotilomania deverá assentar num modelo multi-factorial”; d) é urgente que se realizem mais estudos empíricos sobre estes fenómenos.

8. Os psicólogos sociais há muito que “suspeitavam da existência de pensamentos e de sentimentos que não eram acessíveis” à investigação tradicional, as denominadas “atitudes e crenças implícitas”. Também não havia medidas que facilitassem o seu estudo. Entretanto, muitos investigadores e instituições tomaram a seu cargo esta área exploratória, conceberam um Teste de Associação Implícita (TAI) e desenvolveram um site que permite estudar e medir o conhecimento social que actua para além da consciência. Com estes recursos, muitos cientistas passaram a dar maior atenção a estes fenómenos e a privilegiar esta nova área de investigação.

Os autores do estudo “*Explorar as Atitudes e Crenças Implícitas*”, Félix Neto et al., apresentam o Teste de Associação Implícita, adaptado à realidade portuguesa, referindo os seus objectivos, os respectivos princípios básicos e as mais valias que trazem à comunidade científica na exploração das crenças e atitudes implícitas. O sucesso deste estudo não se fez esperar. Lançado em 2004, rapidamente foi adaptado a um vasto leque de idiomas e distribuído por um grande número de países, sendo também cada vez maior o número de sites rigorosamente testados. Em português, estão disponíveis seis testes, cobrindo os seguintes conceitos: *idade, sexualidade, género, raça, peso, países*.

O estudo termina, referindo que “este site da Internet constitui um laboratório virtual para o estudo das cognições sociais implícitas (...) e é uma janela aberta para colaborações internacionais”, abrangendo áreas importantes como as ciências da educação, as ciências sociais e as ciências da saúde, e abrindo a investigação à população em geral.

9. Antes de encerrar este editorial, queremos registar dois momentos importantes da nossa revista: Com o número anterior, encerrámos uma década de grande laboração científica; com este, pretendemos iniciar um novo período de dedicação e de esforço profissional. A todos agradecemos o trabalho realizado e, nas suas mãos, depomos um grande leque de expectativas que gostaríamos de ver realizadas em tempo oportuno. Pés ao caminho e mãos à obra, que a tarefa é grande e o tempo urge.

BATER NÃO EDUCA? - A PROBLEMÁTICA PEDAGÓGICA DOS CASTIGOS FÍSICOS INFLIGIDOS PELOS PAIS*

António Simões

Faculdade de Psicologia e de C. E., Universidade de Coimbra

Resumo

Os castigos físicos, enquanto técnica disciplinar utilizada pelos pais, na educação dos filhos, são, hoje em dia, objecto de aceso debate científico e ideológico. Depois de dar conta do lugar da punição física, ao longo da História da Educação, este artigo examina as dimensões deste debate, e defende que ela continua a ter a sua função, na educação familiar, embora com determinados limites, e com determinadas condições.

PALAVRAS-CHAVE: *Punição, castigo físico, reforço positivo, reforço negativo, meta-análise.*

- *“O castigo corporal tem de acabar. Não é possível que, em pleno novo milénio, continuemos a acreditar que bater educa. Já existe um conhecimento suficiente para educar de maneiras não violentas” (Pinheiro, Jornal Público, 2006).*

- *“Bate no teu filho todos os dias; se não souberes porquê, ele saberá” (provérbio chinês; cit. por Grayling, 2002, pág. 77).*

- *“De facto, o movimento contra a punição física e os seus agentes nos principais meios de comunicação social, utilizou essa fraca e, nalguns casos, simplesmente não existente, evidência [científica], para obrigar os pais à submissão. Os advogados da anti-punição física outra coisa não nos ofereceram senão uma amálgama de meias-verdades, acompanhada de fortes estardalhaços de propaganda” (Chigbo, 1998, pág. 1).*

As citações, que acabam de ser lidas, exprimem bem a diversidade de opiniões, respeitantes à função dos castigos físicos, em educação. Com efeito, há quem, assumindo uma posição radical, absolutamente os condene, defendendo que, em caso nenhum, devem ser aplicados; quem, adoptando uma

Morada (address): Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Rua do Colégio Novo, 3001-802 Coimbra, Portugal. E-mail: asimoes@fpce.uc.pt

*Trabalho realizado, no âmbito do subprojecto nº 3, “Desenvolvimento humano e comportamento de risco”, do Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra (FEDER/160-490). POCI 2010

posição liberal, os admita, como prática normativa; quem, preferindo uma posição intermédia, condicionalmente os aceite.

No aceso do debate, esgrimem-se argumentos, de vária ordem. Grande número de organizações, nacionais e internacionais, fazem apelo aos direitos da criança e empenham-se, abertamente, numa campanha, a favor do banimento legal da punição física. Outros estribam-se na investigação científica, que interpretam, diversamente, ora como traduzindo efeitos negativos (e, neste caso, declaram-se opositores), ora como revelando efeitos positivos (e, neste caso, dizem-se defensores) dos castigos físicos. Outros, ainda, adoptam uma perspectiva filosófica, para se perguntarem, por exemplo, se eles são compatíveis com a dignidade da criança, ou se, pelo contrário, representam uma intolerável degradação da sua condição, em claro desrespeito dos princípios mais elementares da moral.

Ao contrário do que aconteceu, em épocas passadas, a posição em favor dos castigos físicos encontra-se, hoje, na defensiva, relativamente, ao movimento abolicionista. Está, com efeito, a criar-se uma mentalidade, segundo a qual os pais que aplicam castigos físicos são abusadores dos filhos, enquanto que os países que avançaram para o seu banimento legal deram um passo de grande relevância civilizacional e um salto qualitativo na via do progresso (Chigbo, 1998; Rosemond, 1994).

Face a esta panorâmica, pais, educadores e psicólogos interrogam-se, na ânsia de encontrar orientações que lhes permitam encontrar soluções para o incontornável problema da disciplina a aplicar na educação das crianças.

A exposição, que vai seguir-se, tem em vista debater a problemática científica e pedagógica dos castigos e, se possível, delinear algumas orientações que possam ser úteis aos pais e profissionais da educação. Primeiro, far-se-á uma resenha histórica da utilização dos castigos corporais, ao longo dos tempos. Seguir-se-á uma discussão dos argumentos de natureza empírica e de outra ordem, a favor ou contra esta forma de punição. Tendo-se concluído pela sua justificação, procurar-se-á, finalmente, definir algumas das importantes condições para a sua utilização pedagógica.

1. Castigos físicos, ao longo da História.

Um olhar pela História da Educação teria a vantagem de nos informar, acerca da prática dos castigos corporais, ao longo do tempo e, eventualmente, de revelar a sua influência nos comportamentos coercivos dos dias de hoje. É esse o objectivo desta secção. Por este motivo, não se pretende fazer uma

análise exaustiva de tais práticas, limitando-se a exposição, que vai seguir-se, a assinalar alguns dos marcos mais representativos da evolução de tais medidas disciplinares, ao longo dos tempos.

Marrou (1948, pág. 15) caracteriza a história da educação antiga, dizendo que ela “reflecte a passagem progressiva de uma cultura de nobres guerreiros para uma cultura de escribas”. Foi, assim, na Grécia antiga, onde a cultura de tipo guerreiro se espelha, nos poemas homéricos, e a cultura do escriba se desenha, nas produções da época clássica; foi, assim, também, no Médio Oriente, onde a cultura do escriba se encontra representada, nomeadamente, no Egipto, na Mesopotâmia e em Israel. Ora, o que interessa, aqui, sublinhar é que, nestas civilizações orientais, existiam escolas para a formação do escriba, onde se praticava uma pedagogia muito rudimentar, com recurso habitual aos castigos corporais. Disso se faz eco o Livro dos Provérbios (XIII, 24), quando adverte que “aquele que poupa a vara ao seu filho, odeia-o; mas aquele que o castiga, desde cedo, o ama”.

A cultura do escriba (educação literária), com este tipo de pedagogia, está bem estabelecida, em Atenas, por altura da época clássica. Nesta, a criança frequenta três mestres: o pedótriba, o citarista e o gramatista. O pedótriba (de *paidotribes* = mestre de ginástica para crianças) ministra o ensino na palestra – um terreno para desporto, ao ar livre, e rodeado de muros, equivalente ao ginásio para adultos.¹ Usa uma vara comprida e bifurcada, símbolo das suas funções, “que lhe serve igualmente para corrigir com aspereza as crianças indisciplinadas ou sem jeito, ou ainda para separar os lutadores” (Flacelière, s.d., pág. 117). O citarista (de *kitharistês* = tocador de cítara) ensinava a tocar a cítara, enquanto o gramatista (de *grammatistês* = mestre-escola) ensinava a ler e a escrever. Como já afirmámos, os castigos físicos enérgicos eram prática rotineira, entre os educadores gregos. Acrescentaremos, apenas, que a criança era acompanhada à escola (e ao longo do dia) pelo pedagogo, o qual recorria, quando necessário, a castigos corporais, incluindo as chibatadas (Flacelière, s. d., pág. 107).

Destas práticas faz-se eco Platão (427-347 a.C.), nomeadamente, nas *Leis* – a sua grande obra da velhice. Referindo-se à criança, afirma o filósofo grego (*Leis*, 7, 808-809) que ela é a mais intratável das coisas selvagens e o mais ingovernável de todos os animais. Tem, por isso, de ser curvada, através de muitos “freios”. Apanhada a comportar-se mal, deve ser castigada, como se faz a um escravo, sendo, igualmente, chamado à responsabilidade aquele

¹ Não é bem clara a distinção entre ginásio e palestra: há quem opine que o primeiro seria para os mais velhos e a segunda para os mais novos; ou que o primeiro era público e a segunda privada; ou, ainda, que a segunda era parte do primeiro (Pereira, 1975, pág. 313).

que, presenciando a sua má conduta, a não punir. Embora a disciplina não deva ser demasiado severa, a ponto de a humilhar e lhe causar ressentimentos, não se deve amimalhá-la, deixando-a sem castigo, à semelhança do que acontece com os escravos (*Leis*, 7, 794).

Com o *helenismo*, a educação da época clássica atinge a sua forma definitiva. Isto não significa que ela deixou de evoluir, ou se reificou, mas que certas tendências, anteriormente apenas latentes, se foram, pouco a pouco, acentuando. Uma delas foi a escolarização da educação – o desenvolvimento da educação escolar, a expensas de outros tipos menos formais (Marrou, 1948, pág. 147).

Para o nosso propósito, interessa-nos, particularmente, a pedagogia da escola helenística. Marrou (1948, pág. 238) qualifica-a de sumária e brutal: por um lado, o educador pouco faz para ajudar a criança a aprender (total ignorância da psicologia da criança); por outro lado, ele não hesita em lançar mão dos castigos corporais, para estimular a criança a aplicar-se. Recorria também à emulação. Mas a imagem, que formavam da escola os homens desse tempo, não era a de sã rivalidade, entre os alunos, “mas a do terrível magister, com a vara na mão, e do terror que inspirava” (Marrou, 1948, pág. 239).

A *educação romana* não faz mais do que adoptar a pedagogia da escola helenística. E isto vale também para os castigos físicos. Com efeito, como escreve Marrou (1948, vol. II, pág. 71), “para todos os Antigos, a recordação da escola anda associada às pancadas: ‘estender a mão à fêrula’, *manum ferulae subducere*, é, em bom latim, uma elegante perífrase para significar ‘estudar’”. Mas a fêrula não é o único recurso do professor, o qual, em casos graves, não hesita em recorrer ao suplício, que consistia em fustigar a criança, colocada aos ombros de um camarada.

Contra estes métodos brutais, levantaram-se algumas vozes, que duvidavam da sua eficácia e propunham, como alternativa, a emulação, ou as recompensas, o que parece ter tido algum efeito, no sentido de amenizar a disciplina.²

Todavia, Santo Agostinho (354-430) ainda se referia horrorizado ao tratamento dado às crianças, nas escolas de então. Na sua obra, as *Confissões*, faz, várias vezes, menção do pânico que lhe causavam os castigos corporais: “Embora criança, mas com ardente fervor, pedia-Vos que na escola não fosse

² De entre essas vozes, sobressai a de Quintiliano (35-95 d. C.) que, na *De institutione oratoria* (A formação do orador), preconiza uma disciplina, baseada no respeito pela criança e na emulação, e se manifesta contra o uso da fêrula (Simoncelli, 1962).

açoitado. Quando me não atendíeis – o que era para meu proveito – as pessoas mais velhas e até os meus próprios pais que, afinal me não desejavam mal, riam-se dos açoites – o meu maior e mais penoso suplício” (1958, I, 9). E mais adiante: “Não conhecia nenhuma palavra daquela língua [a grega] e para me fazerem aprender, ameaçavam-me com terríveis castigos e crueldades” (I, 14)³. Assim, o bispo de Hipona é testemunha de que as práticas disciplinares pouco haviam mudado, ao longo dos séculos precedentes.

É sabido que o advento do cristianismo não representou nenhuma revolução, ao nível da escola pagã: os cristãos confiaram a esta a educação de seus filhos, embora reconhecendo os perigos que ela representava para a sua fé. Até ao fim do século V, não há, pois, nenhuma escola cristã, paralela à de tipo clássico. Porém, a partir daquela data, começam a aparecer escolas de inspiração cristã, estritamente orientadas para preparar para a vida monástica. São as *escolas monásticas* do Oriente e do Ocidente.

Com as invasões dos Bárbaros, colapsa o sistema escolar clássico (nalguns casos, como na Gália, até as escolas monásticas desapareceram; noutros, como na Itália e em África, sobrevivem, ainda por algum tempo). A partir daqui, são as escolas monásticas e as *escolas episcopais* (nascidas, junto das catedrais, para a formação do clero secular), que vão ao encontro das necessidades de ensino⁴. Como as artes liberais – o *trivium* e o *quadrivium* – eram consideradas indispensáveis para o estudo da Teologia, segundo opinião expressa por Santo Agostinho, eram elas que constituíam o currículo destas escolas (Carvalho, 1996, pp. 20 e ss.). Ora, os castigos físicos eram prática comum, nas escolas medievais, como documenta a maior parte das representações desse tempo, que mostram o professor munido de açoite (Ipfling, 1979, pág. 55).

A crítica contra a severidade da disciplina foi uma das tónicas dos pedagogos da *Renascença*. Eles preferem fazer finca-pé no respeito pela personalidade da criança, no seu sentido da honra e no desejo de glória, bem como na emulação (Simoncelli, 1962, pp. 62-63). Tal é a posição do maior dos hu-

³ Mais tarde, já ancião, o bispo de Hipona voltava, mais uma vez, ao assunto, na sua obra, a *Cidade de Deus*: “Já não é pequena pena a ignorância ou imperícia, cuja aversão é tal que, para escapar a ela, se obrigam as crianças, à custa de castigos e dores sem conta, a aprender as artes liberais. O próprio estudo, a que as obrigam com castigos, é tão duro que, às vezes, preferem aguentar as penas a estudar. Quem não sentiria horror e não escolheria a morte, se se lhe propusesse a escolha entre morrer e voltar à infância” (1965, XXI, 14).

⁴ Após as convulsões das invasões, e, à medida que a Igreja se estendia ao mundo rural, foram aparecendo as *escolas presbiterais*, para prover às necessidades do clero rural (Marrou, 1948, pág. 157).

No contexto da chamada Renascença Carolíngia, desencadeada pelo Imperador Carlos Magno (742-814), são tomadas medidas, no sentido de as escolas monásticas e presbiterais serem abertas aos filhos do povo, mesmo que não se destinassem à vida religiosa ou ao sacerdócio (Simoncelli, 1962, pág. 55).

manistas – Erasmo de Roterdão (1467-1536). Na sua obra, *o Elogio da loucura*, publicada, em 1511, refere-se (1991, pág. 174) às escolas dos gramáticos, como sendo *casas de angústia*, ou antes, masmorras e câmaras de tortura, onde aterrorizavam as crianças com o seu rosto ameaçador e, à força de lhes gritarem, às quais dilaceravam com férulas, paus e vergastadas.⁵ Não se forma para a liberdade – pensa o escritor holandês – pela opressão e pelo terror, mas pela benevolência, pela moderação e pelo respeito pela personalidade da criança. Mais que aos castigos, há que recorrer ao sentimento da honra e ao louvor. Só “se nada se obtém, através das advertências, das súplicas, da emulação, do sentimento da honra, dos louvores e de todos os outros procedimentos, se deve recorrer às chibatadas, mas, se a situação o exige, em último recurso, e de forma liberal e reservada, pois, o simples facto de desnudar crianças de boas famílias, sobretudo, sob o olhar de uma multidão, é uma espécie de ultraje” (Erasmo, 1991, pp. 268-269).

No sentido do abrandamento dos costumes, vai também a pedagogia dos *Jesuítas*. Fundada por S. Inácio de Loyola (1491-1566), em Paris, em 1535, a Companhia de Jesus adoptou o Plano de Estudos (*Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*, 1599), que foi como que o código pedagógico universalmente aplicado, nas suas escolas. Resumindo as disposições disciplinares adoptadas, escreve Mesnard (s.d.) que elas eram das mais suaves, como, aliás, os seus próprios adversários reconheciam. E prossegue (pág. 76): “Se se mantinham as punições físicas, encontravam-se a cargo de um ‘corrector’ ligado à Companhia e geralmente discreto na utilização do chicote: desaparece portanto das escolas o rosto colérico do mestre-em-palmatoadas e de todos os complexos de ódio e de inibição que fizera surgir nos séculos anteriores. A pedagogia dos jesuítas concedia pelo contrário grande importância às sanções positivas da glória e da honra, directamente ligadas aos exercícios literários”.

No contexto do contributo das ordens religiosas para a educação, na época da Renascença, cabe, aqui, só mais uma alusão, entre as várias possíveis, à Congregação dos Clérigos Regulares das *Escolas Pias*. Fundada por S. José Calasanzio (1558-1648), em Roma, em 1597, são conhecidas as suas escolas, por terem sido as primeiras instituições do género que eram gratuitas e destinadas

⁵ Outra das suas obras, intitulada *É necessário formar as crianças para a virtude e para as letras, segundo um espírito liberal, e isto desde o nascimento* (1529), é consagrada aos castigos corporais na escola. Fazendo-se eco da obra anterior (*o Elogio da loucura*), escreve Erasmo (pág. 260): “Dir-se-ia que não se trata de uma escola [primária], mas de uma oficina de carrascos, onde se não ouvem senão o estalido das férulas, o sibilar das chibatadas, os urros e os suspiros, as ameaças atrozes. Que aprendem aí as crianças senão o ódio à instrução? E esse ódio, uma vez implantado nas almas tenras, faz-lhes gerar o horror pelos estudos, mesmo depois de adultos”.

às classes populares. No que concerne ao assunto em análise, não se chega à abolição dos castigos físicos, mas estes são, devidamente regulados e restringidos (Simoncelli, 1962, pág. 72). Nomeadamente, as Constituições cometem ao prefeito e corrector o encargo de lidar com os problemas de disciplina e, em casos extremos, remetem-no para o “conselho de disciplina”.

Pela posição vigorosa, que assume, face à punição física, obrigatório se torna mencionar *Montaigne* (1533-1592). Passos dos *Essais*, como o que vai transcrever-se, são disso testemunho: “Afastem de mim a violência e a força; a meu ver, nada há que abastarde tanto e atordoe uma natureza bem dotada. [...]. Sempre me desagradou a disciplina da maioria dos nossos colégios. Teriam, porventura, fracassado, menos lamentavelmente, se se tivessem inclinado para a indulgência. Eles são uma verdadeira masmorra da juventude cativa. Fazem-na debochada, punindo-a, antes que o seja. Visitai-os, enquanto funcionam: não ouvireis senão gritos de crianças supliciadas e de professores inebriados pela cólera” (*Essais*, I, cap. XXVI, pág. 239). E ainda: “Condeno toda a violência, na educação de uma alma tenra, que é formada para a honra e a liberdade. [...]. Não vi que a chibata tenha tido outro efeito que não seja tornar as almas mais cobardes ou mais maliciosamente obstinadas” (*Essais* II, cap. VIII, pp. 12-13).

E que não se diga que, sem castigo físico, é impossível educar, pois, tal foi o caso do autor, que só foi vergastado, duas vezes, e, mesmo assim, de forma bastante moderada. Por outro lado, é absurdo que, devendo o ambiente de aprendizagem ser de descontração e alegria, de maneira a torná-la atraente e agradável, se instaure, com os castigos físicos, um clima de constrangimento e de terror, que só pode levar a detestar a mesma.

No ano, em que morreu Montaigne, nasceu um pedagogo de invulgar projecção – *João Amós Comênio* (1592-1670). A sua obra, *Didáctica magna* (1657), “foi o primeiro ensaio importante de sistematização da Pedagogia” (Piobetta, s. d., pág. 126). E, tratando-se de um assunto tão fundamental para a educação, não admira que tenha dedicado todo o capítulo XXVI dessa obra à disciplina escolar. Ora, num ponto essencial estão os dois pedagogos – Montaigne e Comênio – de acordo. É que “os açoites e as pancadas não têm nenhuma força para inspirar, nos espíritos, o amor das letras, mas, ao contrário, têm muita força para gerar, na alma, o tédio e aversão contra elas. Por isso, quando se adverte que à alma se apega a doença do tédio, esta deve ser afastada com dietas, depois, com remédios doces, em vez de a tornar mais violenta com o emprego de remédios violentos” (Comênio, 1966, pág. 402).

Daqui o princípio de que se não deve utilizar uma disciplina severa, quando se trata dos estudos, mas apenas quando estão em causa os costumes. No primeiro caso, basta, muitas vezes, uma advertência, um sorriso, o recurso à emulação. No que respeita, porém, aos costumes, há que aplicar medidas mais severas, quando se exorbita, nesse domínio, como seria o caso da obstinação e contumácia. Em suma, só em circunstâncias extremas, e depois de esgotados os meios suaves, se deve recorrer a medidas severas, incluindo o castigo físico. Este poderá até não resultar. Mas servirá de advertência aos outros, para prevenir comportamentos semelhantes.

Importante, em todas as idades, a disciplina não o é menos na escola infantil, ou seja, ao nível da educação familiar. Mas, mais uma vez, do que se trata não é daquela que “é feita de açoites (este tipo de disciplina deve ser afastado, a não ser que se trate de vencer uma extrema contumácia), mas aquela que consiste numa atenção contínua, para que se faça o que se deve fazer; e num exercício prudente, para que se faça, e numa direcção cautelosa, para que se faça bem” (Coménio, 1971, pág. 219).

Ao contrário de Coménio, que tem em vista ensinar a todos todas as coisas, mas à semelhança de Montaigne, que se dirige a uma elite favorecida, Locke (1632-1704) preocupa-se com a educação do gentil-homem, ou seja com os filhos da nobreza, ou burguesia.

Apesar de tudo, no que concerne à disciplina, existe entre os três autores uma larga margem de acordo. A este problema consagra o pai do empirismo inglês uma parte considerável de *Alguns pensamentos sobre a educação* (publicado, em 1639). A sua opinião relativa aos castigos corporais exprime-se, do modo seguinte: “O método ordinário, método expeditivo e cómodo para a preguiça dos professores, é o que procede por castigos e vergastadas, e que é quase o único que os preceptores empregam, o único até que eles crêem possível, esse método é de todos o menos indicado para utilizar em educação” (Locke, 1992, pág. 65). Isto, porque, representando um tipo de disciplina servil, só pode formar caracteres servis. Por outro lado, se a educação da criança foi bem conduzida, desde o início, de maneira que ela se habituou a amar e a respeitar o educador e a considerar como intocável um certo número de normas, então, tais castigos tornar-se-ão supérfluos. Acresce que há outras formas de disciplina, mais próprias e mais eficazes, como é o caso da honra e da vergonha, que devem ser utilizadas no seu lugar.

Por tudo isto, só em circunstâncias extremas, e como último recurso, se deverá recorrer a esta forma extrema de disciplina. Ao cabo e ao resto, só uma falta justifica a sua utilização: “É somente a obstinação, a desobediência

obstinada, que deve ser reprimida pela força e à pancada, pois, neste caso, não há outro remédio” (Locke, 1992, pág. 101).⁶

Locke constitui uma das fontes de inspiração mais importantes da doutrina pedagógica de *Rousseau* (1712-1778). Se bem que ambos estejam de acordo, quanto à relevância educacional da infância, divergem, quanto à maneira de conceber a educação, nesta etapa da vida. Efectivamente, ao contrário do pedagogo inglês, o autor do *Emílio* é de opinião que a educação da infância deve ser exclusivamente negativa. Nesta perspectiva, o que o educador tem a fazer é nada fazer, a não ser preparar o ambiente; é dar lugar a que se exerça a influência natural das coisas; é saber perder tempo, para o ganhar, não antecipando as intervenções que, só mais tarde, deverão ter lugar.

Daqui, segundo o pedagogo genebrino, que não façam sentido, em educação, nem os prémios, nem os castigos, ou melhor, que só sejam admissíveis aqueles que são consequência directa das acções do educando. “Mantende a criança na dependência apenas das coisas – escreve (1966, pág. 101) – e te-reis seguido a ordem da natureza no progresso da educação. Não ofereçais nunca às suas vontades indiscretas senão obstáculos físicos ou punições que nascem das próprias acções, e de que se recorde, na ocasião; sem lhe proibir fazer o mal, basta que lho estorveis. A experiência ou a impotência devem ser as únicas a constituir para ela lei”.⁷

A doutrina de Rousseau teve enorme influência sobre o pensamento e a prática pedagógicos subsequentes.⁸ Teremos oportunidade de a ela nos referirmos, mais do que uma vez, nas páginas que vão seguir-se. Para já, uma alusão obrigatória é devida à doutrina pedagógica de *Kant* (1724-1804). Embora as *Reflexões sobre a educação* (publicadas, em 1803) não sejam um tratado, mas simples notas de cursos ministrados pelo filósofo alemão e compiladas por um dos seus discípulos (Rink), elas manifestam como o *Emílio* influenciou o pensamento pedagógico nelas expresso. Isso verifica-se, por exemplo, no primeiro período da educação (o do desenvolvimento físico da

⁶ O pedagogo português, Martinho de Mendonça (1693-1743), transcreve, quase literalmente, e faz suas as opiniões de Locke sobre os castigos (ver, a este propósito, Gomes, 1964, pp. 276 e ss.). Também outros educadores portugueses da mesma época se pronunciaram, no mesmo sentido (Ferreira, 2000).

⁷ Mesmo, no caso da mentira, que Locke considerava passível de punição física, a regra acabada de formular aplica-se, da mesma maneira: “Não declameis contra a mentira, não as punireis, precisamente, por terem mentido; mas fareis que todos os maus efeitos da mentira, tais como não acreditarem mais em nós, quando dizemos a verdade, sermos acusados do mal, que não fizemos, embora nos defendamos — que esses maus efeitos se acumulem sobre a sua cabeça, quando elas mentiram” (Rousseau, 1966, pág. 123).

⁸ Poderá mesmo ter sido fonte de inspiração do banimento legal dos castigos físicos, nas escolas da Polónia, já em 1783 (ver *corporal punishment*, pág. 2).

criança, como o autor o designa), em que o papel do educador consiste, em grande parte, em se abster de agir.

Mas Kant revela-se menos crente e optimista, no que concerne à função educativa da natureza e, nomeadamente, à virtude dos castigos naturais. Considera, pelo contrário, indispensável todo um conjunto de sanções positivas, se se quer levar a bom termo a formação do carácter do educando. Pode tratar-se de punições morais (que põem em jogo o sentimento de honra, ou a necessidade de afecto), ou de punições físicas (privação de algo que a criança deseja, ou aplicação de castigos físicos). No que respeita à punição moral, ela é considerada a melhor forma de sancionar o comportamento, porque mais susceptível de promover a moralidade. No que concerne às punições físicas, a primeira forma (privar a criança de algo que ela deseja) é aparentada à punição moral. "As outras punições devem ser aplicadas com circunspeção, para que daí não resulte uma disposição servil (*indoles servilis*)" (Kant, 1966, pág. 127). Portanto, admitem-se os castigos físicos, mas aplicados com moderação e para suprir as insuficiências da punição moral.⁹

Profundamente influenciado por Kant e, mais tarde, seu sucessor na cátedra de Königsberg (Conisberga), foi o filósofo alemão, de nome João Frederico *Herbart* (1776-1841), considerado como o fundador da Pedagogia como ciência. Da sua obra, rica e complexa (Dunkel, 1970; Bellerate, 1964), retemos a ideia de que o trabalho pedagógico se resume no trinómio – governo, instrução e disciplina – já que a sua posição, relativa aos castigos físicos, surge associada à primeira e à última daquelas tarefas educativas.

O governo das crianças tem relação com o princípio rousseauiano, segundo o qual a vontade do educador deve apresentar-se ao educando como uma inevitável necessidade. Não é ainda educação, pois, esta é autogoverno, mas um reprimir, para manter e salvar a ordem, indispensável para atingir aquele. Mais brevemente, o governo é disciplina puramente externa (heterogoverno), ou disciplina imposta do exterior (Bellerate, 1964, pp. 126-127). É pouco menos que um mal menor, que uma condição necessária para os outros dois (Dunkel, 1970, pág. 155). Em contrapartida, a disciplina herbartiana é controlo exercido do interior pelo próprio educando (autogoverno), um controlo *proposto* pelo educador (ao passo que o do governo é *imposto*, Dunkel, 1970, pág. 157), com função directamente educativa – a formação do carácter moral.

⁹ Kant afasta-se, aqui, de Rousseau e aproxima-se de Basedow — uma outra fonte de inspiração do autor da *Crítica da razão pura*. Também se manifesta contra as recompensas, por tornarem as crianças interesseiras, mas isso, só na medida em que elas são levadas a agir, por causa da mesma (Kant, 1966, pág. 127).

Os meios à disposição do educador para garantir o governo são vários (Herbart, 2003, Livro I, cap. 1º, parágs. 7 e ss.): em primeiro lugar (por ordem de preferência), a autoridade e o amor, depois, também outras formas mais severas, como os castigos e ameaças, e ainda a desaprovação, ou o não ter em conta os desejos da criança.

No que concerne à disciplina, o controlo do educador é mais profundo, agindo sobre os seus sentimentos e tendo em conta as suas reacções. Para isso, poderá recorrer à aprovação ou desaprovação, a pequenas delicadezas ou asperezas, ou ainda a prémios ou castigos (Herbart, 2003, Livro III, cap. 5º; Bellerate, 1964, pp. 129 e ss.).

Em suma, também em casos extremos, quando outros meios se revelam insuficientes, o recurso aos castigos físicos é recomendado por Herbart. Todavia, nota Dunkel (1970, pp. 157-158), prémios e castigos são utilizados, de maneira diferente e com objectivos diversos, no caso do governo e da disciplina: no primeiro, "as recompensas e os castigos são simples incitamentos e meios de dissuasão (*deterrents*) – o pau e a cenoura para a criança que, semelhante ao burro, não está ainda em posição de agir racional e moralmente. Porém, na altura em que a criança cai sob o controlo da disciplina, ela tem de encarar a recompensa e a punição como produtos das ideias morais de direito e de retribuição".

Admirado por Herbart e influenciado por Kant e, sobretudo, por Rousseau, Pestalozzi (1746-1828) foi um dos educadores mais proeminentes do século XVIII e de toda a história da Pedagogia. Entre outros títulos de glória, cabe-lhe o de promotor da educação familiar, considerada como a base indispensável da formação do indivíduo, na qual, a mãe desempenha um papel único e insubstituível.

Compreende-se, assim, que algumas das suas obras (Pestalozzi, 1996, 1985) tenham tido como objectivo preparar as mães, sobretudo, as do meio popular, para o exercício da sua missão de educadoras. E porquê esta preocupação do pedagogo suíço com garantir e otimizar a colaboração das mães na educação dos próprios filhos? É que só através da relação especial de amor, que entre umas e outros se estabelece, é possível o desenvolvimento desejável destes últimos, e ainda porque elas podem ministrar uma série de ensinamentos básicos para as aprendizagens escolares subseqüentes.

Com isto, já se percebeu que a relação pedagógica é entendida, em termos de mútuo amor entre educador e educando. Amor, que não exclui a firmeza, pelo contrário, amor e firmeza são os dois princípios apontados às

mães por Pestalozzi, nas *Cartas sobre a educação infantil* (1996, pág. 69). O que ele condena, porém, é a crueldade contra as crianças, em uso, nas escolas do seu tempo. “Haverá, seguramente, quem afirme – escreve (1996, pág. 123) – que as sanções que impõe são muito humanas; outros dirão que as que utilizam são muito suaves; e alguns farão notar que suprimiram os castigos corporais. Quanto a mim, nada tenho a objectar contra a *severidade*, em si mesma, nem sequer pretendo afirmar, de um modo absoluto, que os castigos corporais sejam pedagogicamente inadmissíveis, em todos os casos. Porém, critico a tais métodos *o facto frequente de que, com eles, são castigadas, unicamente, as crianças, quando, na realidade, quem merece ser censurado é o educador ou o sistema*”. Em suma, se se introduzisse um método de ensino adequado – em que este se tornasse menos passivo, mais baseado no interesse, mais intuitivo, em que as crianças não fossem punidas por faltas de somenos importância – o recurso aos castigos físicos quase se tornaria desnecessário. E seria às relações baseadas no amor, no mútuo respeito, na auto-emulação, como acontecia, no Instituto de Yverdon (Meylan, s. d., pág. 248), que seria dada a primazia.

Compartilhando com Pestalozzi as preocupações relativas à educação dos jovens em risco, *Makarenko* (1888-1939) difere dele, no que concerne à teoria e à prática pedagógicas: a teoria, na base do seu sistema, foi o marxismo-leninismo russo, cujo ideal se traduzia na formação do *homem novo* – o homem comunista; a prática pedagógica assentava na educação pelo colectivo dos jovens colonos. As suas obras mais conhecidas (*Makarenko*, 1967a e 1967b) são os poemas romanceados, respectivamente, sobre a Colónia Máximo Gorki (1920-1928) e sobre a Colónia Primeiro de Maio (1928-1935).

No que respeita à disciplina, o pedagogo russo era partidário do rigor, do estilo militar, dos métodos fortes (Braidó, 1959). A ele próprio não repugnava recorrer à agressão física, como no caso do colono Zadorov, descrito no *Poema pedagógico* (1967a, pág. 27). Ainda nesta obra, um pouco mais adiante, afirma (pp. 393-394): “Eu não ponho nunca ninguém a pão e água, mas, às vezes, obrigo a ficar sem almoço. E recorro a punições. Acontece-me também fazer detenções, não na prisão, naturalmente, mas no meu gabinete. [...] Não sei educar sem punições: tenho ainda de aprender essa arte”. Todavia, interrogado sobre o género de punição que preconizava, respondeu (1967b, pág. 477): “Eu não sou partidário de nenhuma punição, mas, na colónia, infligia punições”, e isto porque “eu penso ser possível que, se forem aplicadas judiciosamente, o recurso a tais punições exprime, a um tempo, o

respeito pela pessoa humana e a exigência para com ela. Mas não tive, em geral, de punir, em grande escala”.

Há, porém, outros meios mais recomendáveis – opina o pedagogo russo – tais como o incitamento e os prêmios. Mas, destes últimos, o melhor é o louvor.

Do exposto se conclui que a punição física das crianças foi prática constante e generalizada, desde a Antiguidade, até aos nossos dias. Mesmo hoje, a aplicação desta técnica disciplinar é, seguramente, mais a regra que a exceção.

Se é verdade que, desde tempos muito remotos, vozes isoladas se ergueram contra a severidade dos castigos corporais, é também certo que, só a partir da Renascença, um coro audível se formou e se foi, progressivamente, avolumando, exigindo a proscrição do abuso físico da criança e a suavização dos castigos corporais.

Mas, no que a estes últimos diz respeito, a realidade actual apresenta-se algo diversa do que parecem insinuar as estatísticas que gostam de apresentar os abolicionistas (os opositores a toda a forma de castigo físico). Efectivamente, dos 203 países existentes no planeta, só em cerca de metade (mais precisamente, em 107, ou seja, em 53%), a punição física foi interdita por lei, nas escolas (UNESCO, 2006; *Global Initiative to End Corporal Punishment of Children*). Mais, enquanto prossegue o movimento, com vista a eliminar o castigo físico, na escola, um contra-movimento se afirma, exactamente, em sentido contrário (Amado, 2005).

E muito menos resultados se têm obtido, no que respeita à esfera familiar. Na verdade, só 16 países, em todo o mundo, ou seja, 0,08%, baniram, legalmente, os castigos físicos, tanto na escola como na família (*Global Initiative to End Corporal Punishment*). Paralelamente, a esta cruzada abolicionista, também uma contra-cruzada surgiu, no sentido de restaurar o *statu quo ante*.

2. O debate científico e ideológico, em torno dos castigos físicos.

Nesta secção, vai ser dada conta dos resultados da investigação científica, enquanto elemento importante, mas não exclusivo, a considerar numa tomada de posição pedagógica, face à punição corporal. Orientaremos o nosso discurso, no sentido de avaliar as objecções dos opositoristas aos castigos corporais, remetendo, para mais pormenores, para o nosso artigo, sobre os castigos físicos, em contexto familiar (Simões, no prelo).

Como as posições são muito variadas – desde a defesa clara e aberta, até à defesa apenas condicional, à defesa só em contexto familiar mas à oposição em contexto escolar, até à proscricção incondicional – e como são discordantes as concepções de punição corporal, convirá começar pela sua definição. Uma das mais conhecidas é a que foi apresentada por Straus (1994a, pág. 4) e reza assim: “Castigo corporal é a utilização da força física, com a intenção de causar dor, mas não ferimentos, tendo em vista a correcção ou o controlo do comportamento da criança”. Note-se que, com a expressão “causar dor, mas não ferimentos”, se pretende distinguir castigo físico de abuso físico: ultrapassam-se os limites do primeiro e entra-se no domínio do abuso físico, quando se infligem ferimentos, resultantes de comportamentos, tais como esmurrar, pontapear, esbofetear, ou outras acções punitivas do género. De uma maneira geral, os autores reconhecem os efeitos negativos do abuso físico e condenam-no. Não existe, porém, um consenso semelhante, no que concerne aos castigos físicos.

Nesta linha de ideias, uma primeira objecção formulada pelos opositores aos castigos físicos é que eles *conduzem ao abuso*. Verifica-se – dizem eles – a escalada fácil do uso para o abuso, ou seja, há o risco de cruzar, facilmente, a fronteira que separa o uso do abuso.

Sem negar que isso possa acontecer, em casos particulares, não se tira daí a conclusão de que a punição física não deveria nunca aplicar-se. Como diz a norma do Direito antigo, *abusus non tollit usum* (o abuso não destrói o uso). Com efeito, não é por causa de algumas pessoas se embriagarem que se vai proibir todo o consumo de álcool. Da mesma maneira, não é por acontecerem excessos na aplicação dos castigos físicos que estes devem ser, simplesmente, banidos.

Por outro lado, fazer do castigo físico sinónimo de abuso (Straus, 1994b) é fazer abusadores dos filhos a grande maioria dos pais. Na verdade, as estatísticas revelam, como, aliás, já observámos, que a grande maioria dos pais lança mão de estratégias corporais, para disciplinar os filhos. Um bom exemplo são os Estados Unidos, onde as sondagens indicaram (Gallup Organization, 1995) que 74% dos pais, com filhos com idade até aos 17 anos, lhes aplicavam castigos físicos. E uma percentagem substancialmente maior (94%) utilizavam algum tipo de punição corporal a crianças de 3-4 anos (Straus e Stewart, 1999). Assim, se castigo físico equivale a abuso da criança, então, a quase totalidade dos pais estado-unidenses são abusadores dos filhos. Será que eles o admitem?

Um outro argumento é formulado por Rosemond (1994, pág. 215), nestes termos: “Toda a gente estaria de acordo em que, *a partir de determinado*

ponto, o castigo físico se torna, na realidade, abuso. Segundo a lógica do argumento anti-punitivista, portanto, dever-se-ia banir o uso de toda a 'linguagem negativa', ao lidar com as crianças. Ora, como confinar a criança ao seu quarto a coloca em maior risco de claustrofobia, os pais deveriam ser proibidos por lei de exercer esta forma 'mais arriscada' de disciplina". Por outras palavras, se há o risco de passar, insensivelmente, do uso para o abuso da punição física, como é que se não denuncia o mesmo perigo e preconiza o seu banimento, tratando-se de outras sanções disciplinares? Se a utilização de castigos físicos é abuso, porque é que o não é a aplicação de outras técnicas disciplinares?¹⁰

Um segundo argumento contra os castigos físicos é que eles são *inefazes*. Ora, uma afirmação deste género convoca toda uma série de questões, concernentes à investigação empírica, neste domínio, nomeadamente, no que respeita à metodologia. Começando por esta, e remetendo para outro lugar, para um tratamento mais aprofundado desta questão (Simões, no prelo; Benjet e Kazdin, 2003; Gershoff, 2002a; Larzelere, 2000), deve ficar claro, desde o início, que ela está longe de ser satisfatória. Assim, poderemos admitir que há algum exagero na asserção de Rosemond (1994, pág. 213), segundo a qual "nem um único estudo, respeitante aos efeitos dos castigos sobre as crianças, vale sequer o papel em que está escrito", mas é, certamente, equilibrada e objectiva a apreciação de Benjet e Kazdin (2003, pág. 209), segundo a qual "as conclusões a que se chegou, com base na investigação actual, são muito limitadas, tentativas e inconsistentes".

Seguidamente, vamos enunciar algumas dificuldades metodológicas mais básicas e mais características da investigação sobre os efeitos dos castigos físicos. Estes foram definidos, um pouco mais acima, como a aplicação da força física, de modo a causar dor à criança. Mas de que intensidade de dor e de força física se trata? Qual é a fronteira entre o uso e o abuso da punição? Dar uma ou duas palmadas nas nádegas é castigo e várias palmadas já não é? O problema metodológico é muito grave, porque está em causa o necessário consenso (que não existe), em torno da definição operacional do constructo.

Mesmo que tal consenso existisse, haveria que ter presente que os pais têm percepções diferentes do que sejam os castigos físicos e da severidade dos mesmos, para já não falar na sua reserva em declarar quais são as suas

¹⁰ A resposta à objecção de que o uso conduz ao abuso será desenvolvida, mais adiante, quando forem apresentados os dados empíricos sobre os efeitos dos castigos físicos.

práticas disciplinares, sobretudo, se as consideram excessivas. Assim, não há segurança de que aquilo de que tratam uns estudos corresponda, rigorosamente, ao que é objecto de outros: a utilização da mesma expressão (castigo físico) não é nenhuma garantia de que se trata do mesmo fenómeno. Acresce a tudo isto que os comportamentos correctivos são referidos, com base na recordação dos mesmos pelos pais, o que coloca o problema da sua objectividade.

Não menos preocupante do que aquilo que acaba de ser mencionado é a co-ocorrência das formas de punição. Quer-se dizer que o castigo físico costuma ser aplicado, em simultâneo com outro(s) tipo(s) de punição. E, então a questão é a de saber como vai o investigador averiguar o efeito específico (independente) de cada um deles.

Isto é básico e muito grave. Mas há mais. Estamos a pensar nos planos de investigação. A este propósito, tenha-se presente que a maioria dos estudos levados a efeito é de natureza transversal, muitos são retrospectivos, ao passo que muito poucos são longitudinais e raríssimos experimentais (ver Gershoff, 2002a). Ora, justamente aqueles que são adequados para estabelecer relações de causalidade (os últimos dois, ou sejam, os experimentais e, em menor grau, os longitudinais) são os que estão, de longe, menos bem representados, na literatura da especialidade. Quer isto dizer que se torna muito difícil averiguar a existência de relações causais, a partir dos dados disponíveis. Quando muito, poderão estabelecer-se relações de tipo correlacional que, em si mesmas, nada dizem acerca da existência nem do sentido da influência da punição física.¹¹

E basta, pelo que concerne à metodologia. Vejamos, agora, os resultados dos estudos. Mas, antes de mais, convém referir que os autores estão, geralmente, de acordo em que o abuso físico da criança conduz a consequências negativas para o seu desenvolvimento. Limitando-nos, simplesmente, a registar este dado, reenviamos o leitor interessado para a literatura pertinente (v. g., Helfer et al., 1999; Wolfe, 1999).

No que toca, propriamente, aos efeitos do castigo físico, sobressaem, na literatura da especialidade, duas revisões dos estudos: a de Gershoff (2002a; 2002b) e a de Larzelere (2000). A autora da primeira levou a efeito 11 meta-análises, para averiguar a relação dos castigos físicos com variáveis tais como a obediência imediata às ordens dos pais, a interiorização moral das mesmas, a agressividade da criança, o comportamento delinvente e anti-social,

¹¹ É curioso notar que certos abolicionistas reconheçam a fragilidade da evidência disponível contra os castigos físicos. Apesar disso, fazem cruzada pelo seu banimento (Elliman e Lynch, 2000, pág. 198). Outros não parecem muito preocupados com a questionabilidade dos dados da investigação, que citam, em apoio da sua posição (EPOCH-USA).

a qualidade da relação pais/filhos, a saúde mental e o abuso físico (activo e passivo). Todos os efeitos encontrados, com uma única excepção (a obediência imediata), eram negativos e de magnitude tendencialmente moderada (também com uma excepção – a da obediência imediata – que era elevada).

Reportando-nos, então, à objecção dos abolicionistas, atrás referida, segundo a qual o uso dos castigos físicos tende a degenerar em abuso, ela parece receber algum apoio dos dados de Gershoff, respeitantes aos constructos do abuso (activo e passivo) dos castigos físicos (foram encontradas magnitudes do efeito, respectivamente, de $d+= 0.13$ e de 0.69). Mas, note-se bem que o efeito do abuso activo (a criança tornar-se abusadora, em adulto) é desprezível, e que só o efeito do abuso passivo (a criança ser abusada pelos pais) é moderado. Todavia, ainda que fossem elevadas ambas as magnitudes do efeito, não se seguia daí que o castigo é a causa do abuso. Isto a própria Gershoff o reconheceu, expressamente. No entanto, apesar de admitir as fragilidades metodológicas do seu estudo, a autora americana mantém a posição de que “na pior das hipóteses, o castigo físico pode ter efeitos negativos e, na melhor das hipóteses, não ter efeitos nenhuns, sejam eles positivos ou não” (Gershoff, 2002b, pág. 609).¹²

A segunda revisão meta-analítica foi levada a efeito por Larzelere (2000) e abrangeu muito menos estudos que a de Gershoff (38 contra 88), mas seleccionados, segundo critérios que tiveram em conta, em particular, a qualidade metodológica dos mesmos, a idade das crianças (inferior a 13 anos) e a severidade dos castigos (de forma a excluir casos de abuso físico).

A comparação dos resultados pode ver-se em Larzelere (2002) e em Benjet e Kazdin (2003). Embora tivessem sido encontrados certos resultados concordantes, nas duas revisões dos estudos, a imagem resultante da meta-análise de Larzelere era bem mais positiva que a que provinha do estudo de Gershoff. Nomeadamente, Larzelere evidenciou o efeito benéfico dos castigos físicos, quando aplicados como técnica auxiliar, a crianças de 2-6 anos de idade. Também encontrou alguns efeitos negativos dos castigos físicos. Mas estes não eram sistemáticos: nalguns estudos, as consequências eram, predominantemente, benéficas; num número aproximadamente igual de outros, sobretudo, prejudiciais; num conjunto equivalente de outros, principalmente neutras ou mistas. Em boa parte, a natureza dos efeitos verificados estava relacionada com a qualidade metodológica dos estudos (planos transversais ou longitudinais, índole retrospectiva ou prospectiva dos mesmos, efeitos a longo ou a curto termo).

¹² Ver os comentários críticos de Baumrind, Larzelere e Cowan (2002), de Holden (2002) e de Parke (2002).

Sendo estes os resultados, que é que pode extrair-se deles, para responder à objecção, segundo a qual os castigos físicos são ineficazes? É evidente que eles não permitem dar respostas seguras, pois, contam-se pelos dedos da mão os estudos metodologicamente correctos. Mas é digno de registo que os mais aceitáveis, deste ponto de vista, apontem para efeitos tanto ou mais positivos que os das técnicas disciplinares alternativas, preconizadas pelos anti-punitivistas.¹³ Assim, enquanto não dispusermos de outros dados mais credíveis, nenhuma razão válida existe para atender à objecção de ineficácia, lançada contra os castigos físicos.

Não é, pois, com base na evidência científica que estes últimos devem ser objecto de proscricção. E isto vale para uma outra objecção dos abolicionistas, segundo a qual *o castigo físico conduz à violência*. A punição física – dizem eles – institui o ciclo da violência: procedendo, violentamente, para com ela, a criança aprende (pois, o castigo “envia-lhe a mensagem”) a ser violenta e comporta-se, de forma violenta, para com as outras pessoas. Assim, violência gera violência, de modo que é o castigo físico o fundamento da nossa cultura de violência.

A propósito desta objecção, poder-se-ia replicar, dizendo que não é muito clara a distinção entre abuso e violência (se é que não se pretende identificá-los). Seja como for, afigura-se-nos tratar-se de noções muito próximas uma da outra, pelo que grande parte do que foi dito, a propósito do abuso, vale também para a violência. Como quer que esta se defina, uma coisa é bem clara: é que os anti-punitivistas consideram violência todas as formas de castigo físico, mesmo as mais moderadas.¹⁴ Mas tal não é a concepção de violência do autor destas linhas, e bem assim daqueles que defendem a aplicação condicional dos castigos corporais. Aliás, a generalidade dos pais (a generalidade está bem dito, porque, como vimos, a grande maioria utiliza castigos físicos, na educação dos filhos) ficaria ofendida, se se lhe dissesse que exerce violência contra eles.

Isto dito, acrescentemos que seria de grande interesse para a investigação estudar os efeitos secundários da punição física. Mas, como escrevem Benjet e Kazdin (2003, pág. 216), é um trabalho que resta fazer. Por outro lado, como

¹³ Recorde-se, também, que a meta-análise de Gershoff encontrou uma relação altamente positiva entre castigo físico e obediência imediata aos pais. Dados os reparos críticos ao trabalho de Gershoff, isto pouca coisa significa. Mais relevante, porém, é que Larzelere, lançando mão de metodologias mais rigorosas, tenha chegado a resultados semelhantes.

¹⁴ Apesar das definições de violência, apresentadas no seu número 8, o Relatório sobre a *promoção dos direitos da criança*, da responsabilidade de Paulo Sérgio Pinheiro, apresentado ao 3º Comitê da Assembleia-geral da ONU, em 11/10/06, incluí o castigo físico na categoria dos comportamentos violentos (v. g., n.os 50 e 98) (ONU, 2006). Do mesmo modo se pronuncia o Comitê dos Direitos da Criança (2006).

sublinha Benatar (pág. 6), o argumento de que a violência transmite a mensagem de que é um meio adequado para resolver conflitos conduz ao absurdo: "Se alguém sugerir que castigar quem agiu mal veicula a mensagem de que a violência é um meio apropriado para resolver conflitos, então, deve, seguramente, admitir que deter uma criança, ou prender um criminoso comunica a mensagem de que restringir a liberdade é uma forma aceitável de lidar com as pessoas que nos desagradam. Também deveria conceder-se que multar as pessoas transmite a mensagem de que forçar os outros a entregar algo que lhes pertence é uma forma adequada de responder àqueles que agem, de um modo que não nos agrada. Se bater veicula uma mensagem, porque não hão-de, igualmente, as detenções, os aprisionamentos, as multas e uma multidão de outras punições transmitir mensagens indesejáveis? O argumento prova demais, porque prova que toda a punição comunica mensagens não apropriadas e é, portanto, deficiente".

Colocando-nos numa perspectiva mais psicológica, porque é que a punição há-de conduzir à aprendizagem da violência e não à percepção, por parte da criança, de que se trata de um comportamento desadequado, que é necessário corrigir? Se as duas hipóteses são plausíveis (e a segunda nada menos que a primeira), porque é que só se tem em conta a primeira?

Mas desçamos da esfera da especulação para o terreno dos factos. Se a aplicação de castigos físicos à criança gera mais violência na sociedade, deveria haver, hoje, menos violência do que há 40 ou 50 anos, quando a punição física das crianças era bastante mais frequente. Mas é precisamente o contrário que se verifica. Acontece isto, entre nós, e noutros países, com os Estados Unidos. No que a estes se refere, apresenta Chigbo (1998, pág. 3) estatísticas que indicam que, entre 1985 e 1993, o crime violento diminuiu 20% entre os indivíduos de sexo masculino, com 25 ou mais anos de idade, ao passo que aumentou 65% entre os rapazes com 18-24 anos, e 165%, entre os jovens de sexo masculino com 14-17 anos. Quer dizer, os que viveram num período, em que a punição física era mais frequente, eram menos violentos do que os que viveram numa época, em que declinou a prática da mesma. O que é o contrário do que seria de esperar, atendendo à posição dos abolicionistas.

Outros dados de interesse, apresentados pelo mesmo autor (Chigbo, 1998, pp. 3-4), dizem respeito a Singapura, onde é fortemente aprovado disciplinar fisicamente a criança, e onde as escolas continuam a aplicar castigos e os criminosos a ser açoitados. A acreditar na teoria dos abolicionistas, Singapura deveria ser o protótipo da sociedade violenta. Mas a realidade é com-

pletamente o inverso, ultrapassando, até, a Suécia nalguns índices de não-violência.

Isto conduz-nos a fazer uma alusão àquele país nórdico, que foi o primeiro a banir, legalmente, toda a forma de castigo físico (em 1979). Ora, tal evento, ao contrário do que os abolicionistas esperariam, não desencadeou nenhuma revolução nas práticas disciplinares, mas a situação até piorou, em certos aspectos importantes, em particular, na medida em que aumentou o abuso das crianças e sofreu um acréscimo a violência juvenil (Lyons e Larzeleire, 1996).

Um quarto argumento dos defensores da anti-punição física é que esta técnica disciplinar afecta, negativamente, as *relações entre pais e filhos*. Com efeito – perguntam eles – como é que a criança pode conciliar o amor dos pais com a agressão física de que é alvo? Será que “aqueles que te amam são aqueles que te castigam” (Straus, 1994, pág. 198)? Será que a criança consegue compreender esta mensagem e não guardar ressentimento contra os seus progenitores? Se já para os adultos é difícil,¹⁵ com maioria de razão, o será para a criança.

É claro que um tal argumento deveria, igualmente, ser dirigido contra outras estratégias disciplinares, nomeadamente, a de confinar a criança ao seu quarto, privá-la de actividades interessantes, ou retirar-lhe certos privilégios: se os pais a amam – poderá também pensar – porque hão-de privá-la de coisas de que ela gosta, ou infligir-lhe punições que a desgostam?

Também se aplicaria, aqui, o contra-argumento, segundo o qual, sendo o castigo físico infligido pela grande maioria dos pais, se deveria esperar uma apreciável percentagem de casos de perturbação das relações pais/filhos. E alguns existem, por certo, mas não tantos que raíam a catástrofe, nem comprovadamente atribuíveis às práticas de punição corporal.

Está, com efeito, quase tudo por investigar, no que concerne ao papel moderador de certas variáveis nos efeitos dos castigos físicos. No caso vertente, parece razoável esperar que a qualidade da relação pais/filho(a) possa depender de variáveis, tais como a raça/etnia, o nível socioeconómico, ou o estilo parental, para referir apenas três. Por exemplo, entre os negros americanos, a aplicação de castigos físicos é considerada uma prática normativa

¹⁵ Era por isso que Locke (1992) recomendava que o castigo não fosse aplicado pelo pai da criança, mas por um doméstico, ou pelo preceptor. “Deste modo — escreve o pedagogo inglês (pág. 108) — a autoridade dos pais fica mais bem salvaguardada, e o ressentimento da criança, por causa da dor suportada, volta-se contra a pessoa que directamente lha causou”.

(Lansford et al., 2004; Gunnoe e Mariner, 1997). Ora, isso pode conduzir os filhos a considerar como normais as medidas disciplinares dos pais e a encará-las como a expressão da sua autoridade e do seu amor, dispondo-se, por conseguinte, a aceitá-las. Nestas circunstâncias, é improvável que o castigo físico tenha consequências negativas. Se, pelo contrário, o recurso mais parcimonioso à punição física, entre os brancos americanos, significa que ela é, socialmente, menos aceite, isso pode levar os filhos a considerá-la mais como um ataque, e dispô-los a não a aceitar, o que tenderá a reflectir-se, negativamente, nos efeitos dos castigos.

No que à variável estilo parental diz respeito, é de reter que Gershoff (2002a, pág. 553) distingue entre punição instrumental (planeada pelos pais, com controlo emocional destes) e punição impulsiva (sem esse controlo emocional, e ministrada, em situação de desconforto e mal-estar). Ora, parece razoável admitir que a primeira disponha a criança para aceitar, de modo mais favorável, a sanção dos pais, cujos resultados terão mais probabilidades de se revelarem positivos.

A última objecção dos abolicionistas, que iremos analisar, exprime-se, simplesmente, nestes termos: *a punição degrada a criança*. Para começar, teríamos de nos entender, acerca de como pode o castigo físico ser degradante para a criança. Degradar vem do latim tardio *degradare*, que significa privar de grau, rebaixar. E, no nosso caso, isto poderia entender-se, de duas maneiras: em sentido moral e em sentido psicológico. O primeiro equivaleria a afirmar que o castigo corporal não é compatível com a dignidade da pessoa humana, que é a criança, a qual não pode ser tratada como um escravo (recorde-se Quintiliano), ou como um animal. O segundo sentido apontaria para o facto de a sanção física rebaixar a criança aos seus próprios olhos e aos dos outros, gerando nela sentimentos de medo, talvez até, de desespero aprendido (*helplessness*) e de auto-estima negativa. Não gastaremos tempo a responder à objecção, entendida, neste último sentido: há que distinguir entre uso e abuso do castigo físico; este conduz, comprovadamente, a efeitos negativos; mas está por mostrar que tal aconteça com a punição moderada e ocasional.

No que toca à segunda acepção do termo degradante, se se equipara castigo físico a abuso físico, é compreensível e justificável que seja considerado degradante. Também os defensores da punição física condicionada não hesitariam em fazê-lo. Mas eles recusam, terminantemente, tal identificação, não aceitando que castigo físico e abuso físico sejam incluídos na mesma categoria moral.

Mais especificamente, não vêem como é que o castigo físico, entendido, de forma tão estrita, como eles o fazem (limitado a duas palmadas nas nádegas, de severidade moderada, infrequentemente administrado, numa atmosfera de afecto), possa ferir a dignidade da criança. Será porque lhe é infligida dor? Mas outras formas alternativas de disciplina não são susceptíveis de lhe provocar ainda maior desconforto, nomeadamente, de natureza psicológica? Ou será porque se considera que a criança tem os mesmos direitos fundamentais que o adulto e, portanto, deve ser tratada, de forma idêntica e, assim, se não se bate num adulto, também se não bate na criança?¹⁶ Mas o certo é que a infância tem a sua especificidade (é uma razão e uma liberdade em formação, não sendo, portanto, responsável pelos seus actos, nem podendo exercer os seus direitos), e deve ser tratada, de acordo com a sua condição. É por isso que a estratégia de raciocinar com a criança¹⁷, na prática, muitas vezes, não resulta. E daí que seja necessário recorrer a outras técnicas disciplinares, mais adequadas à índole da criança, a qual, para usar a terminologia psicanalítica, se rege mais pelo princípio do prazer do que pelo princípio da realidade. Tais poderiam ser as punições físicas.

A propósito de degradação moral, Benatar (1998, pág. 4) apresenta algumas observações, que nos parecem pertinentes. Se a punição física degrada a criança – escreve ele – que dizer de formas de degradação do adulto, que não são objecto de igual condenação? É o que acontece, nas prisões, com a contínua invasão da privacidade dos presidiários e a subserviência destes aos guardas prisionais. Será que essa invasão da privacidade é menos dolorosa e menos humilhante para o adulto, ele que é capaz de apreciar melhor que a criança as condições desumanas a que é sujeito?

Mas poder-se-ia alargar ainda o argumento, lembrando que os abolicionistas poderão manifestar bem menos zelo, ou, porventura, ignorar os direitos dos animais, que são sacrificados aos milhares nos laboratórios científicos, que são criados aos milhões e transportados para o abate, em condições de extrema crueldade. Serão capazes de esquecer as lutas ferozes entre animais, promovidas para divertimento dos humanos, as corridas tauromáquicas – essa crueldade dada em espectáculo às multidões (Rachels, 2004; Singer, 2002)

...

¹⁶ Os abolicionistas "argumentam que o comportamento inaceitável para os adultos não deve ser usado contra as crianças, denunciando o facto de que, se alguém bate num adulto é agressão, mas se castigar o seu filho, é disciplina" (Furedi, 2004, pág. 1). Deste modo, o que eles, em última análise, defendem é um género de relações horizontais entre pais e filhos, manifestando-se, portanto, contra toda a tentativa de aqueles imporem a sua vontade, optando, antes, pela negociação com os filhos, em pé de igualdade.

¹⁷ Preconizada por Locke, porém, com a ressalva de que se trata de raciocínios, "que estão ao alcance do espírito da criança (1992, pág. 106), mas completamente rejeitada por Rousseau (1966, pág. 106).

Em conclusão, uma ideia fundamental é necessário reter de toda esta discussão: a da fragilidade da evidência empírica disponível, no que concerne aos efeitos da punição corporal. A este propósito, não se irá até ao ponto de afirmar com Rosemond (1994, pág. 213) que “nem um único estudo, respeitante aos efeitos dos castigos sobre as crianças, vale sequer o papel, em que está escrito”. Mas tão pouco é admissível a posição dos que dão como averiguado que os estudos evidenciaram uma série de efeitos negativos, suficientes para rejeitar, incondicionalmente, essa técnica disciplinar. Recusando equipará-los ao abuso físico, e com o apoio daqueles que são metodologicamente mais aceitáveis, verifica-se, ao invés, que a punição corporal pode ter efeitos positivos e negativos (Larzelere, 2002, 2000). Como as restantes técnicas disciplinares, aliás. Sintetizando os resultados dos melhores estudos disponíveis, assim se exprime Larzelere (2002, pág. 2): “De um modo geral, esses estudos encontraram efeitos mais benéficos que prejudiciais para a criança, nas seguintes circunstâncias: quando se excluía a punição física inequivocamente severa; quando o castigo era usado como auxiliar (*back-up*) de táticas disciplinares mais suaves, tais como o diálogo com as crianças e a interrupção de actividades agradáveis; quando os educandos tinham menos de 6.5 anos; quando eram extremamente provocadores; enfim, quando o subgrupo cultural considerava a punição como disciplina normativa (v. g., os negros americanos e os protestantes) ”.

Diga-se e repita-se, no entanto, que tais conclusões são provisórias e tentativas, pois, dada a escassez de estudos bem planeados, não é possível oferecer nada de mais seguro. Só argumentos de outra ordem, que não os baseados na evidência empírica, podem conduzir a formar juízos absolutos, acerca dos castigos físicos, e a decretar a sua incondicional proscrição. De passagem, tivemos ocasião de analisar tais argumentos (Benatar, 1998; Chigbo, 1998), que também se não mostraram consistentes. Tudo somado, não se vêem, então, razões para remover os castigos físicos do arsenal das técnicas disciplinares.

Isto não significa, porém, que se trate de um instrumento fácil de manobrar, se com ele se querem atingir determinados objectivos pedagógicos. É o que se verá, na secção seguinte.

3. A utilização pedagógica dos castigos físicos.

Se não há objecções de fundo contra o castigo físico, nem de carácter histórico, nem científico, nem filosófico, será, agora, oportuno reflectir sobre a

utilização pedagógica do mesmo. Mais concretamente, como devem proceder os pais, para assegurar um máximo de eficácia pedagógica, ao aplicá-lo, como meio de correcção do comportamento dos filhos?

Antes, porém, de prosseguir, é conveniente sublinhar que, ao defender o castigo físico, não se está a preferi-lo a outras estratégias disciplinares. Bem pelo contrário, é preciso deixar claro que se atribui a primazia àquelas medidas, que assumem a forma de reforços positivos, em lugar de reforços negativos (Benjet e Kazdin, 2003; AAP, 1998). Reconhece-se, no entanto, que tais medidas não são aplicáveis, quando se trata de certos comportamentos indesejáveis, podendo, neste caso, ser, eventualmente, recomendável o recurso à punição física. Mas, mais uma vez, esta é apenas uma, entre várias intervenções negativamente reforçadoras, e poderá não ser a mais apropriada para um caso particular, ou a sua eficácia poderá depender de ser aplicada em conjunto com outras medidas disciplinares. Enfim, defender os castigos físicos não equivale a afirmar que a educação, sem eles, é uma impossibilidade, mas que, em vários casos, são de grande utilidade. Muitas vezes, será conveniente não prescindir deles, mas, idealmente, seria preferível que se pudesse educar sem eles.

Como, então, administrá-los, de forma pedagogicamente correcta? A investigação empírica, revista na secção anterior, poderá fornecer algumas pistas. Por exemplo, Larzelere (2002, 1994) apresenta aquilo a que chama o *modelo da sequência condicional de uma óptima disciplina*. Aplica-se a crianças de 2-6 anos, num contexto marcado pelo afecto à criança por parte dos pais, de forma moderada (um máximo de duas palmadas, nas nádegas, sem deixar contusões), como reforço de outras técnicas menos aversivas, tais como o diálogo com a criança, ou a interrupção de actividades agradáveis para ela. A sequência a que se refere o modelo traduz-se por uma série de etapas a seguir pelos pais, a saber: selecção das técnicas disciplinares menos severas (v. g., a reprimenda verbal ou a ameaça); se não derem resultado, avançar para medidas mais firmes (v. g., a interrupção de actividades agradáveis); se mesmo estas não forem suficientes, aplicar, então, os castigos corporais. Com certas crianças, as medidas mais suaves bastam, de modo que não há que recorrer aos castigos físicos; com outras, só às vezes, é necessário fazê-lo; com outras, ainda, é preciso fazê-lo, mais vezes. O que a investigação parece apontar é que o castigo físico, usado como reforço de técnicas não corporais, aumenta a eficácia destas, de modo que, de futuro, conseguem funcionar, independentemente daquele.

Destes dados, há que reter, em primeiro lugar, que a punição deverá ser moderada e infrequente. No que a esta última característica diz respeito, é

de relevar que uma das razões da ineficácia do castigo físico (como, aliás, de outras técnicas disciplinares) é a sua aplicação rotineira (Larzelere, 2002). A esta luz, pode especular-se que a relativa ineficácia do castigo físico provenha da usura a que tem sido sujeito, de há vários séculos a esta parte, visto ter sido a forma de coerção de que mais se usou e abusou. Eis porque é de toda a conveniência munir os pais de um arsenal variado de técnicas disciplinares, para poderem diversificar as suas intervenções, junto dos filhos.¹⁸ De um modo geral, poder-se-ia recomendar: menos castigos físicos (sem, porém, os proscriver), mais punições não físicas e, sobretudo, mais técnicas disciplinares, que se traduzam, em termos de reforços positivos. É isso que faz Coménio (1966, pág. 405), ao apontar como medidas pedagógicas, em primeiro lugar, o exemplo do educador, depois, a exortação e a censura e, em último lugar, a punição física. Por sua vez, Locke (1992, pág. 101), considera que só uma falta – a obstinação – justifica que se bata na criança.

Infrequente, o castigo físico deverá ser também moderado. Convém notar que os autores de trabalhos científicos, neste domínio, procuram ser cuidadosos na definição do constructo. Larzelere, como vimos, limita o castigo corporal a duas palmadas nas nádegas, com a mão aberta e sem deixar contusões. Trata-se, por certo, da necessidade de obedecer ao rigor das definições operacionais, indispensáveis para se fazer ciência, mas com o seu quê de arbitrário (como é possível estabelecer o limite da punição moderada?). Apesar de tudo, tais definições têm o mérito de oferecer uma noção concreta do fenómeno que se pretende descrever.

Ora, no que concerne à moderação do castigo físico, parece que ela está bem documentada na História da Educação: sobretudo, a partir do Renascimento, um movimento de oposição se afirmou contra a maneira cruel como eram tratadas as crianças (Erasmus, Montaigne, Locke, Coménio, etc.). E não era tanto contra os castigos físicos, cuja proscricção se não advogava, que tal movimento se manifestava, mas, sim, contra os excessos, tão em voga, na educação desse tempo.¹⁹

Moderados e infrequentes, os castigos físicos devem ser utilizados, como último recurso, isto é, depois de se ter lançado mão de técnicas não corporais, e estas se revelarem ineficazes. Assim, é exactamente o contrário do que, em

¹⁸ Daqui que seja injustificado e arbitrário reduzir as técnicas, com vista à redução e eliminação de comportamentos indesejáveis, à interrupção das actividades com interesse para a criança e à subtracção de privilégios, com preconizou a American Academy of Pediatrics (1998, pág. 4).

¹⁹ O próprio Montaigne não preconizava a eliminação dos castigos físicos ("o castigo faz as vezes do remédio para as crianças"), e não hesitava em esbofetear os seus domésticos (Locke, 1992, pág. 101, nota 1).

geral, se pratica que é, aqui, preconizado: que a punição física passe de primeira para última técnica disciplinar a considerar. E é também, assim, que a encara a generalidade dos pedagogos contemporâneos, que preconiza que ela deixe de ser a principal medida disciplinar, para se tornar a última e de secundária importância (v. g., Göttler, 1967; Kriekemans, 1966; Braido, 1962). É que – diz o penúltimo autor – ela permite pouca variedade e a sua “linguagem” torna-se difícil de entender para crianças de tenra idade (pág. 54).

Condição essencial para a correcta percepção da “linguagem” dos castigos corporais é a atmosfera emocional, em que são administrados. Isto foi sublinhado, mais acima, quando se fez referência ao modelo de Larzelere e se aludiu à distinção proposta por Gershoff, entre punição instrumental e punição impulsiva, e é também relevado pela generalidade dos pedagogos²⁰. Efectivamente, o tom de voz firme mas suave e controlado, a serenidade mas também a seriedade do rosto do educador, a expressão de desgosto e reprovação do comportamento da criança, sem que isto signifique aceitação condicional da mesma, são a forma mais apropriada para exprimir ao educando que a sua conduta é reprovável e, ao mesmo tempo, de lhes assegurar o bom acolhimento do educador. No final de contas, a linguagem do afecto reflecte-se no comportamento do educador, e o educando, por jovem que seja, acaba por entendê-la, porventura, melhor que quaisquer outras. Daí que, se as relações crianças/pais estão impregnadas de afecto, seja provável que elas concluam com Santo Agostinho que, apesar de tudo, os seus progenitores não lhes querem mal, ao castigá-las, mas que é para seu bem que agem daquela maneira.

Isto conduz-nos a uma outra condição, apontada pelos pedagogos, como sendo necessária para assegurar a correcta administração do castigo: a compreensão, por parte da criança, do mal cometido, da razão por que é castigada, e o comportamento alternativo, que terá de adoptar, no futuro. Efectivamente, os pais não devem presumir que a criança tem a noção clara de que se comportou, de forma incorrecta. Mas, sem reconhecer a sua má conduta, não é provável que ela aceite a punição, nem que considere esta senão como um tipo de agressão arbitrária. Por outro lado, não basta que ela compreenda o que não deve fazer: é necessário entender que é que deve fazer – apreender, com clareza, qual é a alternativa positiva ao comportamento negativo – e ser reforçada pela prática dessa conduta alternativa.

²⁰ Já La Bruyère (1993, pág. 253) assim se exprime: “Elas [as crianças] sabem se é com razão ou sem ela que são castigadas, e não se estragam menos, por castigos mal aplicados do que pela impunidade”

Com isto, somos levado a sublinhar a necessidade de modelação do comportamento, por parte dos pais, e a conveniência em dialogar com a criança, acerca da importância das condutas prescritas e das consequências decorrentes do desrespeito das mesmas. Tratar-se-á, sem dúvida, de um diálogo, à medida da criança, adaptado à sua capacidade de compreensão, a qual, sendo limitada, não é de todo inexistente. Assim, enquanto os argumentos de ordem moral não são acessíveis à criança, ela poderá compreender, no entanto, as consequências sociais de certas condutas (v. g., de não ser pontual às refeições), e aceitar as punições consequentes à inobservância de certas normas (v. g., ser privada da refeição). Em todo o caso, será o exemplo do adulto a melhor forma de indicar à criança o comportamento que dela se espera.

Do que foi dito se infere que o castigo físico deve ser adaptado ao estágio de desenvolvimento do educando e ao tipo de transgressão cometida. Aceitável, na primeira e na segunda infância, quando domina o princípio do prazer, a punição física é, cada vez menos recomendável, nos períodos sucessivos, quando impera o princípio da realidade. Enquanto, nos primeiros anos, a flexibilidade e a capacidade de negociação são limitadas, estas devem tornar-se a regra, por altura da adolescência. Por outro lado, e no que concerne ao tipo de transgressão, também se compreende que a punição deverá ter algo a ver com a conduta a corrigir. Se, por exemplo, esta se traduziu na destruição de objectos pessoais, a punição poderá consistir na privação temporária ou definitiva dos mesmos; se, porém, foi das boas maneiras que se tratou, a injunção poderá consubstanciar-se em pedir desculpa às pessoas ofendidas; se se tratou de contumácia, poderá, então, recorrer-se ao castigo físico. Este último, de acordo com o princípio, que está a ser ilustrado, não é indicado, em variadíssimas circunstâncias. A não ser como técnica auxiliar de outros meios disciplinares, para reforçar a sua eficácia, de modo que possam operar, por si mesmos, independentemente da punição corporal (recorde-se o modelo de Larzelere).

No que respeita, porém, às transgressões, melhor que corrigi-las é preveni-las. Isto vale para todos os tipos de punição e, em particular, de natureza física. Em teoria, ninguém contestará a obviedade de tal asserção. Mas, na prática, não é bem assim, razão pela qual acontecem pequenos ou grandes desastres, por que se responsabilizam e punem as crianças, mas que resultam de não se ter organizado o lar "à prova da criança".

Todavia, a prevenção não deve começar, em fases relativamente avançadas da infância, quando a criança, graças às aquisições de natureza motora, domina o espaço que a rodeia. É, desde os primeiros momentos da vida extra-uterina que há que lançar os fundamentos de hábitos rigorosos de ordem

e de higiene, que dêem à criança a percepção de um ambiente estruturado, onde impera uma vontade inflexível e forte, contra a qual nada podem os seus caprichos. Instaurando essa ordem, a que Herbart se referia com o nome de governo (*Regierung*), a criança sentirá a necessária segurança e confiança nos seus progenitores e aprenderá, naturalmente, a obediência. E, na medida em que se cria uma tal situação, está-se a contribuir para que os castigos físicos se tornem supérfluos, como é de desejar, em educação.

Conclusão.

Julgamos ter ficado clara a nossa posição, acerca dos castigos físicos, em educação, exposta ao longo das páginas precedentes. Não encontramos, com efeito, justificação para o banimento, puro e simples, da punição corporal, pese, embora, a permanente e agressiva campanha promovida pelos abolicionistas. Na verdade, a evidência empírica disponível revela demasiadas fragilidades, para se poderem assumir posições bem seguras e definidas, enquanto os argumentos de outra ordem se apresentam pouco convincentes.

Assim, enquanto não surgirem dados mais credíveis sobre os efeitos negativos desta técnica disciplinar, julgamos prematuro abandoná-la, pelo menos, a nível familiar. Tanto quanto se pode avaliar, ela tem limites, como todas as outras, e também vantagens, como as outras todas. Proscrevê-la poderia significar empobrecer o arsenal dos meios pedagógicos à disposição dos pais, e privar estes de instrumentos importantes de intervenção.

Não se pense, porém, que a posição aqui expressa equivale a uma defesa incondicional dos castigos corporais. Para além de alguns indícios de efeitos negativos, apontados pela investigação empírica, há, a desaconselhá-los, a constante chamada de atenção dos pedagogos de todos os tempos para as possíveis consequências nefastas dessas medidas disciplinares. Apesar de tudo, à semelhança deles, não nos decidimos pela rejeição das mesmas. Dito, mais sinteticamente, não somos pela abolição dos castigos corporais, mas também não somos a favor dos castigos corporais, enquanto principal medida disciplinar.

Referências

- Amado, J. (2005). Contextos e formas da violência escolar. *Revista Portuguesa de História*, T. XXXVII, 299-325.
- American Academy of Pediatrics (1998). Guidance for effective discipline. *Pediatrics*, 101 (4), 723-728.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Éditions du Seuil.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E. & Cowan, P. A. (2002). Ordinary physical punishment: Is it harmful? Comment on Gershoff (2002). *Psychological Bulletin*, 128 (4), 580-589.
- Bellerate, B. (1964). *Herbart*. Brescia: "la Scuola" Editrice.
- Benatar, D. (1998). Corporal punishment. <http://www.corpun.com/benatar.htm>. Consultado, em 12/06/06.
- Benjet, C. & Kazdin, A. E. (2003). Spanking children: The controversies, findings, and new directions. *Clinical Psychology Review*, 23, 197-224.
- Braido, P. (1959). *Makarenko*. Brescia: La Scuola.
- Braido, P. (1962). Elementi di filosofia dell'educazione. In P. Braido, M. Simoncelli, P. Gianola, G. Lutte, R. Titone & V. Sinistrero (Eds.), *Educare: Sommario di Scienze Pedagogiche* (pp. 145-209). Zürich, PAS-VERLAG, vol. I.
- Carvalho, R. (1996). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chigbo, O. (1998). Antispanking activists should take a time-out. <http://www.fotf.ca/tfn/family/articles/BumRap.html>. Consultado, em 15/01/2007.
- Coménio, J. A. (1966). *Didáctica magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coménio, J. A. (1971). *Pampaedia*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Comité dos Direitos da Criança (2006). O direito da criança à protecção contra o castigo físico e outras formas cruéis ou degradantes de castigo. *Infância e Juventude*, nº 3, 10-31.
- Corporal punishment. http://en.wikipedia.org/wiki/Corporal_punishment. Consultado, em 28/07/2006.
- Damião, M. H. (2003). A influência do castigo físico na regulação do comportamento. In I. Alberto, A.C. Fonseca, C. P. Albuquerque, A. G. Ferreira & J. Rebelo (Orgs.). *Comportamento anti-social: Escola e família* (pp. 169-174). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Dunkel, H. B. (1970). *Herbart and herbartianism: An educational ghost story*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Elliman, D. & Lynch, M. A. (2000). Current topic: The physical punishment of children. *Archives of Disease in Childhood*, 83, 196-198.
- EPOCH -USA, Banning corporal punishment of children. <http://www.stophitting.com/disathome/sureshrani.php>. Consultado, em 26/02/06.
- Érasme, D. (1991). *Oeuvres choisies*. Paris: Librairie Générale Française.
- Ferreira, A. G. (2000). *Gerar, criar e educar: A criança no Portugal do Antigo Regime*. Coimbra: Quarteto.
- Flacelière, R. (s. d.). *A vida quotidiana dos gregos no século de Péricles*. Lisboa: Edição "Livros do Brasil".
- Foulquié, P. (1997). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: PUF.
- Furedi, F. (2004). Punishing parents. <http://web.archive.org/web/20041011055752/http://www.spiked-online.com/Printable>. Consultado, em 15/01/07.
- Gallup Organization (1995). *Disciplining children in America: A Gallup poll report*. Princeton: Gallup Organization.
- Gershoff, E. T. (2002a). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539-579.
- Gershoff, E. T. (2002b). Corporal punishment, physical abuse, and the burden of proof: Reply to Baumrind, Larzelere, and Cowan (2002), Holden (2002), and Parke (2002). *Psychological Bulletin*, 128(4), 602-611.
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. http://www.endcorporalpunishment.org/pages/progress/prohib_states.html. Consultado, em 15/01/07.
- Gomes, J. F. (1964). *Martinho de Mendonça e a sua obra pedagógica*. Coimbra: Instituto de Estudos Filosóficos da Universidade de Coimbra.
- Göttler, J. (1967). *Pedagogía sistemática*. Barcelona: Editorial Herder.
- Grayling, A. C. (2002). *O significado das coisas*. Lisboa: Gradiva.
- Gunnoe, M. L. & Mariner, C. L. (1997). Toward a developmental-contextual model of the effects of parental spanking on children's aggression. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 151, 768-775.
- Helfer, M. E, Kempe, R. S. & Krugman, R. D. (Eds.) (1999). *The battered child*. Chicago: University of Chicago.
- Herbart, J. F. (2003). *Pedagogia geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holden, G. W. (2002). Perspectives on the effects of corporal punishment: Comment on Gershoff (2002). *Psychological Bulletin*, 128(4), 590-595.
- Ipfling, H.-J. (1979). *Vocabulário fundamental da pedagogia*. Lisboa: Edições 70.
- Kant, I. (1996). *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

- Kriekemans, A. (1966). *Trattato di pedagogia generale*. Brescia: La Scuola.
- La Bruyère, J. (1993). *Les caractères*. Paris: Booking International.
- Lansford, J. E., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (2004). Ethnic differences in the link between physical discipline and later adolescent externalizing behaviors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 801-812.
- Larzelere, R. E. (1994). Should the use of corporal punishment by parents be considered child abuse? In M. A. Mason & E. Gambрил (Eds.), *Debating children's lives: Current controversies on children and adolescents* (pp. 204-209). Thousand Oaks: Sage.
- Larzelere, R. E. (2000). Child outcomes of nonabusive and customary physical punishment by parents: An updated literature review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3(4), 199-221.
- Larzelere, R. E. (2002). Corporal punishment of children. <http://people.biola.edu/faculty/paulp>. Consulta efectuada, em 12/06/06.
- Locke, J. (1992). *Quelques pensées sur l'éducation*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Lyons, J. S. & Larzelere, R. E. (1996). Where is evidence that non-abusive punishment increases aggression? <http://people.biola.edu/faculty/paulp/sweden.html>. Consultado, em 12/06/06.
- Makarenko, A. S. (1967a). *Poème pédagogique*. Moscou: Éditions Progrès.
- Makarenko, A. S. (1967b). *Les drapeaux sur les tours*. Moscou: Éditions Progrès.
- Marrou, H.- I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* (Tome I: Le monde grec; Tome II: Le monde romain). Paris: Éditions du Seuil.
- Mesnard, P. (s. d.). A pedagogia dos Jesuítas. In J. Château (coord.). *Os grandes pedagogos* (pp. 58-124). Lisboa: Edição "Livros do Brasil".
- Meylan, L. (s. d.). Henri Pestalozzi. In J. Château (coord.). *Os grandes pedagogos* (pp. 232-250). Lisboa: Edição "Livros do Brasil".
- Montaigne, M. (1972). *Essais*. Paris: Librairie Générale Française, vols. I e II.
- Parke, R. D. (2002). Punishment revised – Science, values, and the right question: Comment on Gershoff (2002). *Psychological Bulletin*, 128 (4), 596-601.
- Pereira, M. H. R. (1975). *Estudos de história da cultura clássica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pestalozzi, J. H. (1985). *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Albeuve: Éditions Castella.
- Pestalozzi, J. H. (1994). *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*. Dijon: Éditions Payot Lausanne
- Pestalozzi, J. H. (1996). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Editorial Tecnos.

- Pinheiro, P. S. (2006). “Não é possível acreditar que bater educa”. *Jornal Público*, de 13/10/06.
- Piobetta, J. B. (s. d.). Johann Amos Comenius. In J. Château (coord.). *Os grandes pedagogos* (pp. 125-143). Lisboa: Edição “Livros do Brasil”.
- Platão (1984). *The laws*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Rachels, J. (2004). *Elementos de filosofia moral*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, J. A. S. (2000). Disposições legais relativas ao comportamento inadaptado em escolas portuguesas: Apresentação com comentários. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV nº 1, 2, 3, 615-625.
- Rosemond, J. K. (1994). Should the use of corporal punishment by parents be considered child abuse? In M. A. Mason & E. Gambril (Eds.), *Debating children's lives: Current controversies on children and adolescents* (pp. 210-216). Thousand Oaks: Sage.
- Rousseau, J. J. (1966). *Émile ou de l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Santo Agostinho (1958). *Confissões*. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa.
- Santo Agostinho (1965). *La ciudad de Dios*. Madrid: La Editorial Católica, vol. II.
- Simões, A. (no prelo). Castigos físicos, em contexto familiar: A dimensão científica do debate. *Psychologica*.
- Simoncelli, M. (1962). Lineamenti di Storia della Pedagogia. In P. Braido, M. Simoncelli, P. Gianola, G. Lutte, R. Titone & V. Sinistrero (Eds.), *Educare: Sommario di Scienze Pedagogique* (pp. 23-144). Zürich, PAS-VERLAG, vol. I.
- Singer, P. (2002). *Ética prática*. Lisboa: Gradiva.
- Straus, M. A. (1994a). *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families*. New York: Lexington Books.
- Straus, M. A. (1994b) Should the use of corporal punishment by parents be considered child abuse? In M. A. Mason & E. Gambril (Eds.), *Debating children's lives: Current contrroversies on children and adolescents* (pp. 197-209). Thousand Oaks: Sage.
- Straus, M. A. & Stewart, J. H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 55-70.
- UNESCO (2006). *Education for all global monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- UNO (2006). *Promotion and protection of the rights of children*. New York. <http://www.violence study.org/a405>
- Wolfe, D. A. (1999). *Child abuse*. Newbay Park: Sage.

SPANKING IS NO GOOD FOR EDUCATION? – THE PEDAGOGICAL PROBLEM OF CORPORAL PUNISHMENT BY PARENTS

António Simões

Faculdade de Psicologia e de C. E., Universidade Coimbra, Portugal

Abstract: Corporal punishment, as a disciplinary technic used by parents in the upbringing of their children, has been, nowadays, a target of heated scientific and ideological debates. After a brief account of the place of corporal punishment throughout the educational history, this article approaches the dimensions of that debate, and holds that such a disciplinary strategy will continue to have a role in the upbringing of children, though under some restrictions and some specific conditions.

KEY-WORDS: *Punishment, spanking, positive reinforcement, negative reinforcement, meta-analysis.*

CONFLITOS NEGOCIADOS NA ESCOLA ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS COM CARACTERÍSTICAS URBANAS, SUBURBANAS E RURAIS

Maria Olímpia Almeida de Paiva
Abílio Afonso Lourenço
Escola Secundária Alexandre Herculano

Resumo

O aumento das desigualdades e das exclusões sociais tem conduzido ao incremento da delinquência e da violência, quer na sociedade em geral quer na escola em particular, gerando, assim, conflitos. O conflito encontra-se, na realidade, nos mais variados sistemas sociais e a sua elevada frequência, nas diferentes cenas da vida quotidiana, é uma constatação real e indiscutível, independentemente do tempo e do meio. Assim, a negociação procura resolver o conflito de tal modo que a solução se torne satisfatória para ambas as partes conflituosas, sendo esta facilmente sentida nos diferentes níveis da sociedade e com um tal impacto no bem-estar humano que dificilmente pode ser subestimada.

A nível empírico, este trabalho teve como propósito averiguar se as variáveis Sexo e Idade possuem importância relevante na compreensão da eficácia comportamental dos alunos como negociadores, assim como pesquisar se o meio onde as escolas estão inseridas influencia a forma como os alunos resolvem os conflitos em contexto escolar. A amostra é constituída por 1 010 adolescentes do 3.º ciclo do ensino básico de três escolas do distrito do Porto (meio urbano, suburbano e rural).

Dos resultados desta investigação, conclui-se que existem correlações significativas entre o Meio Ambiente de inserção da escola e todos os factores da Eficácia em Negociação. No que concerne à variável Sexo, os resultados sugerem que é uma variável essencial para o entendimento da Eficácia em Negociação, sendo esta eficácia sempre superior no sexo feminino. Relativamente à variável Idade, os resultados revelam que esta não é primordial para a compreensão da Eficácia em Negociação.

PALAVRAS-CHAVE: *Conflito, negociação, escola, meio ambiente.*

Introdução

Actualmente, e na sequência da crescente globalização do planeta, é inevitável o aparecimento de conflitos sociais, laborais e organizacionais. Perceber as suas dimensões funcionais e disfuncionais para uma gestão eficaz dos

Morada (address): Rua do Godim, 869 – 3º Esq., 4300-242 Porto, Portugal. E-mail: mopaiva@clix.pt

mesmos é fundamental para o bom funcionamento das sociedades contemporâneas.

Quando o adolescente entra para a escola, as suas percepções e expectativas de êxito pessoal e social são já distintas, a partir do momento em que se compara com os seus pares e professores, tomando consciência do seu valor pessoal e social relativo. Contudo, alguns factores terão de ser tomados em consideração pelo aluno: na escola existe um conjunto de regras e rotinas. Estas regras, ao se apresentarem aparentemente iguais para todos os indivíduos, constituem-se, na realidade, diferentes para cada um em consequência da sua proximidade e tipo de experiência anterior com estas (Matos, 2005).

A mesma autora, refere, ainda, que durante a adolescência a aceitação social está relacionada com diversos factores, nomeadamente a capacidade de se posicionar no lugar do outro, a capacidade de se focalizar em problemas criando alternativas e descobrindo soluções e o sucesso escolar. Os constrangimentos na relação interpessoal, estão na origem de uma diversidade de problemas de comportamentos e atitudes sociais do indivíduo que se revelam, algumas vezes, em isolamento e outras em actos conflituosos.

Desta forma, o aparecimento de situações de conflito e a respectiva necessidade de as resolver de uma forma negociada começa, hoje em dia, no jardim de infância, parece alcançar o seu máximo no decurso do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e decresce no ensino secundário. Assim, a escola deve propiciar um ambiente isento de provocações, ameaças, insultos verbais, ofensas, medos, intimidações e violência (Beane, 2006).

Os conflitos surgem e manifestam-se, frequentemente, como dificuldades de convivência nas relações dos alunos entre si, destes com os professores ou com outros agentes educativos. O desenvolvimento de competências e o uso de instrumentos com o objectivo de resolver os conflitos num domínio de serenidade e equilíbrio revelar-se-á de grande utilidade, quando se tratar de interceder educativamente nas questões de convivência ou de tipo mais geral (Guerra, 2005).

A apreensão actual da Escola pela problemática relacionada com a negociação de conflitos em contexto escolar, associada à percepção social que se foi desenvolvendo ao longo das últimas décadas, levou a uma correspondente necessidade de uma procura crescente de conhecimentos nesta área de investigação. Como resposta, a negociação tem vindo a ser contemplada como uma das formas ideais de prática social para a resolução desses mesmos conflitos.

Desde que o ser humano decidiu viver em sociedade, o conflito é uma realidade construída pelos seus elementos, resultante da ruptura do processo

de interacção entre os sujeitos, onde, todos eles, possuem expectativas mútuas, percepções e pontos de vista muito próprias de tudo o que acontece com eles e à sua volta. O conflito é, assim, uma realidade incontestável, independentemente do tempo e do espaço (Bercovitch, 1984; Serrano, 1996c).

Da revisão de literatura realizada é possível constatar que dos distintos conceitos de conflito identificados nenhum se revela como dominante, tal como é reiterado por Lewicki, Weiss e Lewin (1992).

Mack e Snyder (1957) abordam o conflito como um tipo particular de mecanismo de interacção social entre partes que têm valores reciprocamente específicos ou opostos. Na perspectiva de Pruitt (1981) o conflito é uma situação na qual uma parte tenta influenciar a outra ou sobre um aspecto do ambiente comum, enquanto compete à outra parte resistir. Para Bercovitch (1984) o conflito poderá ser descrito, de modo mais abrangente, como "(...) uma percepção de incompatibilidade entre dois ou mais actores e a amplitude de comportamento associado com tais percepções" (p. 125).

Quanto a Jares (1999), o conflito é definido como "um tipo de situação em que as pessoas, ou grupos, buscam ou idealizam metas opostas, afirmam valores antagónicos ou têm interesses divergentes" (p. 111). Isto é, o conflito é especialmente um fenómeno de incompatibilidade entre grupos ou pessoas, e relaciona-se tanto com questões estruturais como com as mais pessoais. Assim, ocorre conflito quando se verifica qualquer tipo de situação incompatível (Deutsch, 1973).

Relativamente à natureza dos conflitos nas escolas são diversas as explicações: Pelo facto de serem uma organização, como afirma Morgan (1990), "o conflito estará sempre presente na organização" (p. 141); pela particularidade da sua essência organizativa - variedade de metas, ambiguidade, etc; pela reacção que se instala entre as escolas e os objectivos educativos da sociedade a partir das políticas educativas e dos currículos estabelecidos "podemos ver as contradições das instituições no facto da escola ter diferentes obrigações ideológicas que podem entrar em conflito" (Apple, 1987, p.30); por serem o reflexo da conflituosidade social. Como refere Gimeno Sacristán (1992) "a escola não é um meio afastado dos conflitos sociais exteriores a ela, embora uma espécie de pudor leve muitos a recomendarem que a escola não acolha no seu seio questões conflituosas da sociedade" (p. 153), por isso, "as escolas são redes de conflitos próprios e da sociedade em geral" (Fernández Enguita, 1992, p. 54), redes, não somente no que diz respeito aos espaços físicos mas, fundamentalmente, no que se relaciona com a organização.

Por fim, devido "à situação das escolas, em consequência da sua condição institucional, no seio da macropolítica escolar, delimitada pelas relações

existentes entre o Estado, a Administração e a Sociedade civil, e, ao mesmo tempo, devido à sua dimensão micropolítica determinada pelas relações também elas peculiares, entre professores, currículo e estruturas organizativas” (Beltrán, 1991, p. 225).

Ainda a propósito do mesmo conceito, Serrano (1996a) não definindo propriamente o conceito mas referindo-se à natureza do mesmo, adianta que o conflito aparece em praticamente todos os campos da vida social. O mesmo que dizer que nem todos os conflitos são iguais, nem pela sua intensidade, nem pela sua qualidade. Mas pode afirmar-se que se tratam de situações com alguns pontos comuns e outros específicos.

Os mecanismos de negociação têm vindo a assumir um relevo efectivamente central na gestão dos mais variados conflitos que ocorrem nos diferentes níveis da realidade social (Bazerman e Neale, 1993).

Dos diversos investigadores na área da negociação, atenderemos, sobretudo, à estruturação preconizada por Mastenbroek (1987, 1989) como guia da apresentação e interpretação das táticas de negociação. A relevância da aplicação deste modelo é que o mesmo é “... detentor de uma articulação conceptual consistente e de grande clareza entre as orientações de comportamento mais global e estratégico (as quatro dimensões da negociação eficaz, a que acresce uma quinta dimensão respeitante à negociação intra-organizacional) e as respectivas acções de que os negociadores dispõem para as pôr em prática (táticas)” (Cunha, 2001, p.131). O entendimento das táticas de negociação será orientado para os propósitos negociais: de obter resultados substanciais; influir no equilíbrio do poder; desenvolver um clima positivo; conseguir uma flexibilidade e influenciar os constituintes.

Na opinião de Cunha (2000a), o modelo de Mastenbroek elege uma visão muito alargada acerca da eficácia em negociação, organizando-se, especialmente, sobre as complexas actividades com que o negociador se confronta, bem como as dúvidas e receios que as mesmas lhe colocam. Esta visão está, claramente, em concordância com o plano de resolução de problemas e com o posicionamento estratégico de base, como alicerces essenciais na firme-flexibilidade, com vista à solução eficaz do conflito.

Na realidade, confrontamo-nos com uma enorme multiplicidade de espaços com características muito distintas. De referir, também, que cada vez mais os meios urbano e rural não se diferenciam senão num plano muito amplo e em termos analíticos, pois quer nos modelos de vida, quer na própria economia, há uma crescente interligação do urbano e do rural (Cristovão, 1995).

No caso dos modelos de vida, as áreas urbanas e as áreas rurais têm uma tendência progressiva a aproximarem-se, observando-se o fenómeno que Lopes e colaboradores (1989) denominam por “urbanizar-se sem mudar de lugar” (p. 131). Realmente as populações rurais têm alterado sucessivamente a actividade e mudado os seus costumes, atitudes e hábitos de consumo, urbanizando-se gradualmente. Este facto deve-se, essencialmente, aos meios de comunicação, à educação, às constantes migrações e à actuação de todo um agregado de outros factores.

Actualmente, e de uma forma genérica, quando abordamos o mundo rural, fazemos alusão a um conjunto de características estigmatizantes da inércia socioeconómica: a localização periférica, os deficitários transportes e comunicações, as escassas oportunidades de emprego e a reduzida qualificação dos recursos humanos.

Assim, para avaliar a eficácia da negociação, foi utilizado, nesta pesquisa, o CEN (Cuestionario de Eficácia Negociadora) originalmente concebido e desenvolvido em 1989, por Serrano e Rodríguez (cf. Rodríguez, 1990) e adaptado ao contexto português por Cunha (1996, 2000a), que tem desenvolvido estudos na área da negociação. Os resultados alcançados por Cunha (2000a, b) com uma amostra de indivíduos adultos, aludem que o sexo não é uma variável fundamental para a interpretação da eficácia em negociação. No respeitante à idade, o autor demonstra que a eficácia negocial aumenta com a idade dos negociadores. Iguais resultados foram obtidos, por Lourenço e Paiva (2004a), com alunos do 3.º ciclo. Contudo, noutros estudos desenvolvidos por Paiva e Lourenço (2004) e Lourenço e Paiva (2006), com alunos do ensino secundário, os resultados sugerem que alguns factores da personalidade e o sexo são variáveis essenciais para o entendimento da eficácia condutual dos negociadores, enquanto que a idade não é relevante na explicação da eficácia negocial.

Da auscultação dos vários intervenientes educativos, em distintos sectores do ensino, constata-se indícios de que o meio ambiente de inserção da escola (urbano, suburbano e rural) e a negociação de conflitos em contexto escolar são dois factores que possuem relação entre si. Dada a importância do tema e a repercussão que este tem para o dia-a-dia das nossas escolas, é surpreendente a inexistência de trabalhos realizados neste âmbito.

No presente estudo pretende-se averiguar se as variáveis Sexo e Idade possuem importância relevante na compreensão da eficácia condutual dos alunos como negociadores, assim como pesquisar se o meio onde as escolas estão inseridas influencia a forma como os mesmos resolvem os conflitos em contexto escolar. Mais propriamente, esta hipótese geral pode repartir-se por várias hipóteses específicas.

Hipótese 1 – O Meio Ambiente onde a escola está inserida influencia a *Eficácia Negocial* dos alunos de uma forma estatisticamente significativa;

Hipótese 2 – As pontuações obtidas na *Eficácia em Negociação* (CEN II) podem variar, de uma forma estatisticamente significativa, com o Sexo dos alunos:

Hipótese 2.1 – As pontuações obtidas na *Eficácia em Negociação* (CEN II), em *Meio Urbano*, podem variar, de uma forma estatisticamente significativa, com o Sexo dos alunos;

Hipótese 2.2 – As pontuações obtidas na *Eficácia em Negociação* (CEN II), em *Meio Suburbano*, podem variar, de uma forma estatisticamente significativa, com o Sexo dos alunos;

Hipótese 2.3 – As pontuações obtidas na *Eficácia em Negociação* (CEN II), em *Meio Rural*, podem variar com o Sexo dos alunos;

Hipótese 3 – Observa-se um resultado com significância estatística entre as pontuações obtidas na *Eficácia em Negociação* (CEN II) e a *Idade* dos alunos:

Hipótese 3.1 – Observa-se um resultado com significância estatística entre as pontuações obtidas na *Eficácia em Negociação* (CEN II) e a *Idade* dos alunos, em *Meio Urbano*;

Hipótese 3.2 – Observa-se um resultado com significância estatística entre as pontuações obtidas na *Eficácia em Negociação* (CEN II) e a *Idade* dos alunos, em *Meio Suburbano*;

Hipótese 3.3 – Observa-se um resultado com significância estatística entre as pontuações obtidas na *Eficácia em Negociação* (CEN II) e a *Idade* dos alunos, em *Meio Rural*.

Método

Amostra

No estudo efectuado, a amostra é constituída por 1 010 alunos do 3.º ciclo do ensino básico de três escolas do distrito do Porto – uma escola secundária do centro do Porto (meio urbano); uma escola em Fânzeres – Gondomar (meio suburbano) e uma escola em Medas – Gondomar (meio rural).

Destes alunos, 540 (53,5%) pertencem ao sexo masculino e 470 (46,5%) ao sexo feminino, sendo 381 (37,7%) do 7.º ano, 317 (31,4%) do

8º e 312 (30,9%) do 9º ano de escolaridade. Apresentam, ainda, idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos ($M=13,79$; $DP=1,29$), cuja moda se situa nos 14 anos. Os sujeitos do sexo masculino apresentam uma média de idades de 13,82 anos, enquanto que os do sexo feminino revelam uma média de 13,75.

Na escola situada em *Meio Urbano* a amostra é constituída por 242 alunos (24% da amostra total). Destes, 151 (62,4%) pertencem ao sexo masculino e 91 (37,6%) ao sexo feminino, sendo 98 (40,5 %) do 7º ano, 62 (25,6 %) do 8º e 82 (33,9 %) do 9º ano de escolaridade. Apresentam, ainda, idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos ($M=14,26$; $DP=1,52$), cuja moda se situa nos 14 anos. Os sujeitos do sexo masculino apresentam uma média de idades de 14,21 anos, enquanto os do sexo feminino revelam uma média de 14,31. O universo era composto por 265 alunos, tendo faltado, no dia da aplicação do questionário, 23 (8,7%) alunos.

Relativamente à escola localizada em *Meio Suburbano* a amostra é formada por 401 alunos (39,7% da amostra total). Destes, 197 (49,1%) pertencem ao sexo masculino e 204 (50,9%) ao sexo feminino, sendo 171 (42,6 %) do 7º ano, 184 (33,4 %) do 8º e 96 (23,9 %) do 9º ano de escolaridade. Apresentam, ainda, idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos ($M=13,81$; $DP=1,19$), cuja moda se situa nos 14 anos. Os sujeitos do sexo masculino apresentam uma média de idades de 13,78 anos, enquanto os do sexo feminino revelam uma média de 13,83. O universo era composto por 456 alunos, tendo faltado, no dia da aplicação do questionário, 55 (12,1%) alunos.

A escola situada em *Meio Rural* apresenta uma amostra constituída por 367 alunos (36,3% da amostra total). Destes, 192 (52,3%) pertencem ao sexo masculino e 175 (47,7%) ao sexo feminino, sendo 111 (30,2 %) do 7º ano, 123 (33,5 %) do 8º e 133 (36,2 %) do 9º ano de escolaridade. Apresentam, ainda, idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos ($M=13,46$; $DP=1,13$), cuja moda se situa nos 14 anos. Os sujeitos do sexo masculino apresentam uma média de idades de 13,55 anos, enquanto os do sexo feminino revelam uma média de 13,36. O universo era composto por 434 alunos, tendo faltado, no dia da aplicação do questionário, 67 (15,4%) alunos.

Instrumento

Relativamente ao instrumento aplicado, o CEN II, adaptado ao contexto português por Cunha (1996, 2000a), é constituído por 42 itens, em que 10 deles estão descritos em sentido inverso do propósito da eficácia negocial e os

outros 32 foram notados em sentido positivo em relação ao mesmo. As pontuações dos sujeitos podem variar entre 42 (min.) e 210 (máx.), tendo por base conceptual o modelo de negociação proposto por Mastenbroek (1987, 1989), tendo-se, também, tido em consideração as abordagens de outros autores, principalmente as de Bazerman e Neale (1993) e Pruitt e Carnevale (1993). O CEN II é muito usado na avaliação do grau de eficácia negocial dos sujeitos, com assentamento nos pressupostos das abordagens acerca da eficácia negocial em que se apoia, pelo facto de ter capacidade discriminativa, permitindo identificar, claramente, sujeitos com maior ou menor eficácia em distintos momentos de negociação. Os indivíduos que obtêm as pontuações mais altas na escala em estudo parecem ser, na prática, os mais eficazes na negociação e os que adquirem pontuações mais baixas preconizam ser os menos eficazes.

Relativamente à forma de avaliar, é uma escala sumativa ou aditiva, tendo como finalidade distinguir, fielmente, a valência – positiva ou negativa – do comportamento. É no sujeito que se centra a unidade de medida e não nos enunciados apresentados. Conforme nos é referido por Serrano (1996b), o questionário tem um duplo objectivo, por um lado aferir o modelo conceptual em que se suporta e, por outro, ter um instrumento de mensuração das capacidades negociais.

Este instrumento é constituído por cinco factores:

O *Factor 1* é composto por nove itens que consolida a quarta dimensão do modelo de conduta de negociação eficaz de Mastenbroek (1989), a qual se denomina "*Firme-flexibilidade procedimental*". Esta dimensão alude, principalmente, a uma flexibilidade procedimental, com o objectivo de eleger uma dinâmica flexível entre os negociadores, isto é, embora o negociador apresente uma postura de interesses convenientemente fundamentada, a ideia passa, especialmente, pelo esforço de se conseguir um acordo através de cedências e permutas mútuas, nunca esquecendo os interesses e finalidades de ambas as partes.

O *Factor 2* é composto por doze itens e fundamenta a terceira dimensão do modelo de negociação de Mastenbroek (1989), intitulado "*Desenvolvimento de um clima construtivo*". Os itens estão relacionados com o objectivo de desenvolver um clima construtivo, ou seja baseiam-se no desenvolvimento de um clima mais favorável ao acto da negociação, em que os negociadores diligenciam apontar alternativas que permitam a flexibilidade e exploração nas propostas a partir da comunicação, considerando os objectivos e interesses da outra parte, prevenindo, deste modo, comportamentos adversos e intimidatórios face ao adversário.

O *Factor 3* é formado por nove itens que descrevem uma dimensão de procura de influência quanto ao equilíbrio de poder entre as partes, representando, desta forma, a complexidade do segundo tipo de condutas assinaladas no modelo de eficácia negocial de Mastenbroek (1989), que salienta ser fundamental uma determinada estabilidade de domínio entre as partes, com uma ajustada e superior capacidade e espaço de manobra para que o negociador obtenha o acordo eficaz.

O *Factor 4* é constituído por sete itens que estão de acordo com o primeiro tipo de condutas complexas que se observam no processo negocial de Mastenbroek (1989) que se expressa como "*Tentativa de obtenção de resultados substanciais*". A obtenção de resultados substanciais identifica-se como sendo o grande objectivo da negociação, isto é, a principal finalidade é alcançar bons resultados, o que vai orientar todas as demais acções.

O *Factor 5* é constituído por cinco itens e revela-se, especialmente, pelo estabelecimento de uma abordagem racional de negociação. Manifestam uma dimensão que se insere na perspectiva enunciada por Bazerman e Neale (1993), onde se aconselha uma racionalidade superior por parte do negociador, com vista a evitar, assim, a racionalidade decisional assente em propensões enviesadas face ao opositor, o que dificultaria a realização de acordos de maior eficácia (Cunha, 2000a). Este factor estaria em consonância com a primeira dimensão do modelo de Mastenbroek (1989), conhecida pela "*Tentativa de obtenção de resultados substanciais*", onde a obtenção de resultados incluirá uma análise aos objectivos comuns entre as partes, com a finalidade de se conceber um acordo válido e admissível para as duas partes.

Contudo, o CEN II pode conter algumas restrições, isto é, embora se tenham verificado bons resultados com o uso desta escala, não se deverá considerar que todos esses componentes sejam indispensáveis para resolver de modo eficaz uma negociação. De realçar que se poderão verificar diferenças na interpretação das pontuações adquiridas pelos sujeitos no que concerne à sua prática durante o desenvolvimento da negociação. No entender de Bercovitch (1984), para além do desempenho do negociador, existe todo um somatório de factores que, obviamente, condicionam o tipo de conflito e toda a acção do próprio processo negocial.

A escala utilizada no CEN II é de formato Likert. A cada item corresponde, como tipo de categoria de resposta, uma escala de atitude representada numericamente de 1 a 5, desde Discordo fortemente a Concordo fortemente. Cada item corresponde a uma expressão de uma atitude, perante a qual o sujeito tem de mencionar o seu grau de concordância.

Procedimento

Após a autorização dos respectivos conselhos executivos, a aplicação do questionário decorreu em momentos distintos ao longo do ano de 2005. A informação foi obtida em 50 turmas do 3.º ciclo do ensino básico, às quais correspondia um universo de 1 155 alunos. Faltaram 145 (12,6%) alunos nos dias da aplicação do questionário.

Em todas as escolas foram dadas informações de carácter geral acerca da finalidade da investigação. Foi assegurada a confidencialidade das respostas. O tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no programa SPSS (versão 14.0) e os resultados foram analisados através da aplicação do Teste t para duas amostras independentes, da Correlação R de Pearson, do Qui-Quadrado, entre outros (Pestana e Gageiro, 2000).

Resultados e Discussão

Cunha (1996, 2000a) usou a análise factorial para agrupar os itens do instrumento CEN II em 5 factores para a análise da estrutura subjacente a um grupo de variáveis relacionadas entre si (Kim e Mueller, 1994).

Consequentemente e apoiando-nos nos itens com maior relevância no esclarecimento dos cinco factores, considera-se ser possível elaborar uma interpretação de cada um deles, ancorando-nos no modelo teórico de eficácia condutual de Mastenbroek (1987, 1989), nomeadamente nas quatro dimensões principais que fazem parte do seu modelo: promover uma dinâmica procedimental, desenvolver um clima construtivo, influenciar o equilíbrio de poder e obter resultados substanciais. Qualquer negociador que ambicione atingir a eficácia deve iniciar a sua atitude pelas quatro actividades referidas.

Eficácia em Negociação

Da análise dos dados alcançados nos cinco factores foram obtidos os seguintes resultados:

Relativamente ao *Factor 1 – “Firme-Flexibilidade Procedimental”*, dos respondentes do *Meio Urbano*, 167 (69,0%) tentam encontrar tantas alternativas quanto possível para obter bons resultados e 153 (63,2%) estão atentos a alternativas para melhorar as iniciativas na negociação. Porém, 43 (17,8%) alunos não costumam participar activamente na negociação.

Dos inquiridos da escola do *Meio Suburbano*, 307 (76,6%) procuram ser pessoas acessíveis, mas simultaneamente firmes nos seus objectivos e 293

(73,1%) tentam colocar tantas alternativas quanto possível na mesa, de modo a obterem bons resultados. Contudo, 60 (15%) alunos não se preocupam em facultar uma imagem de que são negociadores fiáveis e creíveis.

No que concerne à escola em *Meio Rural*, dos respondentes, 260 (70,8%) procuram ser pessoas acessíveis, mas simultaneamente firmes nos seus objectivos e 270 (73,6%) tentam colocar tantas alternativas quanto possível na mesa, de modo a obterem bons resultados. Todavia, 48 (13,1%) alunos não escolhem selectivamente os exemplos que dão para obterem o que pretendem.

Relativamente a este factor, constatou-se que os alunos das três escolas foram unânimes em considerar que tentar colocar alternativas de modo a obter bons resultados, estar atento a alternativas para melhorar a iniciativa nas negociações e procurar ser uma pessoa acessível, mas simultaneamente firme nos seus objectivos, são as atitudes mais importantes para se criarem dinâmicas entre os negociadores. De salientar que os alunos, de uma maneira geral, consideram que numa situação de negociação é pouco importante fazer transparecer uma imagem de negociadores fiáveis e creíveis ao oponente.

No que se refere ao *Factor 2 – “Desenvolvimento de um clima construtivo”*, dos sujeitos inquiridos na escola do *Meio Urbano*, 151 (62,4%) consideram que é conveniente criar segurança na outra parte, se se quer obter um acordo satisfatório por um longo período e 161 (66,5%) costumam fazer uma procura criativa de soluções para os problemas. Por seu lado, 78 (32,2%) alunos exageram, algumas vezes, na impaciência de forma a pressionar os seus adversários para cederem no que pretendem.

Dos respondentes da escola do *Meio Suburbano*, 302 (75,3%) consideram que é conveniente criar segurança na outra parte se se quer obter um acordo satisfatório por um longo período e 276 (68,8%) costumam fazer uma procura criativa de soluções para os problemas. Todavia, 139 (34,7%) alunos afirmam que, por vezes, exageram na impaciência de modo a pressionar os adversários para concederem no que pretendem.

Relativamente aos alunos inquiridos na escola do *Meio Rural*, 280 (76,3%) consideram, também, que é conveniente criar segurança na outra parte se se quer obter um acordo satisfatório por um longo período e 235 (64,0%) referem que é muito importante estabelecer uma boa relação com o oponente evidenciando-lhe que se aposta na credibilidade e na mútua dependência. Contudo, 86 (23,4%) alunos afirmam que, às vezes, exageram na impaciência de modo a pressionar os adversários para concederem no que pretendem.

Quanto a este factor, constatou-se que os alunos das três escolas foram unânimes em considerar como comportamentos importantes para criar um clima mais favorável ao acto de negociação criar segurança na outra parte, se

se quer obter um acordo satisfatório por um longo período, fazer uma procura criativa de soluções para os problemas, bem como ser muito importante estabelecer uma boa relação com o oponente, evidenciando-lhe que se aposta na credibilidade e na mútua dependência. Apostam numa boa relação entre os oponentes, assim como na criação de segurança e procura de soluções de uma forma criativa. De salientar que os alunos, de uma maneira geral, consideram que numa situação de negociação, por vezes, exageram na impaciência de modo a pressionar os seus adversários para concederem no que pretendem.

No que se refere ao *Factor 3 – “Procurar influenciar o equilíbrio de poder”*, 181 (74,8%) alunos da amostra da escola do *Meio Urbano* não fazem ameaças inequívocas nem demonstram que as suas decisões são irreversíveis e 143 (59,1%) consideram que não é conveniente ser arrogante nem ameaçar a outra parte. Todavia, 84 (34,7%) referem que o bom negociador deve procurar a derrota do seu oponente.

Dos respondentes da escola em *Meio Suburbano*, 328 (81,79%) não fazem ameaças inequívocas, demonstrando que as suas decisões não são irreversíveis e 260 (64,83%) afirmam que não é conveniente ser arrogante nem ameaçar a outra parte, com frequência. Contudo, 137 (34,16%) alunos afirmam que, às vezes, sugerem que perdem a paciência de modo a obterem mais da outra parte.

Dos indivíduos inquiridos na escola em *Meio Rural*, 304 (82,83%) indicam, também, que não fazem ameaças inequívocas, demonstrando que as suas decisões não são irreversíveis e 237 (64,6%) referem que não é conveniente ser arrogante nem ameaçar a outra parte. Porém, 111 (30,2%) alunos afirmam que o bom negociador deve procurar a derrota do seu oponente.

No que diz respeito a este factor, verificou-se que os alunos das três escolas foram unânimes em considerar, como comportamentos importantes para criar uma determinada estabilidade de domínio entre as partes, não fazer ameaças inequívocas, demonstrando que as decisões são irreversíveis e não ser arrogante e ameaçar a outra parte. De salientar que os alunos, de uma maneira geral, consideram que numa situação de negociação, é pouco relevante os negociadores não procurarem a derrota do seu oponente.

No que diz respeito ao *Factor 4 – “Tentativa de obtenção de resultados substanciais”*, dos indivíduos em estudo da escola em *Meio Urbano*, 159 (65,7%) consideram ser muito importante analisar os interesses subjacentes das partes em conflito para se conseguir alcançar o acordo, enquanto que 153 (63,2%) defendem a promoção da comunicação aberta de forma a revelar honestamente as informações essenciais ao mútuo acordo. Porém, 69

(28,5%) consideram que quando têm de advertir os seus oponentes sobre algo, o fazem de modo irritado ou sarcástico.

Quanto à escola em *Meio Suburbano*, dos alunos inquiridos, 302 (75,31%) consideram que é muito importante analisar os interesses subjacentes de ambas as partes para se conseguir alcançar o acordo e 294 (73,31%) afirmam que promovem a comunicação aberta, revelando honestamente as informações necessárias ao acordo mútuo. Todavia, 70 (17,45%) alunos referem que, quando têm de advertir os seus opositores sobre algo, o fazem de um modo irritado ou sarcástico.

Dos respondentes da escola em *Meio Rural*, 290 (79,0%) promovem a comunicação aberta, revelando honestamente as informações necessárias ao acordo mútuo e 293 (79,83%) consideram ser muito importante analisar os interesses subjacentes de ambas as partes para se conseguir alcançar o acordo. Contudo, 78 (21,25%) alunos salientam que quando têm de advertir os seus opositores sobre algo, evitam fazê-lo de modo irritado ou sarcástico.

Em relação a este factor, observou-se que os alunos das três escolas foram unânimes em considerar ser muito importante analisar os interesses subjacentes de ambas as partes para se conseguir alcançar o acordo, bem como promover a comunicação aberta, revelando honestamente as informações necessárias ao acordo mútuo, para se alcançar bons resultados. De salientar que os alunos, de uma maneira geral, consideram que, numa situação de negociação, é pouco importante o terem de se abster de utilizar uma forma mordaz e agressiva para advertir os opositores sobre determinada situação.

Quanto ao *Factor 5* – “*Estabelecimento de uma Perspectiva Racional de Negociação*”, dos indivíduos questionados na escola em *Meio Urbano*, 176 (72,7%) procuram sempre novas soluções para o problema de maneira a chegar ao acordo e 163 (67,4%) escutam atentamente a outra parte, de modo a certificarem-se da possibilidade de articular interesses entre as partes. No entanto, 29 (12,0%) não se preocupam em saber quais os custos e riscos que as propostas que fazem colocam à outra parte.

Quanto à escola em *Meio Suburbano*, 343 (85,53%) dos respondentes procuram sempre novas soluções para o problema de maneira a chegar ao acordo e 322 (80,29%) escutam atentamente a outra parte, de modo a certificarem-se da possibilidade de articular interesses entre ambos. Todavia, 49 (12,21%) alunos não se propõem, frequentemente, tentar compatibilizar os interesses de grande prioridade de ambas as partes.

Relativamente à escola em *Meio Rural*, 332 (90,46%) dos inquiridos procuram sempre novas soluções para os problemas de maneira a chegar ao acordo e 310 (84,46%) demonstram interesse no bem-estar dos seus oponentes.

tes e vontade de encontrar soluções harmoniosas. Contudo, 29 (7,90%) alunos não se preocupam em saber quais os riscos e custos que as propostas que fazem colocam à outra parte.

No que concerne a este factor, constatou-se que os alunos das três escolas foram unânimes em considerar que procurar sempre novas soluções para o problema de maneira a chegar a um acordo, escutar atentamente a outra parte, de modo a certificar-se da possibilidade de articular interesses entre ambas as partes e demonstrar interesse no bem-estar do oponente e vontade de encontrar soluções harmoniosas, constituem-se como atitudes essenciais para uma análise aos objectivos comuns entre as partes para alcançar bons resultados. De salientar que os alunos, de uma maneira geral, consideram que, numa situação de negociação, é pouco importante tentar compatibilizar os interesses de grande prioridade de ambas as partes.

Na escola em *Meio Urbano*, 96 (39,7%) alunos consideraram como sendo "Indiferente", na negociação, o ser importante conceder a pouco e pouco, com o objectivo de criar reciprocidade na outra parte. Também, 92 (38,0%) alunos consideram "Indiferente" a preocupação em facultar a imagem de que se é um negociador fiável e credível.

Na escola em *Meio Suburbano*, 159 (39,7%) alunos admitem ser "Indiferente", na negociação, a importância de conceder a pouco e pouco, com a finalidade de criar reciprocidade no oponente. Também, 153 (38,2%) alunos consideram "Indiferente" que quando se atinge o "ponto morto" da negociação é muito útil solicitar um descanso para discutir os assuntos num ambiente menos formal. 151 (37,7%) alunos apontam ser "Indiferente" preocuparem-se em testar os interesses da outra parte de modo a descobrir as suas prioridades.

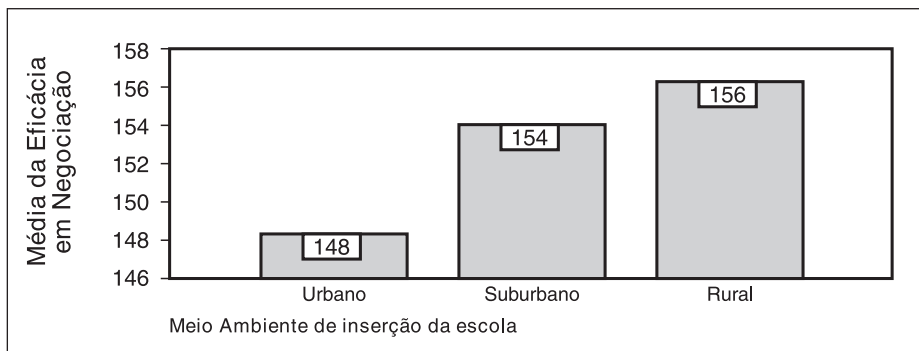
Na escola em *Meio Rural*, 127 (34,6%) alunos revelam ser "Indiferente", no acto negocial, acentuar os interesses mútuos de ambas as partes. Também, 126 (34,3%) alunos concebem ser "Indiferente" a vantagem de pedir uma pausa para analisar os assuntos num ambiente menos formal, quando se alcança o "ponto morto" da negociação. O mesmo número de alunos, 119 (32,4%), afirmam ser "Indiferente" na negociação sugerir perder a paciência de modo a obter mais da outra parte, assim como preocuparem-se em facultar a imagem de que são negociadores fiáveis e credíveis.

Verifica-se, assim, que existe uma incidência em alguns itens como "Indiferente", por parte da escolha dos alunos, onde se constata que grande percentagem dos mesmos pertencem ao factor "*Desenvolvimento de um clima construtivo*", indo de encontro ao facto de este factor ser um dos menos cotados nas três escolas em estudo.

Eficácia em Negociação em função do Meio Ambiente de inserção das escolas

Relativamente a esta variável foi formulada a hipótese de que o meio ambiente onde a escola está inserida influencia a eficácia de negociação dos alunos. Assim, aplicamos a Correlação R de Pearson aquando do seu estudo. Com o traçado do gráfico 1 é possível constatar que os alunos inseridos em *Meio Rural* apresentam uma média de *Eficácia Negocial* superior ($M=156,29$) aos dois outros meios ambientes em estudo. De salientar que são os alunos do *Meio Urbano* que apresentam os valores médios de eficácia em negociação mais baixos (148,26).

Gráfico 1 – Tendência da Eficácia em Negociação em função do Meio Ambiente de inserção da escola



A análise do resultado estatístico resultante da Correlação R de Pearson demonstra, nitidamente, a não rejeição da hipótese 1. Em termos descritivos, podemos, também, constatar que a muito baixa associação linear positiva ($r=.164$), existente entre o meio ambiente de inserção da escola e a eficácia em negociação, é, apesar de tudo, estatisticamente significativa ($p=.000$) (cf. Quadro 1).

Quadro 1 – Correlação R de Pearson para a Eficácia em Negociação em função do Meio Ambiente de inserção da escola

		Meio Ambiente
Eficácia em Negociação	Correlação de Pearson	.164**
	Sig.	.000

** Correlação significativa com $p<.01$

Da análise do quadro 2 verifica-se que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre todos os factores da *Eficácia em Negociação* e o *Meio Ambiente*, embora esta seja muito baixa em todos eles: *Factor 1* – “Firme-flexibilidade procedimental” ($r=.122$; $p=.000$); *Factor 2* – “Desenvolvimento de um clima construtivo” ($r=.142$; $p=.000$); *Factor 3* – “Procurar influenciar o equilíbrio de poder” ($r=.072$; $p=.023$); *Factor 4* – “Tentativa de obtenção de resultados substanciais” ($r=.128$; $p=.000$) e *Factor 5* – “Procurar influenciar o equilíbrio de poder” ($r=.188$; $p=.000$). Assim sendo, o *Meio Ambiente* influencia todos os factores da *Eficácia em Negociação*.

Quadro 2 – Correlação R de Pearson para os diferentes factores da *Eficácia em Negociação* em função do *Meio Ambiente*

		Meio Ambiente	
		r	p
Eficácia em Negociação	Factor 1	.122**	.000
	Factor 2	.142**	.000
	Factor 3	.072*	.023
	Factor 4	.128**	.000
	Factor 5	.188**	.000

** Correlação significativa com $p<.01$

* Correlação significativa com $p<.05$

Variáveis sociodemográficas

No presente estudo, um dos objectivos consiste em verificar a possibilidade de identificar diferenças estatisticamente significativas partindo das pontuações obtidas pelos alunos no CEN II. Assim, aplicamos o Teste t para duas amostras independentes e a Correlação R de Pearson aquando do estudo das variáveis independentes *Sexo* e *Idade*, respectivamente, usando como variável dependente a *Eficácia em Negociação*.

Eficácia em Negociação em função do Sexo

Como é observável no quadro 3, o Teste t aplicado revela a aceitação da hipótese 2 ($t=-6,159$; $p=.000$), isto é, as pontuações obtidas na *Eficácia em Negociação* variam de uma forma estatisticamente significativa com o *Sexo* dos alunos.

Quadro 3 – Teste *t* para a variável *Eficácia em Negociação em função do Sexo*

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste <i>t</i> para igualdade de médias		
		F	Sig.	t	g.l.	p
Eficácia em Negociação	Igualdade de variâncias assumida	.228	.633	-6,159	1008	.000
	Igualdade de variâncias não assumida			-6,168	993,907	.000

Constata-se que existe um aumento da média da *Eficácia em Negociação* quando se passa do sexo masculino para o feminino, em todos os meios ambientes em estudo.

Meio Urbano

Conforme se verifica no quadro 4, o Teste *t* aplicado demonstra a rejeição da hipótese 2.1 ($t=-1,901$; $p=.058$), porque apesar de se verificarem diferenças nas médias entre os elementos masculinos ($M=146,59$; $D.P.=16,79$) e femininos ($M=151,02$; $D.P.=18,78$) da amostra, estas não são estatisticamente significativas.

Quadro 4 – Teste *t* para a variável *Eficácia em Negociação em função do Sexo, em Meio Urbano*

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste <i>t</i> para igualdade de médias		
		F	Sig.	t	g.l.	p
Eficácia em Negociação	Igualdade de variâncias assumida	2,54	.112	-1,901	240	(n.s.)
	Igualdade de variâncias não assumida			-1,849	173,446	(n.s.)

Ao considerarmos a estrutura factorial do instrumento CEN II, já anteriormente referida, e analisando o quadro 5, podemos constatar que as diferenças que existem nas médias da *Eficácia em Negociação*, em função do Sexo, no Factor 1 – “*Firme-flexibilidade procedimental*” ($t=-.674$; $p=.501$); no Factor 2 – “*Desenvolvimento de um clima construtivo*” ($t=-.939$; $p=.348$); no Factor 4 – “*Tentativa de obtenção de resultados substanciais*” ($t=-1,665$; $p=.097$) e no Factor 5 – “*Estabelecimento de uma perspectiva racional de negociação*” ($t=-.808$; $p=.421$) não são estatisticamente significativas. É de salientar que, uni-

camente no *Factor 3 – “Procurar influenciar o equilíbrio de poder”* ($t=-2,667$; $p=.008$), as médias são significativamente diferentes. Os itens que constituem este factor evidenciam, nitidamente, que os negociadores da amostra apostam, essencialmente, na utilização de estratégias de menor dureza a fim de obterem um equilíbrio na sua relação com o oponente, isto é, as atitudes eleitas pelos negociadores sugerem ser aquelas que estão mais em consonância com a resolução de problemas, com o objectivo de se desenvolver uma determinada margem de manobra de negociação.

Quadro 5 – Teste *t* para os factores da Eficácia em Negociação em função do Sexo, em Meio Urbano

		Sexo	Média	Desvio Padrão	F	Sig.	T	g.l.	p
Eficácia em Negociação	F1	masc.	31,95	5,43	.000	.990	-.674	240	(n. s)
		fem.	32,44	5,45					
	F2	masc.	41,69	6,13	2,461	.118	-.939	240	(n. s)
		fem.	42,48	6,77					
	F3	masc.	29,97	5,33	.323	.570	-2,667	240	.008**
		fem.	31,86	5,36					
	F4	masc.	24,68	3,84	2,957	.087	-1,665	240	(n. s)
		fem.	25,58	4,51					
	F5	masc.	18,31	2,65	5,732	.017	-.808	155,4	(n. s)
		fem.	18,65	3,41					

** Correlação significativa com $p<.01$

O sexo feminino apresentou uma média superior ao masculino em todos os factores. No entanto é de referir que os itens onde o sexo masculino respondeu em maior número no sentido positivo são: “Demonstro interesse no bem-estar do meu oponente e vontade de encontrar soluções harmoniosas” (66,9%); “Estabelecer prioridades entre os assuntos é essencial para se fazer boas trocas” (62,3%); e “Procuro ser uma pessoa acessível, mas simultaneamente firme nos meus objectivos” (60,3%).

Meio Suburbano

Conforme se verifica no quadro 6, o Teste *t* aplicado demonstra, nitidamente, a aceitação da hipótese 2.2 ($t=-3,588$; $p=.000$), verificando-se diferenças nas médias entre os elementos masculinos ($M=150,76$; $D.P.=19,45$) e femininos ($M=157,08$; $D.P.=15,65$) da amostra, sendo estas estatisticamente significativas.

Quadro 6 – Teste t para a variável Eficácia em Negociação em função do Sexo, em Meio Suburbano

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste t para igualdade de médias		
		F	Sig.	t	g.l.	p
Eficácia em Negociação	Igualdade de variâncias assumida	1,060	.303	-3,588	399	.000
	Igualdade de variâncias não assumida			-3,575	375,9	.000

Analisando o quadro 7, podemos constatar que as diferenças que existem nas médias da Eficácia em Negociação, em função do Sexo, no Factor 1 – “Firme-flexibilidade procedimental” ($t=-.892$; $p=.373$); no Factor 2 – “Desenvolvimento de um clima construtivo” ($t=-1,830$; $p=.068$) e no Factor 4 – “Tentativa de obtenção de resultados substanciais” ($t=-1,778$; $p=.076$) não são estatisticamente significativas. É de salientar que no Factor 3 – “Procurar influenciar o equilíbrio de poder” ($t=-5,485$; $p=.000$) e no Factor 5 – “Estabelecimento de uma perspectiva racional de negociação” ($t=-3,829$; $p=.000$) as médias são significativamente diferentes. Poder-se-á dizer, assim, que os alunos, para além de destacarem ser indispensável uma certa estabilidade de domínio entre as partes, com uma adequada e superior capacidade e espaço de manobra para que o negociador consiga o acordo eficaz, consideram que a obtenção dos resultados abrangerá, também, uma análise aos objectivos comuns entre as partes, com o fim de se conseguir um acordo lícito e admissível para os sujeitos envolvidos na negociação.

Quadro 7 – Teste t para os factores da Eficácia em Negociação em função do Sexo, em Meio Suburbano

		Sexo	Média	Desvio Padrão	F	Sig.	T	g.l.	p
F1	masc.		33,43	5,08	.200	.655	-.892	399	(n. s.)
	fem.		33,87	4,94					
F2	masc.		42,35	6,42	.180	.671	-1,830	399	(n. s.)
	fem.		43,46	5,67					
Eficácia em Negociação	F3	masc.	30,13	6,19	4,464	.035	-5,485	370,2	.000**
		fem.	33,18	4,82					
F4	masc.		25,81	3,88	.147	.702	-1,778	399	(n. s.)
	fem.		26,46	3,48					
F5	masc.		19,05	3,12	5,060	.025	-3,829	368,8	.000**
	fem.		20,11	2,41					

** Correlação significativa com $p<.01$

O sexo feminino apresentou uma média superior ao masculino em todos os factores. No entanto, é de referir que os itens onde o sexo masculino respondeu em maior número no sentido positivo são: “Procuro sempre novas soluções para o problema de maneira a chegar ao acordo” (79,2%); “Demonstro interesse no bem-estar do meu oponente e vontade de encontrar soluções harmoniosas” (78,2%); e “Escuto atentamente a outra parte, de modo a certificar-me da possibilidade de articular interesses entre ambos” (76,6%).

Meio Rural

Conforme se verifica no quadro 8, o Teste t aplicado revela, claramente, a aceitação da hipótese 2.3 ($t=-4,276$; $p=.000$), verificando-se diferenças nas médias entre os elementos masculinos ($M=152,55$; $D.P.=16,80$) e femininos ($M=160,39$; $D.P.=16,30$) da amostra, sendo estas estatisticamente significativas.

Quadro 8 – Teste t para a variável Eficácia em Negociação em função do Sexo, em Meio Rural

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste t para igualdade de médias		
		F	Sig.	t	g.l.	p
Eficácia em Negociação	Igualdade de variâncias assumida	.496	.482	-4,276	365	.000
	Igualdade de variâncias não assumida			-4,260	353,8	.000

Pode constatar-se, da análise do quadro 9, que as diferenças que existem nas médias da *Eficácia em Negociação*, em função do *Sexo*, no *Factor 2 – “Desenvolvimento de um clima construtivo”* ($t=-3,065$; $p=.002$), no *Factor 3 – “Procurar influenciar o equilíbrio de poder”* ($t=-5,635$; $p=.000$), no *Factor 4 – “Tentativa de obtenção de resultados substanciais”* ($t=-2,540$; $p=.011$) e no *Factor 5 – “Estabelecimento de uma perspectiva racional de negociação”* ($t=-2,851$; $p=.005$) são estatisticamente significativas. É de salientar que só no *Factor 1 – “Firme-flexibilidade procedimental”* ($t=-1,347$; $p=.179$) as médias não são significativamente diferentes. Assim, pode constatar-se que os alunos consideram que apesar de o negociador apresentar uma posição de interesses fundamentada, não dão grande importância em atingir um acordo por meio de cedências e permutas recíprocas desprezando os interesses e os objectivos das partes envolvidas.

Quadro 9 – Teste *t* para os factores da Eficácia em Negociação em função do Sexo, em Meio Rural

	Sexo	Média	Desvio Padrão	F	Sig.	T	g.l.	p
Eficácia em Negociação	F1	masc. 33,55 fem. 34,29	4,98 5,45	.383	.536	-1,347	365	(n. s.)
	F2	masc. 43,33 fem. 45,25	5,97 6,05	.359	.549	-3,065	365	.002**
	F3	masc. 30,15 fem. 33,71	6,43 5,68	4,085	.044	-5,635	364,6	.000**
	F4	masc. 25,91 fem. 26,88	3,69 3,65	.020	.887	-2,540	365	.011*
	F5	masc. 19,54 fem. 20,34	2,62 2,80	.020	.887	-2,851	365	.005**

** Correlação significativa com $p < .01$

* Correlação significativa com $p < .05$

Mais uma vez, o sexo feminino apresentou uma média superior ao masculino em todos os factores. Todavia, é de referir que os itens onde o sexo masculino respondeu em maior número no sentido positivo são: “Procuro sempre novas soluções para o problema de maneira a chegar ao acordo” (87,5%); “Demonstro interesse no bem-estar do meu oponente e vontade de encontrar soluções harmoniosas” (80,7%) e “Promovo a comunicação aberta, revelando honestamente as informações necessárias ao acordo mútuo” (77,1%).

É de salientar que em todos os meios ambientes, o sexo feminino obteve uma cotação superior em todos os factores, o que nos leva a inferir que manifesta uma maior eficácia negocial. Porém, no que se refere à relação entre o Sexo dos negociadores e a *Eficácia Negocial* não existem evidências suficientes que certifiquem serem os homens negociadores mais ou menos eficazes do que as mulheres, apesar de os primeiros poderem ter uma percepção distinta da das mulheres sobre o conflito (Gilkey e Greenhalgh, 1984; Pinkley, 1990).

Dos resultados verifica-se que os indivíduos, de uma maneira geral, valorizam o estabelecimento racional de negociação. Todavia os do sexo masculino apostam mais na tentativa de obtenção de resultados, enquanto que os do sexo feminino procuram, antes de mais, influenciar o equilíbrio de poder.

Eficácia em Negociação em função da Idade

O quadro 10 permite observar que a muito fraca associação linear negativa existente entre a *Idade* dos alunos e a *Eficácia em Negociação* ($r = -.045$) não é estatisticamente significativa ($p = .152$), o que vem rejeitar a hipótese 3.

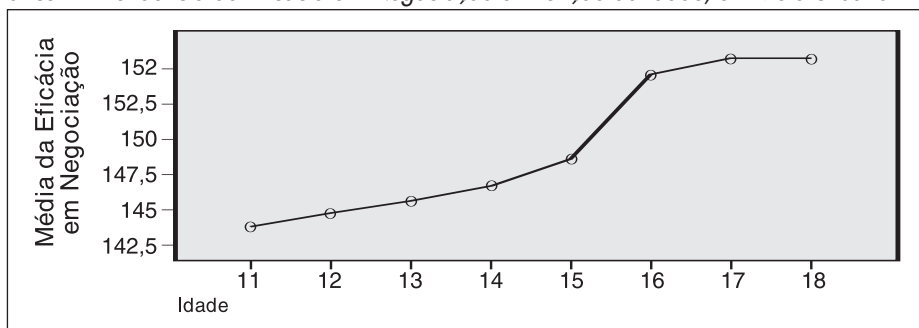
Quadro 10 – Correlação R de Pearson para a variável *Eficácia em Negociação em função da Idade*

		Meio Ambiente
Eficácia em Negociação	Correlação de Pearson	-.045
	Sig.	.152

Meio Urbano

Com o traçado do gráfico 2 verifica-se que há um aumento gradual da *Eficácia em Negociação* até por volta dos 15 anos, observando-se a partir desta idade um incremento mais acentuado. Pode dizer-se, de uma maneira geral, que as médias na *Eficácia em Negociação* se apresentam mais elevadas nos sujeitos de nível etário superior.

Gráfico 2 – Tendência da *Eficácia em Negociação em função da Idade, em Meio Urbano*



Em termos descritivos, o quadro 11 permite visualizar que a muito fraca associação linear positiva existente entre a *Idade* dos alunos e a *Eficácia em Negociação* ($r = .191$) é estatisticamente significativa ($p = .003$).

Quadro 11 – Correlação R de Pearson para a variável *Eficácia em Negociação em função da Idade, em Meio Urbano*

		Meio Ambiente
Eficácia em Negociação	Correlação de Pearson	.191
	Sig.	.003

Quanto ao *Factor 3 – “Procurar influenciar o equilíbrio de poder”*, observa-se uma muito fraca associação linear ($r=.011$) com a *Idade*, não sendo estatisticamente significativa ($p=.864$). No que diz respeito ao *Factor 1 – “Firme-flexibilidade procedimental”* ($r=.191$; $p=.003$), *Factor 2 – “Desenvolvimento de um clima construtivo”* ($r=.129$; $p=.044$), *Factor 4 – “Tentativa de obtenção de resultados substanciais”* ($r=.192$; $p=.003$) e *Factor 5 – “Estabelecimento de uma perspectiva racional de negociação”* ($r=.182$; $p=.004$), continua a existir uma muito fraca associação linear positiva em cada um deles, contudo estatisticamente significativas (cf. Quadro 12).

Quadro 12 – Correlação R de Pearson para os diferentes factores da Eficácia em Negociação em função da Idade, em Meio Urbano

	r	P	
	Factor 1	.191**	.003
	Factor 2	.129*	.044
Eficácia em Negociação	Factor 3	.011	(n. s.)
	Factor 4	.192**	.003
	Factor 5	.182**	.004

** Correlação significativa para $p<.01$

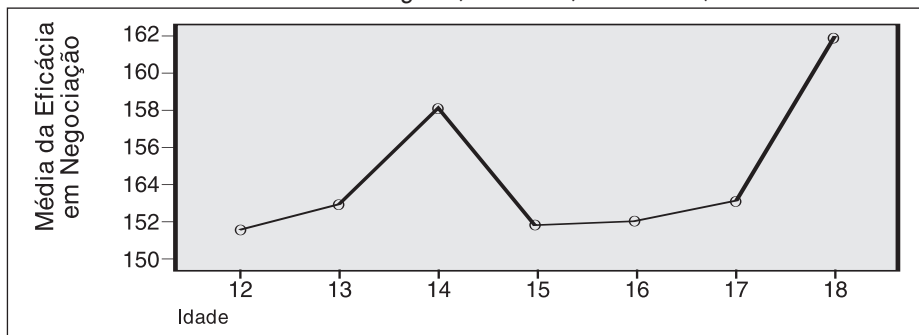
* Correlação significativa para $p<.05$

A Correlação R de Pearson empreendida comprova que a variável *Idade*, em *Meio Urbano*, pode encontrar-se na base das diferenças significativas no que concerne às pontuações do CEN II ($r=.191$; $p=.003$). Assim sendo, permite-nos concluir que a hipótese 3.1 não deverá ser refutada, já que os sujeitos das distintas faixas etárias apresentaram pontuações médias não muito próximas no instrumento em estudo, sendo de destacar, nesse sentido, a tendência para as médias aumentarem com a *Idade* dos inquiridos.

Meio Suburbano

Com o traçado do gráfico 3 verifica-se que há um aumento gradual da *Eficácia em Negociação* com a *Idade*, exceptuando entre os 14 e 15 anos. É de salientar um incremento muito acentuado a partir dos 17 anos.

Gráfico 3 – Tendência da Eficácia em Negociação em função da Idade, em Meio Suburbano



Em termos descritivos, o quadro 13 permite visualizar que a muito fraca associação linear positiva existente entre a *Idade* dos alunos e a *Eficácia em Negociação* ($r=.015$) não é estatisticamente significativa ($p=.762$).

Quadro 13 – Correlação R de Pearson para a variável *Eficácia em Negociação* em função da *Idade*, em Meio Suburbano

		Meio Ambiente
Eficácia em Negociação	Correlação de Pearson	.015
	Sig.	.762

Da análise do quadro 14, verifica-se que nenhum dos factores da *Eficácia em Negociação* estabelece uma relação estatisticamente significativa com a *Idade*, apresentando uma associação linear muito fraca: *Factor 1 – “Firme-flexibilidade procedimental”* ($r=.015$; $p=.770$), *Factor 2 – “Desenvolvimento de um clima construtivo”* ($r=.047$; $p=.343$), *Factor 3 – “Procurar influenciar o equilíbrio de poder”* ($r=-.003$; $p=.948$), *Factor 4 – “Tentativa de obtenção de resultados substanciais”* ($r=-.039$; $p=.439$) e *Factor 5 – “Estabelecimento de uma perspectiva racional de negociação”* ($r=.025$; $p=.615$).

Quadro 14 – Correlação R de Pearson para os diferentes factores da *Eficácia em Negociação* em função da *Idade*, em Meio Suburbano

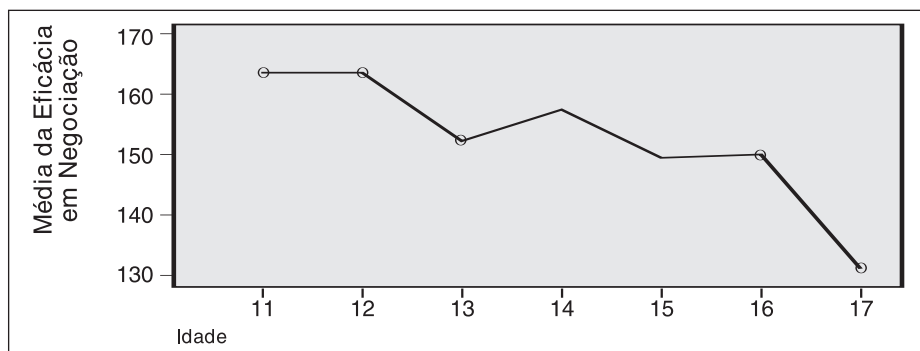
		r	p
Eficácia em Negociação	Factor 1	.015	(n. s.)
	Factor 2	.047	(n. s.)
	Factor 3	-.003	(n. s.)
	Factor 4	-.039	(n. s.)
	Factor 5	.025	(n. s.)

Relativamente a esta variável, partimos da hipótese que as pontuações obtidas na *Eficácia em Negociação* poderiam variar de uma forma estatisticamente significativa com a *Idade* do sujeito. A Correlação R de Pearson empreendida comprova que a variável *Idade*, em *Meio Suburbano*, não se pode encontrar na base das diferenças significativas no que concerne às pontuações do CEN II. Desta forma, permite-nos concluir que a hipótese 3.2 deverá ser refutada.

Meio Rural

Com o traçado do gráfico 4 verifica-se que há uma tendência da *Eficácia em Negociação* diminuir com a *Idade*, contrariamente ao que se verificou nos outros meios. Este facto poder-se-á dever aos “factores pessoais, que preexistem ao próprio processo de gestão do conflito, moldam a personalidade do indivíduo, a percepção que ele tem do seu meio e o seu comportamento de um modo caracteristicamente único”, conforme nos é referido por Bercovitch, citado por Cunha (2001, p. 70), na sua abordagem psicossocial da análise da negociação.

Gráfico 4 – Tendência da *Eficácia em Negociação* em função da *Idade*, em Meio Rural



Em termos descritivos, o quadro 15 permite visualizar que a fraca associação linear negativa existente entre a *Idade* dos alunos e a *Eficácia em Negociação* ($r=-.204$) é estatisticamente significativa ($p=.000$).

Quadro 15 – Correlação R de Pearson para a variável *Eficácia em Negociação* em função da *Idade*, em Meio Rural

		Meio Ambiente
Eficácia em Negociação	Correlação de Pearson	-.204**
	Sig.	.000

** Correlação significativa para $p<.01$

Da análise do quadro 16, verifica-se que apenas o *Factor 1 – “Firme-flexibilidade procedimental”* ($r=-.093$; $p=.076$) não estabelece uma relação estatisticamente significativa com a Idade, apresentando uma associação linear negativa muito fraca. O *Factor 3 – “Procurar influenciar o equilíbrio de poder”* ($r=-.114$ $p=.030$), o *Factor 4 – “Tentativa de obtenção de resultados substanciais”* ($r=-.153$; $p=.003$) e o *Factor 5 – “Estabelecimento de uma perspectiva racional de negociação”* ($r=-.169$; $p=.001$) estabelecem uma relação estatisticamente significativa, apresentando uma associação linear negativa muito fraca. Por seu lado, o *Factor 2 – “Desenvolvimento de um clima construtivo”* ($r=-.228$; $p=.000$) apresenta uma associação linear negativa fraca embora seja elevada a sua significância estatística.

Quadro 16 – Correlação R de Pearson para os diferentes factores da Eficácia em Negociação em função da Idade, em Meio Rural

		r	p
Eficácia em Negociação	Factor 1	-.093	(n.s.)
	Factor 2	-.228**	.000
	Factor 3	-.114*	.030
	Factor 4	-.153**	.003
	Factor 5	-.169**	.001

** Correlação significativa para $p<.01$

* Correlação significativa para $p<.05$

A Correlação R de Pearson empreendida comprova que a variável *Idade, em Meio Rural*, pode encontrar-se na base das diferenças significativas no que concerne às pontuações do CEN II. Assim, permite-nos concluir que a hipótese 3.3 deverá ser aceite.

É de referir que, provavelmente, os alunos da escola em *Meio Rural* ao serem identificados como mais eficazes na negociação de conflitos poder-se-á dever ao facto de estes alunos considerarem mais importante no acto comercial de um conflito o procurarem ser pessoas mais acessíveis, mas simultaneamente firmes nos seus objectivos, ser muito importante estabelecer uma boa relação com o oponente, promover uma comunicação aberta, revelando honestamente as informações necessárias ao acordo mútuo e demonstrar interesse no bem-estar do oponente e vontade de encontrar soluções harmoniosas.

Como menciona Cunha (2000a), os resultados apurados podem não constituir uma garantia de uma actuação consoante o que responderam, pois os indivíduos são questionados quanto às atitudes adoptadas mediante um

conflito, porque não se observam *in loco* as condutas no momento real da situação conflitual. Assim, poderão ser observáveis certas discrepâncias entre as pontuações obtidas pelos alunos na escala e a prática dos mesmos no processo de negociação de conflitos.

Conclusão

Devido à relevância concedida à negociação construtiva e eficaz dos conflitos, e dado que é uma problemática relativamente pouco investigada, foi opção avaliar uma razoável amostra de forma a inferir-se acerca das atitudes mais usuais, mediante uma situação de conflito interpessoal em espaço escolar. Em termos globais, será pertinente recordar que, na perspectiva sobre a *Eficácia em Negociação* em contexto escolar, se tomou em consideração que tal fenómeno poderia ser compreendido à luz de três tipos de questões essenciais: o Meio Ambiente de inserção da escola (Meio Urbano, Meio Suburbano e Meio Rural) e duas variáveis sociodemográficas (*Sexo e Idade*).

Relativamente à variável *Meio Ambiente*, constatou-se que existe uma muito fraca associação linear positiva com a *Eficácia em Negociação* e que é muito significativa. Analisando os factores da *Eficácia em Negociação* constatou-se, também, que existe uma relação muito fraca, mas estatisticamente significativa, com todos os factores.

Verificou-se que pertencer ao sexo masculino ou feminino influencia de uma forma significativa a *Eficácia em Negociação*. Em *Meio Urbano* as respectivas médias em função do *Sexo* foram estatisticamente significativas apenas para o *Factor 3 – “Procurar influenciar o equilíbrio de poder”*. Quanto ao *Meio Suburbano*, as respectivas médias em função do *Sexo* foram estatisticamente significativas para o *Factor 3 – “Procurar influenciar o equilíbrio de poder”* e *5 “Estabelecimento de uma perspectiva racional de negociação”*. No que diz respeito ao *Meio Rural*, as respectivas médias em função do *Sexo* foram estatisticamente significativas em todos os factores da *eficácia em negociação*, menos no *Factor 1 – “Firme-flexibilidade procedimental”*. De realçar que os sujeitos do sexo feminino, ao apresentarem uma pontuação média ligeiramente mais elevada em todos os factores da *Eficácia em Negociação* nos diferentes meios ambientes de inserção da escola, poderão ser consideradas mais eficazes em situações de negociação de conflitos, talvez devido ao facto de os rapazes serem mais dirigidos para a maximização dos seus resultados e as raparigas mais encaminhadas para a conservação da relação.

No que concerne à comparação das médias da *Eficácia em Negociação* em função da *Idade*, apenas no *Meio Suburbano*, as diferenças não são significativas. Quanto aos *Meios Urbano* e *Suburbano* é de referir que a *Eficácia em Negociação* aumenta com a *Idade*, contrariamente ao que acontece no *Meio Rural*. Neste meio, os alunos mais novos, desta amostra, conseguem negociar mais eficazmente uma situação de conflito porque, provavelmente, rejeitam mais os actos punitivos por parte dos familiares e amigos.

Concluindo, é importante ter sensibilidade para os problemas que alteram os valores e os princípios fundamentais dos alunos enquanto indivíduos isolados ou nas suas interações grupais no dia-a-dia familiar e escolar. "Quando somos capazes de ouvir os adolescentes, de tolerar certos comportamentos ou respostas diferentes e favorecer as trocas, o processo de mudança está iniciado e é irreversível" (Lourenço e Paiva, 2004b, p. 106). A epistemologia subjacente ao estudo do conflito e da negociação apresenta-se, assim, cada vez mais, de uma importância capital, pois significa ir estabelecendo as decisões para uma educação mais adaptada para encarar os conflitos e as linhas orientadoras para a formação na prática da negociação.

Ambiciona-se, assim, que a presente investigação possa constituir uma interessante contribuição/introdução para a continuidade do estudo da problemática da perspectiva psicossocial sobre o conflito e a negociação. Este tema, pertinente e actual, especialmente no âmbito educativo, é útil para alunos, investigadores e profissionais que necessitem de se envolver nesta apaixonada área, e tudo isso com lucidez e naturalidade, sem perder o rigor e a consistência.

Referências

- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Bazerman, M. H., e Neale, M. A. (1993). *La negociación racional – en un mundo irracional*. Barcelona: Paidós.
- Beane, A. L. (2006). *A sala de aula sem bullying*. Porto: Porto Editora.
- Beltrán, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bercovitch, J. (1984). Problems and approaches in the study of bargaining and negotiation. *Political Science*, 36 (2), 125-145.
- Cristovão, A. (1995). Educação Extra-Escolar como Paradigma do Desenvolvimento Endógeno. *Cadernos de apoio para o Dirigente/Animador*, 3, 53-62.
- Cunha, P. (1996). *Análise empírica sobre a eficácia negociadora*. Trabalho de investigação prévio à tese doutoral – não publicada, Universidade de Santiago de Compostela.
- Cunha, P. (2000a). *Estratégias e táticas em negociação: Para um modelo de eficácia negocial*. Dissertação de Doutoramento, não publicada, Universidade Santiago de Compostela.
- Cunha, P. (2000b, Abril). *Algumas reflexões sobre eficácia em negociação: resultados de um estudo experimental*. Comunicação apresentada no IV C:P:S. – “Sociedade Portuguesa: Passados Recentes/Futuros Próximos” – organizado pela A.P.S, Coimbra.
- Cunha, P. (2001). *Conflito e negociação*. Porto: ASA Editores.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven: Yale University Press.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós.
- Gilkey, R. W., e Greenhalgh, L. (1984). *Developing effective negotiation approaches among professional women in organizations*. Comunicação apresentada na Third Annual Conference on Women and Organizations, Simmons College, Boston.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?. In J. Gimeno Sacristan, e A. Perez Gomez: *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 137-170). Madrid: Morata.
- Guerra, M. S. (2005). *Aprender a conviver na escola*. Porto: Asa Editores, S. A..
- Jares, X. R. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. (2.ª ed.). Madrid: Editorial Popular.
- Kim, J. O., e Mueller, C. W. (1994). Introduction to factor analysis: What it is and how to do It. In M. S. Lewis-Beck (Ed.), *Factor analysis and related techniques*. London: Sage.

- Lewicki, R. J., Weiss, S. E., e Lewin, D. (1992). Models of conflict negotiation and third party intervention: A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 209-252.
- Lopes, E. et al. (1989). Portugal: *O desafio dos anos 90*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lourenço, A. A., e Paiva, M. O. A. (2004a). Negociação de conflitos em contexto escolar. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (1), 121-140.
- Lourenço, A. A., e Paiva, M. O. A. (2004b). *Disrupção escolar – estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Lourenço, A. A., e Paiva, M. O. A. (2006). A Extroversão na negociação de conflitos escolares. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 13 (11-12), 221-236.
- Mack, R. W., e Snyder, R. C. (1957). The analysis of social conflict: Towards an overview and synthesis. *Journal of Conflict Resolution*, 1 (4), 212-248.
- Masterbroek, W. (1987). *Conflict management and organization development*. N. Y.: Wiley.
- Masterbroek, W. (1989). *Negotiate*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Matos, M. G. (2005). *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*. Lisboa: Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Morgan, G. (1990). *Imágenes de la Organización*. Madrid: Ra-Ma.
- Paiva, M. O. A., e Lourenço, A. A. (2004). Influência da Personalidade na Negociação de Conflitos em Contexto Escolar. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (2), 533-559.
- Pestana, M. H., e Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais ? A complementaridade do SPSS (2ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinkley, R. (1990). Dimensions of conflict frame: Disputant interpretations of conflict. *Journal of Applied Psychology*, 75, 117-126.
- Pruitt, D. G. (1981). *Negotiation Behavior*. New York: Academic Press.
- Pruitt, D. G., e Carnevale, P. J. (1993). *Negotiation in Social Conflict*. Buckingham: Open University Press.
- Rodríguez, M. D. (1990). Analisis de las características psicométricas y estructura factorial del Cuestionario de Eficácia en la Negociación, CEN. *Libro de Simposios del III Congreso Nacional de Psicología Social*. Santiago de Compostela.
- Serrano, G. (1996a). *Elogio de la negociación*. Santiago de Compostela: Publicacións Campus Sur.
- Serrano, G. (1996b). *Avances hacia um modelo de eficacia negociadora*. Texto não publicado, Universidade de Santiago de Compostela.
- Serrano, G. (1996c). *Conflictos Organizacionales y Negociación*. Comunicação apresentada no XXIX Encontro Nacional da APG, Porto.

NEGOTIATED CONFLICTS IN THE SCHOOL A COMPARATIVE STUDY AMONG SCHOOLS WITH URBAN, SUBURBAN AND RURAL CHARACTERISTICS

Maria Olímpia Almeida de Paiva
Abílio Afonso Lourenço
Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto

Abstract: The increase of differences and social exclusions has been leading to the increase of delinquency and violence in society specially at school generating conflicts. In fact conflicts are to be found in the most different social systems and their frequent appearance in everyday life is real and unquestionable, independently from time and environment. Being so negotiation tries to solve conflict in such a way that a satisfactory solution for both parts involved in it can be achieved allowing it to be felt in different social areas having a strong impact in the human well-being.

At an empiric level, this work had as purpose to discover whether Sex and Age variables are important in the understanding of the negotiators' conduct efficiency as well as to research about the school environment and how it can influence the way students solve conflicts in a school context. The sample was constituted by 1010 adolescents of the 3rd cycle of the basic teaching of three schools of the district of Porto (urban, suburban and rural areas).

Taking the research results into account it was concluded there are strongly significant co-relations between all the factors of the Negotiation Efficiency and the school environment. As far as the Sex variable is concerned, the results suggest that it is an essential variable for the understanding of the efficiency in negotiation, being this effectiveness always superior among females. About the Age variable, the results reveal that Age is not relevant for the understanding of the Negotiation Efficiency.

KEY-WORDS: *Conflict, negotiation, school, environment.*

TECNOLOGIA EDUCATIVA EM PORTUGAL: UM CONTRIBUTO PARA A CARACTERIZAÇÃO DO SEU QUADRO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Clara Pereira Coutinho

Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

Resumo

Com os seus 30 anos de existência oficial dentro das Ciências da Educação em Portugal a Tecnologia Educativa (TE) não se constituiu ainda como um corpo de conhecimentos que docentes e investigadores na área reconheçam totalmente como seu, devido talvez à ausência de limites epistemológicos que, como área científica autónoma deveria permitir clarificar. Isto é, não se conhecem bem os quadros teóricos de referência, os conteúdos abordados, as metodologias e a terminologia específica da área, possivelmente pelo facto de os profissionais que nela se movem confluírem de campos muito diversos do conhecimento, tais como a informática, a educação, etc, imprimindo-lhe perspectivas e abordagens que são, também elas, muito diferenciadas. No sentido de contribuir para clarificar esta situação delimitando para o domínio um espaço e identidade próprios vamos, neste artigo, apresentar os resultados de um projecto de investigação que teve como objectivo caracterizar o quadro teórico e conceptual da TE em Portugal a partir da análise do conteúdo de publicações científicas de autores portugueses no período compreendido entre o início de 1985 e o final de 2000.

PALAVRAS-CHAVE: *Tecnologia Educativa, investigação, educação.*

1. Contextualização

Quando se fala em referenciais teóricos para a Tecnologia Educativa a grande maioria dos autores coincide ao considerar os contributos das Teorias da Comunicação (TC), da Teoria Geral de Sistema (TGS) e das Teorias de Aprendizagem (TA) marcantes para a estruturação conceptual deste domínio científico (De la Orden, 1981; Blanco e Silva, 1993; Saettler, 1990; Thompson, Simonson e Hargrave, 1996; Gentry, 1991); de acordo também no que toca a tratar-se de um domínio "vivo" (Marquès, 1999a; 1999b), que não tem parado de progredir incorporando as evoluções a nível teórico e epistemológico.

gico das suas ciências suporte (Eraut, 1985; Cooper, 1993; Silva, 1998; Silva et al, 1998; Coutinho, 2005a).

No entanto, no que diz respeito à importância relativa e ao momento temporal em que cada um desses contributos foi mais (ou menos) decisivo e marcante as opiniões divergem. Para Chadwick (1987) e também De la Orden (1981) o domínio nasce apenas no momento em que convergem essas três influências conceptuais. Thompson *et al* (1996) e também Saettler (1990), preferem salientar o apporto das TC e da TGS - verdadeiras "teorias processuais" - relativamente ao das Teorias da Aprendizagem: com o contributo das TC e da TGS, estaria construída a estrutura dorsal do domínio que se manteria, na sua essência, inalterável até actualidade. Já no que concerne às Teorias de Aprendizagem, muito embora a sua influência tenha sido decisiva, foi-o a um nível diferente, consideram os referidos autores: se é um facto que a TE evoluiu ao sabor do fluir e evoluir das TA, tal evolução não foi exclusiva do domínio pois registou-se ao nível de todas as áreas disciplinares das ciências da educação em geral.

Por isso não é tarefa fácil encontrar uma definição universalmente aceite para o domínio científico que hoje designamos por Tecnologia Educativa. De facto, trata-se de um conceito ambíguo que se foi construindo de forma progressiva e que só pode ser compreendido se perspectivarmos a sua evolução num dado contexto histórico e cultural. Por isso mesmo é importante fazer uma breve viagem retrospectiva ao passado do domínio, que nos permita conhecer o contexto em que a TE nasceu, evoluiu e se transformou na área do conhecimento que conhecemos na actualidade.

Considera Ashby (1967, citado em Davies, 1978) a existência de quatro momentos ou "revoluções" no campo da educação. A primeira terá ocorrido quando a tarefa de educar deixou de ser feita em casa pelos pais e passou para a escola e para os professores. A segunda coincidiu com a adopção da palavra escrita como alternativa à oralidade na instrução, e a terceira com a invenção da imprensa que instituiu o livro como o centro de todo o processo instrutivo.

A quarta revolução, que é aquela que mais nos interessa, coincide, segundo o autor, com o desenvolvimento da electrónica - ou seja com o aparecimento da rádio, televisão, do gravador e mais tarde do computador - cuja aplicação ao campo educativo levantou fortes expectativas no sentido de resolver a "crise de confiança" no sistema escolar que há muito se vinha sentindo (Scholer, 1983), e cujo suporte teórico se apoiou num conjunto de teorias que Yves Bertrand apelida de "tecnológicas" e que, a partir dos anos 60, "...anunciam uma revolução na educação, a revolução da tecnologia" (Ber-

trand, 1991, p.80). Como é natural, a escola foi influenciada pelo signo do paradigma tecnológico quer a nível de finalidades e objectivos expressos nos curricula, quer a nível de metodologias, estratégias e novos recursos, materializando-se aos poucos nos chamados "objectos técnicos" que se foram progressivamente introduzindo nas nossas salas de aula: o retroprojector, o projector de diapositivos, o audio-gravador, o vídeo, e mais tarde o computador (Pereira, 1993).

É precisamente neste contexto geral que nasce a TE que só virá a ser assim baptizada muitos anos mais tarde, mais precisamente no ano de 1977, pela AECT (*Association for Educational Communications and Technology*), organização de renome internacional e referência paradigmática no domínio da Tecnologia Educativa.

Esta é a primeira característica que importa destacar: a TE já se praticava no terreno antes de existir oficialmente, ou seja, o nome só surge mais tarde para delimitar (ou melhor moralizar) uma intervenção que efectivamente se praticava muito tempo antes. Segundo Donald Ely (1992), no ano de 1946, este domínio científico integrava o curriculum da *Audiovisual Instruction* da Universidade de Indiana, e este segundo aspecto, a ligação da TE à formação académica de nível superior será uma das características dominantes na afirmação do domínio não apenas nos EU mas em muitos outros países europeus (Pons, 1994).

Mas porquê tanta preocupação em "baptizar" um domínio que já tinha tantos anos de existência, poderíamos perguntar-nos? De facto, segundo Davies (1978), se, por um lado, já antes da 4ª revolução a que se referia Ashby se podia falar da existência de "tecnologias educativas", o que era um facto é que, na opinião da generalidade dos autores que sobre isto escreveram (Saettler, 1990; Dieuzeide, 1973; Scholer, 1983), sentia-se uma certa preocupação pelo rumo que, no terreno da educação, a implementação da 4ª revolução estava a tomar. Essa revolução tinha-se iniciado sob um movimento primeiro chamado de *visual*, depois de *audiovisual* em que a primazia era dada aos equipamentos, acreditando-se que a sua simples introdução na aula seria condição suficiente para a "promoção" do ensino e sua "actualização":

A base desta tecnologia estava constituída pelos meios audiovisuais (cinema, imagem fixa, registos de som, rádio) que se tinham desenvolvido progressivamente desde o final da 1ª Grande Guerra e que irromperam no ensino carregados de uma ideologia concreta que considerava a imagem

como portadora do valor didáctico da concretização frente ao domínio da abstracção representada pelo "verbalismo" e "memorismo livresco" dos antigos meios educativos. (De la Orden, 1981, p.237, aspas no original).

Todos concordavam que a revolução tecnológica não estava a ser bem aproveitada pela comunidade educativa com os novos meios¹ tecnológicos, a funcionarem como meras ajudas para o ensino, usados para "...replicar, numa escala maior, as práticas educativas tradicionais" (Davies, 1978, p.18).

Em termos temporais, estamos situados nos anos cinquenta que serão assim, na perspectiva de Pons (1994), o palco das verdadeiras "mudanças" transcendentais: os avanços na psicologia de aprendizagem e o emergir de novos paradigmas educacionais vão influenciar o desenvolvimento da TE como disciplina curricular e como campo de investigação. De facto havia que mudar o rumo dos acontecimentos e o primeiro sintoma desta "insatisfação" a nível conceptual surge, na opinião de Saettler (1990) com a proposta da mudança de nome da então vigente *audiovisual instruction* (instrução audiovisual) para *audiovisual communication* (comunicação audiovisual) em 1963. Na opinião do autor e que muitos outros também partilham (Davies, 1978; Rowntree, 1982; Gentry, 1991; Shrock, 1991), estes ventos de mudança são o resultado da fortíssima influência conceptual de três correntes teóricas cujo contributo irá marcar, de forma definitiva, a essência e o rumo da TE a partir de então: referimo-nos é claro, às Teorias da Comunicação, à Teoria Geral de Sistemas e às então na moda, teorias de aprendizagem behavioristas preocupadas com o impacto produzido pela tecnologia no comportamento humano. E fazemos agora um parêntesis para introduzir uma terceira e umas quartas características da TE que importa reter: a TE fundamenta as suas práticas em referenciais teóricos importados de outros domínios científicos, originando uma base de conhecimento complexa fruto da constante adição, incorporação e criação de novas concepções teóricas. A quarta característica, corolário da anterior, está com ela intimamente ligada: a TE não só "importa" referenciais teóricos de outros domínios, mas perspectiva-se em função deles, ora dando a

¹ A palavra «meio» (*medium*, plural *media*, em português meio/média) é utilizada na literatura da TE em contextos muito diversificados: para uns é o veículo ou canal de transmissão da informação para outros, caso de J. Cloutier (1975), é o intermediário que permite materializar a mensagem, seguindo a tese defendida por M. McLuhan (1987) sobre o protagonismo do "meio" na criação da "mensagem" (o meio é a mensagem). Outros no entanto, não dissociam o instrumento do documento (Mallas Casas, 1977), ou na linguagem anglo-saxónica, *hardware* e *software*, reforçando a vertente didáctica materializada na designação «recursos» que podem ser utilizados no processo de ensino aprendizagem (Rowntree, 1982; Campuzano, 1997) sendo esse o sentido com que a expressão será aqui usada.

primazia aos aspectos comunicacionais do processo (privilegiando as Teorias da Comunicação), ora centrando-se na organização sistémica ora pondo a tónica nas Teorias da aprendizagem que não param de evoluir e abrir novos rumos à TE.

Foi nesta dialéctica teoria/prática que a TE se desenvolveu ao longo da segunda metade do século XX, acompanhando a evolução das suas ciências suporte bem como os avanços paralelos nas tecnologias da informação que iam colocando à disposição dos educadores “novos” meios cada vez mais sofisticados. Como refere Campuzano (1997, p. 13):

Começámos por falar da imagem, da fotografia, do cinema...., posteriormente, apareceram o vídeo, os meios audiovisuais, os meios informáticos e agora estamos imersos na revolução das redes... Os produtos procedentes do desenvolvimento tecnológico vão-se incorporando ao mundo educativo à velocidade que impõe o mercado de massas e os professores, por sua parte, procuram adaptá-los e incorporá-los ao mundo escolar.

De facto, o desenvolvimento da informática a partir dos anos 70 levou a que os computadores fossem utilizados com fins educativos; a fase inicial correspondeu à exploração das ideias do ensino programado e traduziu-se pela criação do chamado “modo tutorial” ou ainda “Ensino Assistido por Computador” (EAC), continuada com o chamado “modo diálogo” no qual se procurou reforçar o grau de interacção aluno-máquina (Dias de Figueiredo, 1987).

Mas é nos anos 80 que chegam sob a designação de “Novas Tecnologias” (designadas também por “Tecnologias da Informação e da Comunicação” ou TIC), renovadas opções apoiadas pelo desenvolvimento de computadores concebidos para armazenar, processar e transmitir de forma flexível grandes quantidades de informação (Pons, 1994; Rodriguez Diéguez, 1995; Blanco, 1997). A “novidade” das TIC radica na natureza dos suportes, e por isso, se, por um lado, concordamos com Trindade (1990) quando se refere à ambiguidade e imprecisão que o termo encerra (uma “novidade” perde significado no decurso do tempo), temos de reconhecer que, por outro, ao permitirem a unificação das “antigas” tecnologias (ditas também “convencionais”), ficaram abertos à TE novos campos de acção que não pararam de se expandir. Hoje fala-se em multimédia, em redes de comunicação, em comunidades virtuais de aprendizagem, mas na sua essência tudo se mantém: sejam quais forem as “novas tecnologias” que ainda venham a poder ser usadas no proces-

so educativo a questão essencial – melhorar a aprendizagem humana tirando partido dos recursos tecnológicos existentes - permanecerão imutáveis e serão sempre e exclusivamente da responsabilidade da TE dentro das Ciências da Educação (Campuzano, 1997).

Também em Portugal, com as suas três décadas de existência oficial a TE não tem parado de evoluir acompanhando a transformação conceptual e tecnológica da sociedade em que vivemos; falta contudo sistematizar e problematizar a forma como essa evolução se deu e deslindar o(s) sentido(s) que tomou. É esse o objectivo da investigação analítica que este artigo relata: traçar o quadro teórico e conceptual da TE em Portugal partindo da análise do conteúdo de publicações de autores portugueses em revistas e actas de reuniões científicas no período compreendido entre 1985 e 2000.

2. O objecto de estudo

Para efeitos da investigação analítica realizada foram pesquisadas as revistas portuguesas mais representativas para o domínio das Ciências da Educação (num total de 40 títulos) bem como as actas das reuniões científicas mais importantes realizadas no nosso país no período que decorreu entre o início de 1985 e o final de 2000 que versavam conteúdos adstritos à área científica da Tecnologia Educativa (Coutinho, 2005a, 2005b).

Para efeitos da análise do conteúdo documental foi utilizada uma grelha de codificação especialmente concebida para o efeito que foi alvo de validação lógica por especialistas e, numa fase seguinte, foi aferida a sua fiabilidade pelo método de acordo de codificadores ou consenso (Almeida e Freire, 2000).

Os 460 artigos que integravam a base de dados foram, numa primeira fase, classificados em função de três categorias conceptuais (Martin del Rio e Cortés Tomás, 1998; Alonso e Gallego, 1994; Reeves, 1995; Coutinho, 2000):

- **Artigo Teórico:** não envolve pesquisa empírica; centrado na análise e síntese lógica de teorias, princípios e/ou outras formas de investigação anterior;
- **Artigo Empírico:** inclui observações sistemáticas, recolha e análise de dados originais pelo investigador;

- **Diversos:** artigos que não representam uma pesquisa propriamente dita e se limitam a descrever tópicos gerais relacionados com o domínio e a profissão.

Relativamente aos artigos “teóricos”, foram ainda consideradas quatro modalidades ou tipos de acordo como uma revisão bibliográfica que incluiu desde autores de referência na área da metodologia de investigação em educação como sejam MacMillan e Schumaker (1997) ou Kerlinger (1986), a autores que realizaram sínteses de literatura semelhantes à aqui apresentada no domínio da Psicologia (Martin del Rio e Cortés Tomás, 1998; Gerk-Carneiro et al; Alferes et al, 1996), e ainda autores que o fizeram também na área científica da TE (Dick e Dick, 1989; Alonso e Gallego, 1994; Reeves 1995):

- **Pesquisa histórica:** investigação analítica que procura perspectivar no tempo ou descrever a evolução de uma ideia/conceito ou de uma instituição/grupo/situação;
- **Pesquisa bibliográfica:** investigação crítica de ideias e conceitos; análise comparativa de diversas opiniões acerca de um problema, a partir das quais o autor defenderá de forma lógica e criativa a sua tese;
- **Revisão de literatura:** síntese da investigação anterior que passa pela análise e integração de outros estudos, caso das chamadas “meta análises”;
- **Pesquisa metodológica:** investigação crítica e teórica de novos modelos metodológicos.

3. Apresentação e discussão de resultados

3.1 Caracterização dos artigos teóricos

A amostra documental sobre a qual incidiu a análise de conteúdo foi constituída por 153 artigos classificados como “teóricos” nos 460 que integravam a base de dados documental (Coutinho, 2005a)². O quadro I que segue, apresenta a informação relativa à distribuição dos artigos teóricos pelas quatro modalidades consideradas na análise.

² A análise do conteúdo documental foi levada a cabo por dois avaliadores independentes que foram treinados especificamente para o efeito. A aferição da fiabilidade do instrumento de análise foi obtida pelo método do “consenso” ou “acordo de observadores” e a garantia de equivalência entre codificadores foi atingida quando se obtiveram percentagens de acordo da ordem dos 80%.

Quadro I – Classificação por tipo de artigo “teórico”

Artigo teórico	Frequência	%	% acumulada
Pesquisa histórica/analítica	19	12,4	12,4
Pesquisa bibliográfica	124	81,0	93,5
Síntese de literatura	5	3,3	96,7
Pesquisa metodológica	5	3,3	100,0
Total	153	100,0	

Como se pode verificar e tal como seria de esperar numa área científica de passado recente que busca ainda a consolidação do seu *corpus* conceptual dentro das Ciências da Educação em Portugal, a grande maioria da investigação teórica desenvolvida na área científica da TE é do tipo “pesquisa bibliográfica” (81%). De salientar ainda os 19 trabalhos de “pesquisa histórica/analítica” (dos quais mais de metade foram publicados no período 1996-2000), e a escassíssima representatividade dos trabalhos de tipo “síntese de literatura” (estudos integrativos da investigação anterior que a juventude do domínio em Portugal explica) bem como da “pesquisa metodológica” (área de investigação muito recente também na pesquisa no domínio da TE em ambientes internacionais).

3.1.1 Evolução temporal da pesquisa “teórica”

A evolução temporal da publicação de artigos de tipo “teórico” pode ser observada no quadro II que apresenta as ocorrências em valores absolutos.

Como nota a reter, uma certa tendência no sentido de uma *diversificação* no tipo de artigo teórico publicado, resultado do decréscimo percentual da modalidade dominante “pesquisa bibliográfica” compensada pelo crescimento paralelo verificado nas três restantes categorias consideradas na análise.

Quadro 2 – Evolução das modalidades de artigos “teóricos” por “período temporal”

Tipo de artigo “teórico”	Períodos			Total
	1985 a 1990	1991 a 1995	1996 a 2000	
Pesquisa hist/analítica	5	4	10	19
Pesquisa bibliográfica	41	38	45	124
Revisão de literatura		1	4	5
Pesquisa metodológica	1	1	3	5
TOTAL	47	44	62	153

3.2 Referenciais teóricos

Uma primeira contagem exaustiva de todos os autores e/ou teorias indicados nas publicações analisadas conduziu a um número total de 160 descritores distintos que surgiam enumerados, pelo menos uma vez, em cada um dos artigos científicos que integravam a amostra documental³. Este número, ainda que elevado, não surpreendeu, antes veio confirmar a opinião partilhada pelos autores mais conceituados que defendem que a TE é um campo multi e pluridisciplinar com raízes que se estendem da Psicologia à Didáctica, da Informática às Ciências da Comunicação e até mesmo à Epistemologia (De la Orden, 1981; Blanco e Silva, 1993; Saettler, 1990; Thompson, Simonson e Hargrave, 1996; Silva, 1998; Silva *et al*, 1998; Marquès, 1999; Coutinho, 2005c).

Para extrair “sentido” de um tal volume de informação foram utilizadas as técnicas designadas na literatura por *análise de conteúdo* de tipo *exploratório* (o investigador parte para a análise sem ideias/teorias pré concebidas) que pressupõe uma *redução* seguida de *categorização* dos dados (Krippendorf, 1980; Berg, 1998). Para o efeito, procedeu-se da seguinte forma:

1. Contabilizaram-se apenas os nomes dos autores que eram assinalados, no mínimo, três vezes nos diversos artigos analisados: pensámos que, desta forma, seria possível destacar, de entre um tal volume de autores, aqueles em que os autores/investigadores nacionais mais se apoiavam para defenderem as suas próprias teses e ideias, constituindo, por assim dizer os seus “referenciais” teóricos;
2. Desta primeira *redução* de dados obtivemos uma lista de cerca de 60 descritores (nomes de autores) distintos sobre a qual incidiu a segunda fase da análise de conteúdo a que se costuma designar por *categorização* (Ghiglione e Matalon, 1997; Krippendorf, 1980; Myers, 1995). O objectivo da *categorização* é, “...isolar os temas presentes no texto (no nosso caso os “referenciais teóricos”) com o objectivo de o reduzir a

³ Iniciada a análise das respostas a este item composto por dois sub-itens (Teorias e Autores), depressa nos apercebemos que não fazia grande sentido trabalhar os dois sub-itens em separado. A ideia inicial de separar *teorias* e *autores* não tinha resultado de qualquer fundamentação teórica digna de registo, mas de uma certa curiosidade que se justifica pelo facto de se tratar de instrumento de análise inédito que estava ainda a ser “testado” no terreno. Verificou-se assim, aquando do processo de codificação, que apenas quando o(s) autor(es) do artigo em análise fazia(m) alusão explícita no seu estudo a uma dada “teoria” (o que acontecia com muito pouca frequência...) é que este sub-item surgia preenchido; na maioria dos casos este sub-item era deixado em branco, acontecendo a situação inversa relativamente ao sub-item “autores”. Este facto não nos preocupou demasiado, porque, a partir dos “autores” facilmente se chegaria às “teorias”, melhor dito, da conjugação de ambas as informações seria fácil induzir dos referenciais teóricos e foi precisamente assim que procedemos (Coutinho, 2005 a; Coutinho, 2005 b).

proporções utilizáveis (ou seja interpretáveis)” (Ghiglione e Matalon, 1997, p.211, parênteses nossos).

Como resultado das operações descritas em 1 e 2, obteve-se o quadro geral que se apresenta em seguida (quadro 3), onde surgem indicadas, na coluna da esquerda, as categorias conceptuais a que nos conduziu a análise de conteúdo que teve por base a identificação dos autores mais representativos dentro do domínio da TE para os investigadores portugueses que publicaram os seus estudos nos dezasseis anos em que decorreu a análise.

Dentro de cada uma das oito categorias constituídas – Comunicação, Imagem, Teorias de aprendizagem, Paradigmas/Teorias Educacionais, Tecnologia/Sociedade, Investigação/Formação de Professores, Hipermédia e Formação a Distância – surgem, por ordem alfabética os autores mais representativos descrevendo-se ainda uma breve síntese do que foi o contributo de cada um para o domínio da TE.

Quadro 3 – *Autores mais representativos para o domínio da TE em Portugal*

Referencial teórico	Autores (ordem alfabética)	Descrição
Comunicação/ Mass media	Baudrillard, J.	Civilização dos mass media
	Berlo, D.	Processo comunicação
	Blanco; Blanco e Silva	Comunicação e educação
	Breton, Ph	Utopia da comunicação
	Cloutier, J.	Comunicação audio-scrito-visual
	Dieuzeide, H.	Comunicação e Educação
	MacLuhan, M.	Comunicação/Mass media
	Moles, A.	Comunicação/Mass media
	Morris, C.	Semiologia
	Mucchielli, J.	Redes comunicação
Watzlawick, P.	Teoria pragmática da comunicação	
Wiener, N.	Cibernética	
Imagem	Arnheim, R.	Percepção visual
	Barthes, J.	Retórica da imagem
	Ferrés e Prats	Video educativo
	Francastel, P.	Imagem cinematográfica
	Jaquinot, G.	Imagem e Educação
	Martin, M.	Imagem e Educação
	Moderno, A.	Audiovisual; Video educativo
	Porcher, L.	Escola Paralela
	Santos Guerra, M.	Imagem e Educação
Thibault-Laulan, A. M.	Imagem e Educação	

Referencial teórico	Autores (ordem alfabética)	Descrição
Teorias aprendizagem	Atkinson,	Aprendizagem e memória
	Ausubel, D.	Aprendizagem pela descoberta
	Bandura, A.	Teoria Aprendizagem Social
	Bransford, J. e CGTV	Instrução ancorada
	Bruner, J.	Desenvolv. cognitivo/ Construtivismo
	Gagné, R.	Design instrução
	Johnson-Laird, P.	Teoria proc. Inform; modelos mentais
	Knowles, M.	Androgogia (Motivação em adultos)
	Lave, J.	Cognição situada
	Papert, S.	Logo (Laboratório informático)
	Piaget, J.	Epistemol. Genética/Construtivismo
	Reigeluth, C.	Teoria Elaboração/Construtivismo
	Rumelhart e Norman, D.	Modos aprender (redes semânticas)
	Salomon, G.	Sistemas Simbólicos
Skinner, B.	Cond. operante (Ensino Programado)	
Spiro, R <i>et al</i>	Teoria da Flexibilidade Cognitiva	
Vigostsky, L.	Teoria Desenvolvimento Social	
Paradigmas/ teorias Eduacionais	Bachelard, G.	Epistemologia (Concep. alternativas)
	Bertalanffy	TGS (abordagem sistémica)
	Bertrand, Y.	Teorias Educação
	Chadwick, C.	Teorias da Instrução
	Costa Pereira, D.	Paradigmas; construtivismo
	Kuhn, T. S.	Paradigmas investigação
	Morin, E.	Paradigma da complexidade
Scholer, M.	Tecnologia da educação	
Tecnologia/ Sociedade	Giddens, A.	Globalização
	Levy, P.	Ciberespaço/cibercultura
	Postman, N.	Tecnopolia
	Toffler, A.	Sociedade da informação
	Turkle, S.	Interacção sujeito/computador
Investigação/ Formação de professores	Clark, R.	Investigação em media
	Cuban, L.	Investigação em media
	De Ketele	Microensino
	Ely, D.	Investigação em media
	La Borderie, R.	Prof/media
	Olson,	Prof/computador
Ponte, J.	Computador/Formação professores	

Hipermedia/ multimedia	Barker, P. H.	Hipermedia/Multimedia
	Conklin, J.	Hipertexto
	Dias, P; Dias et al	Hipertexto; hipermedia
	Jacobson, M. J.	Hipertexto/hipermedia
	Jonassen, D.	Construtivismo/hipermedia
	McAleese, R.	Hipertexto
	Nielsen, J.	Hipertexto/Hipermedia
	Stanton, N.	Hipermedia (navegação)
Formação a distância	Collis, B.	Aprendizagem colaborativa
	Dias Figueiredo, A.	Telecomunicações
	Holmberg, Keegan et al	Ensino a distância
	Machado, A.	Ensino a distância
	McLellan, H.	Comunidades aprendizagem web
	Rheingold	Realidade virtual
	Rocha Trindade	Ensino a distância
	Romisowski	Formação distância; aprend. Web

A análise do quadro III fornece pistas para a definição de um “quadro teórico geral” da TE no nosso país, de que se salientam os seguintes aspectos:

1. a inclusão dos autores “clássicos” ligados às origens do domínio e ao estabelecimento das suas bases conceptuais fora e dentro do país: a reflexão em torno da comunicação educativa - dos modelos lineares (N. Wiener) aos sistémicos (J. Cloutier) passando pelos semiológicos (U. Eco) e os interaccionistas (P. Watzlawick) -proseguida pela reflexão em torno da problemática da Imagem e do Audiovisual onde não faltam os autores mais sonantes a nível internacional (Arnheim, Barthes, Thibault-Laulan entre muitos outros), complementada e sustentada pelas teorias de aprendizagem onde estão representadas 17 das mais importantes (e actuais) abordagens à problemática da aprendizagem humana nas suas múltiplas dimensões. Neste particular, lado a lado com teorias que nasceram da prática da TE no terreno (caso da Teoria da Flexibilidade Cognitiva de Rand Spiro da Instrução Ancorada de Bransford e colaboradores ou da Teoria dos Sistemas Simbólicos de Gabriel Salomon), é interessante constatar a “presença” de autores cujas concepções são marcos históricos e referências constantes no domínio conceptual da TE (Skinner, Gagné, Piaget, Papert, Rumelhart e Norman entre muitos outros);

2. a ênfase no debate que se tem mantido aceso ao longo das últimas décadas em torno do impacto das tecnologias da informação na sociedade em geral e no sistema de ensino em particular, é fonte inspiradora dos autores portugueses que tornam suas as reflexões de Toffler, Turkle, Levy, Giddens ou Postman;

3. dos autores que sustentaram a visão tecnicista da TE (Bertalanffy, Scholler, Chadwick), aos que defendem uma visão construtivista onde a complexidade é palavra de ordem (E. Morin) bem como, e ainda, dos que sobre estas questões promovem uma reflexão de índole epistemológica (Bertrand, Bachelard), todos marcam presença no quadro teórico da TE no nosso país;

4. por último, de salientar a presença dos autores nacionais no quadro teórico geral da TE: seja pondo a tónica na vertente comunicacional dos processos didáticos (E. Blanco; B. Silva) seja equacionando o papel dos Audiovisuais (A. Moderno) na escola portuguesa, seja promovendo a reflexão em torno das grandes questões da educação neste final de século (C. Pereira), seja equacionando as potencialidades educativas do computador (J. Ponte), das tecnologias hipertexto/hipermedia (P. Dias), ou dos seus múltiplos contributos nas diversas formas de ensino presencial e não presencial (R. Trindade; Dias Figueiredo).

3.2.1 Evolução temporal

Numa segunda fase procedeu-se a uma análise que permitisse perspectivar a evolução temporal do quadro teórico do domínio da TE no nosso país. Para o efeito foram considerados:

- a) três períodos temporais (1985-1990; 1991-1995; 1996-2000);
- b) dentro de cada período contabilizou-se o número de vezes que o mesmo autor era designado;
- c) ordenaram-se os autores dentro de cada uma das categorias respectivas;
- d) para cada período temporal, procurou-se respeitar, na medida do possível mas sem preocupação de estrito rigor matemático, a proporção relativa do contributo de cada categoria para o quadro teórico geral. O quadro IV sintetiza a informação obtida:

Quadro 4 – Evolução temporal do quadro teórico da TE em Portugal

1985 a 1990	1990 a 1995	1996 a 2000	
Cloutier	Cloutier	Moles	
MacLuhan	Moles	Eco	
Baudrillard	MacLuhan	Watzlawick	
Dieuzeide	Watzlawick	Blanco e Silva	
Moles	Blanco, E	Arnheim	●
Morris	Wittgenstein	Barthes	●
Schramm	Berlo	Moderno, A	●
Mucchielli	Thibault	Chaves et al	●
Wiener	Laulan		
Martin	Barthes	Spiro et al	▲
Barthes	Arnheim	Bransford & CGTV	▲
Porcher	Moderno, A	Bruner	▲
Francastel	AJaquinot	Lave	▲
Jaquinot	Gagné	Vigostky	▲
Papert	Johnson Laird	Reigeluth	▲
Skinner	Rumelhart/Norman	Gagné	▲
Piaget	Piaget	Gardner	▲
Gagné	Reigeluth	Piaget	▲
Knowles	Ausubel	Bertrand	»
Salomon	Spiro et al	Kuhn	»
Ausubel	Bruner	Bachelard	»
Chadwick	Salomon	Costa Pereira	»
Scholer	Bertrand	Levy	Φ
Bertalanffy	Kuhn	Morin	Φ
Turkle	Bachelard	Giddens	Φ
Morin	Turkle	Postman	Φ
Clark & Salomon	Morin	Toffler	Φ
De Ketele	Toffler	Dede	⊗
Ponte, J	Levy	Olson	⊗
La Borderie	Postman	Ely	⊗
Holmberg et al	Clark	Cuban	⊗
	Ponte, J	Clark	⊗
	Cuban	Conklin	Ω
	Barker	Jonassen	Ω
	Jonassen	Dias, P; Dias et al	Ω
	McAleese	Jacobson	Ω
	Costa Pereira	Stanton	Ω
	Dias, P	Rheingold	Ω
	Romiszowski	Nielsen	Ω
	Rocha Trindade	McAleese	Ω
	Dias Figueiredo	Winn	Ω
		McLellan	■
		Collis	■
		Romiszowski	■
		Machado, A	■

Comunicação

- Imagem / Audiovisual
- ▲ Teorias Aprendizagem
- » Paradigmas/ Teorias Educação
- Φ Tecnologia/Sociedade
- ⊗ Inv media/Form Prof
- Hipermedia/multimedia
- Ω Formação a distância

A análise do quadro IV solicita as seguintes considerações:

1. No período de 1985 a 1990 a reflexão teórica dos autores/investigadores portugueses em TE centrava-se preferencialmente na problemática da “Comunicação Educativa”, incidindo seja nos aspectos teóricos formais (Teorias da comunicação) seja nos aspectos de aplicação à prática pedagógica (Imagem e Educação);

2. Ainda no mesmo período (1985-1990) e no respeitante à segunda categoria mais representativa – Teorias de Aprendizagem – destaca-se a influência especial de dois autores – Papert e Skinner – que, nos períodos subsequentes, deixam de marcar presença no quadro teórico da TE em Portugal; enquanto novos autores se vão impondo reflectindo a inflexão teórica do behaviorismo para o cognitivismo (caso de Rumelhart e Norman, Rand Spiro ou ainda John Bransford e o grupo CGTV), há porém, um autor cuja influência se prolonga e mantém constante nos três períodos considerados: referimo-nos a Robert Gagné, cuja obra *The Conditions of Learning* se assume como um verdadeiro “clássico” na literatura deste domínio científico;

3. A partir de 1990 aumenta significativamente o peso relativo das “Teorias de Aprendizagem” (tanto em volume como em número de autores referenciados) e emergem em força novas problemáticas (Sistemas Hipermedia/Multimedia e a Educação a Distância);

4. As questões relacionadas com a “Imagem e Educação” que se tinham mantido importantes nos períodos de 1985/90 e 91/95 – ainda que com diferenças notórias em termos dos autores mais representativos em cada um dos períodos – perdem claramente posição a partir de 1996, razão plenamente justificada, pensamos, pela sua natural incorporação nos novos sistemas multimédia que integram em si todas as “antigas” linguagens de base audio-scripto-visual;

5. A reflexão teórica em torno do binómio Tecnologia/Sociedade vai crescendo de período para período, sendo de registar a mudança nos autores dominantes do 1º para o 2º períodos, reflectindo a viragem paradigmática do positivismo para o construtivismo que se vinha sentindo já em ambientes internacionais e que acabaria por “contagiar” também a comunidade científica nacional da TE;

6. A partir de 1996 o quadro teórico da TE em Portugal assume cada vez mais um padrão “internacionalizante” (no sentido de se assemelhar cada vez

mais ao perfil internacional): as tecnologias hipermedia/multimedia e suas evoluções para os ambientes de aprendizagem abertos e em rede, assumem o papel central, funcionando as restantes temáticas como o seu complemento teórico e/ou metodológico;

7. Relativamente aos autores nacionais, de salientar o crescendo de influência que vão ganhando e assumindo ao longo do período em análise; no último período considerado o contributo teórico dos autores portugueses estende-se à (quase) totalidade das categorias temáticas, revelando a preocupação crescente de afirmação do domínio dentro das Ciências da Educação no nosso país.

4. Síntese

Tomando a expressão de Juan Pablo de Pons (1994, p.39) foi no seio de um certo “desassossego tecnológico” que a Tecnologia Educativa nasceu e se desenvolveu como campo de estudo dentro das Ciências da Educação; de facto, à medida que evoluíam as tecnologias de informação e comunicação e se criavam materiais pedagógicos, audiovisuais e/ou informáticos cada vez mais integrados (os multimédia), assim a Tecnologia Educativa reequacionava as sempre “novas” problemáticas buscando nos conhecimentos científicos das suas ciências suporte as bases teóricas que lhe possibilitavam reencontrar soluções para os “eternos” problemas do ensino e da aprendizagem humana. Daí a justa pretensão a ser uma “tecnologia” (da educação, ou educativa), daí – e retomando as palavras de Pons (1994, p. 40) – “a necessidade de um permanente reconceptualizar e actualizar conteúdos e pressupostos epistemológicos”.

Embora sabendo que a diversidade é uma arma de dois gumes no sentido em que limita e condiciona a capacidade deste domínio científico emergir como disciplina autónoma, acredita-se hoje, mais do que nunca, que os contributos teóricos de outros campos do saber se complementaram na prática da investigação em TE contribuindo para que este domínio científico atingisse em pleno o objectivo para que se vocacionou dentro das Ciências da Educação: melhorar a aprendizagem humana com o recurso às tecnologias da informação e comunicação. Pensamos por isso que a questão terminológica é apenas secundária; “audiovisuais”, “novas tecnologias” ou “tecnologias da comunicação e informação”, são expressões que tiveram (e/ou têm ainda) sentido num determinado contexto cultural e temporal, mas que não invalidam aquilo que é a questão central: “a concepção, aplicação e avaliação de recursos tecnoló-

gicos no processo de ensino aprendizagem” (Rodríguez-Diéguez, 1995, p. 24).

O estudo realizado veio provar isso mesmo. Também no nosso país a TE fundamenta as suas práticas de pesquisa e investigação em referenciais teóricos importados de outros domínios científicos, originando uma base de conhecimento complexa e mutuante fruto de constante adição, incorporação e criação de novas concepções acerca do ensinar e do aprender. Complexa e difícil de caracterizar é um facto, mas com limites epistemológicos próprios que os investigadores na área reconhecem como “seu”; privilegiando a dimensão prática, de ciência aplicada, na resolução dos problemas educativos mas não descurando nunca a dimensão teórica de fundamentação e justificação das soluções que propõe para os problemas detectados.

Em suma, podemos concluir que a TE em Portugal delimita dentro das Ciências da Educação um espaço conceptual próprio, quando fundamenta a busca de soluções para os problemas educativos apoiada nas potencialidades dos recursos tecnológicos, com os quais, mais do que equacionar modos de utilização, procura o desenvolvimento de processos educativos que atendam ao contexto e que tenham em conta diferenças individuais e diferentes modos de construção do conhecimento.

Referências

- Alferes, V., Bidarra, M. G., Boavida, J., Costa, J., Ferreira, A., Festas, M. I. e Gaspar, F. (1996). Revista Portuguesa de Pedagogia: domínios de investigação, orientações metodológicas e autores em trinta anos de publicação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3 (3), 7-29.
- Almeida, L., Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alonso, C. e Gallego, D. (1994). Publicaciones sobre Tecnologia Educativa. In J. P. Pons (Coord) *La Tecnologia Educativa en España* (p. 65-94). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Area, M. (1991). La Tecnología Educativa en la actualidad: las evidencias de una crisis. *Qurrículum. Revista de Teoria, Investigación y Práctica Educativa*, 3, 3-18.
- Area, M. (1996). La Te cnologia Educativa y el Desarrollo e Inovacion del Currículo. *Actas del XI Congresso Nacional de Pedagogía*. Disponível em <http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-sep.htm>. e consultado em 12/4/2002.
- Berg, B. (1998). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. (3ª Ed). Needham Heights, MA: Allyn e Bacon.
- Bertrand, Y. (1991). *Teorias Comtemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Blanco, E. (1997). As novas tecnologias da comunicação (uma taxonomia dos novos media). In A. Estrela & R. Fernandes *et al* (Orgs) *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino. Actas do III Congresso da SPCE*. (p. 263-270). Porto: Sociedade Portuguesa Ciências da Educação.
- Blanco, E. e Silva, B. (1993). Tecnologia Educativa em Portugal.. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (3), 37-55.
- Cabero, J. A. (1990). Lineas y Tendencias de Investigacion en Medios de Ensenanza. In *El Centro Educativo: Nuevas Perspectivas Organizativas*. GID: Universidad de Sevilla. Disponível em <http://tecnologiaedu.us.es/revitaslibros/4.htm>. e consultado a 4/05/2000.
- Campuzano, A. (1997). La integracion de los medios en el currículo. In J. Prats & P. Marques Graells. *Comunicacion Educativa e Nuevas Tecnologias*. (p.13-25). Barcelona: Editorial Praxis, SA.
- Chadwick, C. (1987). *Tecnologia educacional para el docente*. Barcelona: Paidós.
- Cooper, P. (1993). Paradigm Shifts in Designed Instruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism. *Educational Technology*, 33 (5), 12-20.
- Coutinho, C. P. (2005a). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: CIED, Série “Monografias em Educação”. Universidade do Minho.

- Coutinho, C. P. (2005b). Tecnologia Educativa em Portugal: os primeiros passos de uma comunidade de investigação. Comunicação apresentada no VIII Congresso da SPCE: *Cenários da Educação/Formação: Novos espaços, culturas e saberes*. ESE de Castelo Branco.
- Coutinho, C. P. (2005c). Os “conteúdos” da Tecnologia Educativa nos cursos de formação de professores em Portugal: estudo analítico em instituições de ensino superior público. In P. Dias e C. Freitas (Orgs). *Actas da IV Conferência Internacional Desafios/Challenges* (p. 561-574). Braga: Centro de Competência Nónio Séc.XXI.
- Coutinho, C. P. e Chaves, J. (2000). Investigação em Tecnologia Educativa na Universidade do Minho: uma abordagem temática e metodológica às dissertações de mestrado concluídas nos cursos de mestrado em educação. In A. Estrela e J. Ferreira (Orgs.) *Tecnologias em Educação: Estudos e Investigações*, (p. 289-302). Lisboa: IIE.
- Davies, I. (1978). Educational Technology: Archetypes, Paradigms and Models. In D. Ely e T. Plomp (Coord.). *Classic Writings on Instructional Technology*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc.
- De la Orden, A. (1981). Que pretende ser la Tecnologia Educativa? *BORDON, Revista de Orientacion Pedagógica*, 238, 235-243.
- Dias de Figueiredo, A. (1987). Os meios informáticos na educação. *Noesis*, 2, 16-23
- Dick, W. e Dick, D. (1989). Analytical and empirical comparisons of the Journal of Instructional Development and Educational Communication and Technology Research and Development. *Educational Technology Research and Development*, 37, 81-87.
- Dieuzeide, H. (1973). As Técnicas audiovisuais no ensino. Lisboa: Europa América.
- Ely, Donald (1992). *Trends and issues in Educational Technology*. Syracuse, NY: Eric Clearinghouse Information Resources.
- Eraut, M. (1985). Educational Technology: Conceptual Frameworks and Historical Development. In M. Eraut (Ed.) *International Encyclopedia of Educational Technology*. (p. 11-21). Londres: Pergamon Press.
- Gentry C. (1991). Educational Technology: A Question of Meaning. In G. Anglin (Ed.) *Instructional Technology: Past, Present and Future*. (p.1-9). Colorado: Englewood Libraries.
- Gerk-Carneiro, E.; Lopes, E.; Rodrigues, N. e Gomes, W. (1998). Pesquisas brasileiras em Psicologia nos anos 90: um levantamento das técnicas utilizadas. *Revista de Ciências Humanas*, 21 (1), 201-226.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (3ª Ed). Oeiras: Celta Editora.
- Gutiérrez Martin, A. (1997). *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Kerlinger, F. (1986). *Foundations of Behavioral Research*. Florida: Holt, Rinehart, Winston, Inc.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Vol 5. The Sage Series. Newbury Park: SAGE Publications.
- MacMillan, J. H. e Schumaker S. (1997). *Research in Education: a Conceptual Introduction*. New York: Longman.
- Mallas Casas, S. (1977). *Técnicas e Recursos Audiovisuais*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Marqués, P. G. (1999a). *El desarrollo de la Tecnología Educativa*. Disponível em <http://dewey.uab.es/pmarques/tec.htm>. e consultada a 12/10/2004.
- Marqués, P. G. (1999b). *El desarrollo de la Tecnología Educativa*. Disponível em <http://dewey.uab.es/pmarques/tec.htm>. e consultada a 12/10/2004.
- Martin del Rio, B e Cortes Tomas, M. T. (1998). El estado de la investigacion psicologica y de Ciencias afines en España (1990-1997). *Revista de la Historia de la Psicología*, 19 (4), 563-579.
- Myers, M. D. (1997). Qualitative Research in Information Systems. *MIS Quarterly*, Junho 1997, p. 241-242. Disponível em <http://www.auckland.ac.nz/msis/isworld> e consultada a 15/2/1998.
- Pereira, D. C. (1993). A Tecnologia e a mudança desejável do sistema educativo. *Revista Portuguesa de Educação*. 6 (3), 19
- Pons, J. P. (1994). Visiones y conceptos sobre la tecnologia educativa. In J. Sancho (Coord.). *Para una Tecnología Educativa*. (p. 39-60). Barcelona: Horsori.
- Reeves, T. (1995). *Questioning the Questions of Instructional Technology Research*. Disponível em <http://www.hbg.psu.edu/bsed/intro/docs/dean/> e consultada a 15/2/1998.
- Reeves, T. (2000). *Enhancing the Worth of Instructional Technology Research through "Design Experiments" and Other Development Research Strategies*. Paper presented April, 27th at the Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA), New Orleans, L. A.
- Rodriguez-Diéguez, J. L. (1995). Nuevas Tecnologías aplicadas à la educación y Tecnología de la Educación. In J. L. Rodriguez-Diéguez & O. Barrio (Dir.) (21-23) *Tecnología Educativa: Nuevas Tecnologías aplicadas a la educacion*. Alcoy: Editorial Marfil, S.A
- Rowntree, D. (1982). *Educational Technology in Curriculum Development*. London: Harper e Row Publishers.
- Saettler, P. (1990). *The Evolution of American Educational Technology*. Englewood: Libraries Unlimited.
- Scholer, M. (1983). *La Technologie de l'Éducation*. Montréal: Presses Universitaires de Montréal.

- Schrock, S. A. (1991) A brief history of Instructional Development. In G. Anglin (Ed) *Instructional Technology: past, present and future*. (p. 11-18). Englewood: Libraries Unlimited.
- Silva, B. (1998). *Educação e Comunicação – Uma análise das implicações da utilização do discurso audiovisual em contexto pedagógico*. Braga: CEEP-IEP. Universidade do Minho.
- Silva, B., Blanco, E., Gomes, M. J., Oliveira, L. (1998). Reflexões sobre a Tecnologia Educativa. In L. Almeida et al (Eds) *Actas do IV Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. (p. 238-245). Braga: Universidade do Minho.
- Thompson, A., Simonson, M. e Hargrave, C. (1996). *Educational technology: a review of the research*. Washington DC: AECT Publications.
- Trindade, A. R. (1990). *Introdução à Comunicação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN PORTUGAL: A CONTRIBUTION TO THE DEFINITION OF A THEORETICAL AND CONCEPTUAL FRAMEWORK

Clara Coutinho
University of Minho, Portugal

Abstract: It being a fact that technology in education has been the mentor and the object of research for a few decades, it is also a fact that no one knows for sure how to characterise it in terms of knowledge domain in Portugal. It also does not constitute a body of knowledge that educational technology researchers understand as “their” domain, due to the absence of epistemological boundaries such a body should permit to clarify. That is, one does not know what the theoretical frameworks, methodologies, procedures, consensus results, and terminology are specific to this area, possibly due to the fact that researchers in the domain come from diverse fields, such as engineering, education, etc, imparting perspectives and approaches which are in themselves also differentiated. In order to clarify this situation defining for the domain a space and identity, a research project was conducted to characterize the theory and conceptual frameworks that guide researchers in the field in Portugal. To achieve this purpose scholarly communications published by Portuguese authors between 1985 and 2000 were gathered and its content analysed.

KEY-WORDS: *Educational Technology, research, education.*

MEMÓRIA PARA ACÇÕES: UM ESTUDO DA PRIORIDADE DE PROCESSAMENTO NUMA TAREFA DE CODIFICAÇÃO DUAL

Marta C. Freitas
Pedro B. Albuquerque
Departamento de Psicologia

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Partindo dos princípios gerais de funcionamento da memória episódica, desenvolveram-se diferentes explicações para a maior robustez da memória em tarefas auto-performativas, ou seja, tarefas que implicam a sua realização motora, em comparação com tarefas verbais. Com o presente estudo pretendemos analisar o fenómeno da memória para acções, manipulando a variável de prioridade de processamento numa tarefa de dupla codificação. A experiência consistiu na apresentação de pares de acções em duas modalidades diferentes (visual e auditiva) comparando os efeitos obtidos em tarefas auto-performativas e verbais. Os resultados do presente estudo mostraram: (1) a superioridade da memória para acções actuadas mesmo no caso dos participantes processarem em simultâneo duas acções e através de diferentes modalidades; (2) que as acções visualizadas são mais facilmente evocadas do que as ouvidas; (3) e, por fim, que a prioridade de processamento é uma variável decisiva para a recordação de acções que competem entre si.

PALAVRAS-CHAVE: *Memória, acções, processamento visual, processamento auditivo, dupla tarefa.*

1. Introdução

No início dos anos 80 surgiu um novo paradigma experimental no estudo da memória para acções. Partindo dos princípios gerais de funcionamento da memória desenvolveram-se diferentes explicações que sustentaram a ideia de uma maior robustez da memória para tarefas auto-performativas (TAP), ou seja, tarefas que implicam a realização de uma acção. A vantagem na recuperação das tarefas auto-performativas relativamente às verbais (TV) tem vindo a ser designada por efeito TAP (Mulligan e Hornstein, 2003; Nilsson, 2000).

Morada (address): Pedro Barbas de Albuquerque, Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 4710-057 Braga, Portugal. Email: pedro.b.albuquerque@iep.uminho.pt

No paradigma das tarefas auto-performativas, o processo de codificação da informação implica a actuação motora por parte do participante, construindo-se assim um tipo de memória performativa ou memória para a acção. Num estudo típico são apresentadas listas de frases que descrevem acções que devem ser memorizadas, sendo os participantes divididos por duas condições experimentais de codificação/processamento: uma em que é pedido que repitam verbalmente as frases apresentadas (e.g., *levantar a caneta*); e outra em que se pede que executem as acções (tanto na presença, como na ausência dos objectos). A memória para as frases é medida numa prova de evocação livre, sendo pedido ao participante que evoque o maior número possível de acções que consegue recordar (e.g., Engelkamp e Krumnacker, 1980). A superioridade das tarefas auto-performativas observa-se em diferentes condições experimentais e é independente do tamanho das listas, da natureza das acções, do uso de objectos reais ou imaginados ou do tempo verbal utilizado, demonstrando assim que a memória para estas tarefas é muito robusta (e.g., Bäckman, 1985; Cohen, 1981; Engelkamp e Krumnacker, 1980).

Quando comparado com estudos que recorrem apenas à memória verbal este paradigma parece produzir diferentes resultados, tanto em relação aos níveis de desempenho, como às leis, princípios e regras subjacentes ao funcionamento geral da memória, na medida em que muitos dos fenómenos mnésicos clássicos (e.g., o efeito de primazia ou o nível de processamento), facilmente replicáveis em estudos de memória verbal, não são obtidos em estudos de memória para acções (e.g., Cohen, 1981).

Entre as várias teorias que procuram explicar o efeito das tarefas auto-performativas na memória há duas concepções distintas: as que referem que a codificação das acções é automática e não estratégica (Bäckman e Nilsson, 1984; Cohen, 1981; Engelkamp e Zimmer, 1985, Saltz e Donnenwerth-Nolan, 1981); e outra que baseia os seus argumentos no facto da codificação das acções ser inteiramente estratégica e associada a uma integração conceptual (Kormi-Nouri, 1995).

O primeiro grupo de abordagens teóricas, que designaremos como não estratégicas, sustenta que a memória para acções não depende das estratégias que são usadas no momento da codificação para que o efeito auto-performativo seja observável. Cohen (1985) refere que a memória para eventos actuados constituiria em si mesma uma forma óptima de codificação pois, e por exemplo, a manipulação do nível de processamento no momento da codificação não afecta o desempenho mnésico dos participantes, logo esta estratégia de codificação, ou outras intencionalmente manipuláveis no

momento do processamento, não poderão ser responsáveis pelo efeito observado.

Do mesmo modo, Bäckman e Nilsson (1985) argumentaram que a actuação durante o processo de codificação produzia um registo multimodal muito rico que reuniria atributos ou características dos eventos e dos objectos a ele associados (e.g., cor, textura, forma, temperatura, som, etc.). Esta combinação de sistemas de informação semântica, perceptiva e motora não está presente na condição verbal do paradigma, mas está nas tarefas actuadas, o que ajuda a explicar a robustez das tarefas auto-performativas (e.g., Mulligan e Hornstein, 2003).

Por seu lado, o contributo de Engelkamp e Zimmer (1984, 1985) partiu de um desenvolvimento teórico à proposta de Paivio (1971), sublinhando a importância da dimensão motora nos programas ou guiões de codificação da informação. Para tal os autores distinguiram três fases de codificação: uma sensorial, uma conceptual e outra motora, estando esta última envolvida nas tarefas auto-performativas. Neste sentido, a superioridade da codificação motora sobre as outras duas seria responsável pela vantagem observada nas TAP, ideia que gerou algum debate e interesse ao nível das abordagens teóricas sobre o efeito da utilização de tarefas auto-performativas em situações do quotidiano (e.g., Kormi-Nouri e Nilsson, 2001; Nilsson e Kormi-Nouri, 2001).

Numa linha oposta às anteriores, Kormi-Nouri (1995) sustenta que a codificação de episódios actuados é inteiramente estratégica. O autor notou que, embora em alguns casos as estratégias de codificação parecessem não afectar as TAP (e.g., Cohen, 1981; Helstrup, 1987; Nilsson et al., 1995), noutros isso podia ser observado (e.g., Cohen, 1989; Nilsson e Craik, 1990). Na tentativa de esclarecer estas discrepâncias o autor propôs uma nova visão do conceito de integração que pode ser semântica ou episódica, sendo esta última adquirida através da actuação. A integração é consolidada nas relações entre verbos e substantivos e entre acções e objectos, e o autor assume que estes dois tipos de relação são promovidos durante a actuação. Neste sentido, a integração é potencializada quando há uma experimentação prévia da relação entre acções e objectos, por exemplo *ler o jornal* e nestes casos a estratégia de codificação não parece ser decisiva na recordação dos participantes. Contudo, quando as acções são discrepantes (e.g., *barbear o kiwi*) as estratégias de codificação intencionais resultam em melhores desempenhos mnésicos (Kormi-Nouri, 1998). Estamos assim perante duas tipologias de modelos teóricos que, sendo antagónicos quanto aos processos de codificação da informação, permitem explicar alguns dos principais resultados obtidos no paradigma das tarefas auto-performativas.

Retomando o modelo de Bäckman e Nilsson (1984, 1985) importa referir que estes autores defendem que a codificação através da actuação é sempre mais rica, podendo a natureza multimodal das tarefas ser ainda realçada quando o participante executa acções que impliquem os sentidos químicos (e.g., *cheirar o perfume; trincar o pão*). Na base desta constatação parece estar o facto deste tipo de acções resultar numa dupla ou mesmo tripla codificação.

Assim, pareceu-nos pertinente explorar a hipótese da codificação dual de acções discrepantes na medida em que esta teve grande relevância no suporte atribuído à teoria multimodal. Para tal desenvolvemos um procedimento em que os participantes são confrontados em simultâneo com a apresentação visual (vídeo) e auditiva (áudio) de duas acções não relacionadas. O principal objectivo deste estudo é perceber os limites de processamento de informação associados à memória para acções e caracterizar o efeito da prioridade de processamento da informação actuada/executada ou não.

Método

Participantes

A nossa amostra foi constituída por 78 participantes, 56 do sexo feminino e 22 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 26 anos (média de 21 anos e 3 meses). Onze dos participantes fizeram parte do grupo de controlo e os restantes 67 foram distribuídos pelos vários grupos experimentais.

Todos os participantes deste estudo decidiram colaborar de forma voluntária.

Planeamento

Neste estudo foram manipuladas duas variáveis independentes. A primeira foi a *modalidade de apresentação das acções*, com duas condições: visual ou auditiva. A segunda foi o *tipo de tarefa realizada* pelos participantes com três condições: repetição actuada das acções – grupo de realização; repetição verbal das acções – grupo de verbalização; e não repetição das acções – grupo de controlo.

A primeira variável independente foi manipulada através de um plano intrasujeito, enquanto que a segunda foi manipulada de forma intersujeito. Existem assim três grupos em comparação.

A variável dependente que medimos foi a *frequência de acções correctamente evocadas* pelos participantes.

Materiais e instrumentos

Seleccionamos para o nosso estudo 40 acções simples e que distribuímos por duas listas de 20 acções cada. As duas listas foram emparelhadas formando vinte pares de acções, tendo cada par sido apresentado em simultâneo (uma em formato vídeo, outra em formato áudio) conforme é apresentado no quadro 1.

Quadro 1: *Lista de acções usadas no estudo – aos números de ordem (e.g., V1/O1) correspondem pares de acções apresentadas em simultâneo.*

Vistas	Ouvidas
V1 – Abrir o cadeado	01 – Afiar o lápis
V2 – Tirar a tampa da panela	02 – Pôr o anel
V3 – Abrir o estojo	03 – Empilhar as moedas
V4 – Acender o isqueiro	04 – Partir o palito
V5 – Colocar a flor no copo	05 – Pintar a unha
V6 – Apertar o esfregão	06 – Abrir a caixa
V7 – Tirar o Cd da caixa	07 – Agrafar as folhas
V8 – Colar o papel	08 – Martelar o prego
V9 – Partir a bolacha	09 – Colar o envelope
V10 - Ligar a ficha	010 – Carregar no botão
V11 – Partir o baralho	011 – Tocar o tambor
V12 – Apagar o risco	012 – Desembrulhar o rebuçado
V13 – Tirar a tampa da caneta	013 – Fechar a mala
V14 – Dobrar o lenço	014 – Encher o copo
V15 – Ver as horas	015 – Pôr o cachecol
V16 – Abrir o livro	016 – Despejar o mealheiro
V17 – Dar um nó	017 – Mexer o leite
V18 – Pôr o guardanapo	018 – Raspar a madeira
V19 – Marcar o número	019 – Amassar a plasticina
V20 – Limpar o pó	020 – Apagar a vela

Cada acção apresentada em vídeo foi exposta durante 7 segundos, sendo seguida pela apresentação durante 5 segundos de um separador (ecrã verde), que indicava ao participante o início da realização de uma das três tarefas pedidas (execução motora, repetição verbal ou simples observação da acção). Após esta apresentação o ecrã tornava-se azul (durante 5 segundos), o que preparava o participante para a acção seguinte. Ao mesmo tempo que a acção era exposta em vídeo era igualmente apresentada ao participante uma frase em registo áudio da acção que lhe estava associada. Exemplificando, o participante via a imagem de umas mãos a *abrir um cadeado* (V1), ao mesmo tempo que ouvia uma voz gravada que descrevia a acção *afiar o lápis* (O1); imediatamente a seguir o ecrã tornava-se verde (momento durante o qual o participante, por exemplo, abria um cadeado – execução motora da acção), seguindo-se um separador azul que indicava que um novo par de acções iria ser apresentado.

Na construção dos pares de acções houve o cuidado de não associar situações que descrevessem a mesma acção/verbo (por exemplo, *abrir a caixa* e *abrir o estojo*); que envolvessem objectos semelhantes (por exemplo, *afiar o lápis* e *partir o lápis*); ou que servissem fins semanticamente próximos (por exemplo, *tirar a tampa da caneta* e *afiar o lápis*).

As respostas à prova de evocação livre eram escritas numa folha onde, para além desta tarefa, os participantes forneciam alguns dados biográficos.

Procedimento

Todos os participantes realizaram o procedimento individualmente tendo sido a sua distribuição pelos grupos feita de forma aleatória. Tal como podemos ver na figura 1, utilizámos grupos experimentais, os quais denominámos de grupo da *realização* e de grupo da *verbalização* e um grupo de *controlo*.

O primeiro grupo refere-se à condição em que os participantes foram instruídos no sentido de executarem as acções. Cada participante esteve perante 20 pares de acções e teve que executar dez acções vistas e outras dez ouvidas. O segundo refere-se aos participantes que repetiram verbalmente (ou seja, em voz alta) as acções. Também para estes participantes esta tarefa foi realizada para dez acções que ouviram e outras tantas que viram, tendo sido esta ordem contrabalanceada (cf. figura 1).

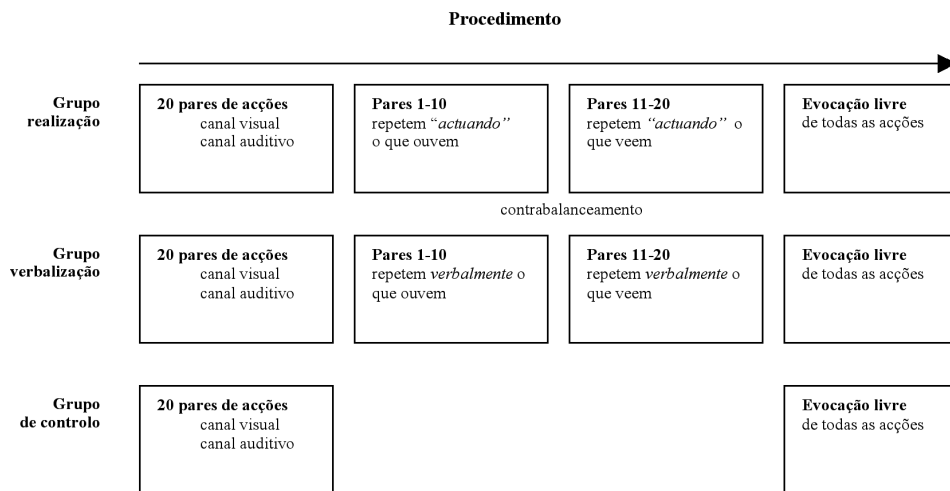


Figura 1 - Esquema do procedimento do estudo.

Para a concretização da tarefa pedida ao grupo de *realização* foi fornecido aos participantes um objecto idêntico ao implicado na acção apresentada. Assim, com o objecto presente os participantes deveriam executar a acção que tinham acabado de ver ou de ouvir (e.g., *empilhar moedas*). As instruções dadas aos participantes foram as seguintes (tomamos como exemplo a condição de verbalização):

"De seguida vamos apresentar vários pares de acções. Em cada ensaio vai ver um vídeo de uma acção realizada por uma pessoa, ao mesmo tempo que ouve uma voz que apresenta uma outra acção. Por exemplo, poderá ver um actor a "tirar o chapéu" ao mesmo tempo que ouve uma voz que diz "pôr a mesa". O objectivo é que preste o máximo de atenção aos pares de acções que lhe vão ser apresentados porque mais tarde irá realizar uma tarefa de memória sobre eles.

Para além disto vamos também pedir que descreva (dê um título) às acções que vê. No exemplo anterior deveria dizer "tirar o chapéu". Concretizando, todos os ensaios estão organizados da mesma forma. Depois de lhe ser apresentado um par de acções, seguir-se-á sempre um diapositivo verde que lhe indica que deve verbalizar (dar um título) à acção que acabou de ver. Imediatamente a seguir, ser-lhe-á apresentado um diapositivo azul que indica a apresentação de um novo par de acções, devendo repetir o procedimento. A dada altura vamos dar-lhe a instrução de que deve começar a repetir o que acabou de ouvir. Isto é, a partir desta instrução deve apenas preocupar-se em,

quando for apresentado o diapositivo verde, repetir a descrição da acção que acabou de ouvir.

Antes de começarmos vamos mostrar-lhe três exemplos para que possa treinar tarefa”.

Após a apresentação dos ensaios de treino, era perguntado aos participantes se tinham alguma dúvida, seguindo-se a realização da tarefa. No final da apresentação dos primeiros dez ensaios experimentais, o vídeo era parado, sendo dada aos participantes a seguinte instrução:

“Muito bem. Em relação aos próximos ensaios voltamos a lembrar-lhe que deve continuar a prestar o máximo de atenção aos pares de acções que lhe vão ser apresentados, porque mais tarde irá realizar uma tarefa de memória sobre eles. Vamos agora pedir-lhe que verbalize as acções que acabou de ouvir e não as que viu. Entendeu?”

Então podemos continuar.”

Neste momento eram apresentados os últimos dez ensaios experimentais, terminando assim a tarefa de verbalização. Imediatamente a seguir, dávamos início à tarefa de evocação, sendo pedido aos participantes o seguinte:

“A sua última tarefa consiste em evocar em qualquer ordem o máximo de acções que se recorda ter visto e ouvido, independentemente de as ter, ou não, verbalizado. À medida que se vai recordando das acções deverá escrevê-las nas linhas desta folha de papel. Não é obrigatório que recorde as acções em forma de par, a evocação é livre e diz respeito a toda e qualquer acção que tenha visto ou ouvido, verbalizado ou não. Quando eu lhe pedir para parar deve virar a folha ao contrário.

Podemos começar?”

A prova de evocação tinha a duração de quatro minutos. A duração do procedimento individual foi de cerca de 30 minutos.

Resultados

Evocação geral. A primeira análise refere-se à comparação das médias de evocação global entre os grupos de controlo, de verbalização e de realização. Com esta análise pretendemos verificar se a realização das tarefas propostas no procedimento produzem um efeito de saliência mnésica como

tem sido repetidamente demonstrado (e.g., Bäckman e Nilsson, 1984, 1985; Cohen, 1981, 1983; Engelkamp e Zimmer, 1984, 1985; Kormi-Nouri, 1995).

Os resultados revelam que o grupo de realização ($M=15.64$, $Dp=2.82$, $N=33$) se distingue dos grupos de controlo ($M=12.82$, $Dp=3.87$, $N=11$) e de verbalização ($M=11.26$, $Dp=2.36$, $N=34$), com uma média de evocação de acções superior. Para avaliarmos se as diferenças de médias encontradas são ou não estatisticamente significativas procedemos a uma análise de variância unifactorial cujo resultado é $F(2, 76) = 21.10$, $p < .001$. A análise mostra que há diferenças estatisticamente significativas entre os grupos considerados.

No sentido de verificarmos entre que grupos as diferenças são estatisticamente significativas, procedemos a um teste *post hoc* de Scheffé, revelando os resultados que há diferenças significativas entre o grupo de realização e os outros dois [Realz. > Contr. - $F(2, 76) = 14.21$, $p < .001$; Realz. > Verb. - $F(2, 76) = 19.43$, $p < .001$], não havendo diferenças entre o grupo de controlo e o grupo de verbalização [$F(2, 76) = 1.23$, $p > .05$]. Com este resultado fica evidenciada a importância da execução motora como estratégia conducente a uma melhor codificação e posterior recordação das acções.

Modalidade de apresentação. Em seguida, procuramos analisar a capacidade de evocação dos participantes para acções que foram apresentadas visualmente (acções vistas) ou auditivamente (acções ouvidas). A análise efectuada revela que a média de evocação de acções vistas ($M=8.22$, $Dp=2.09$, $N=78$) é claramente superior à média das acções ouvidas ($M=5.09$, $Dp=2.81$, $N=78$). No sentido de avaliarmos se estas diferenças são ou não significativas realizámos um teste *t de Student* para amostras dependentes cujos resultados apresentam $t(77) = 7.75$, $p < .001$, o que evidencia diferenças estatisticamente significativas entre as duas condições em comparação.

Tendo em conta que as diferenças de médias constatadas englobam todos os participantes independente do grupo a que pertenceram, decidimos isolar os resultados do grupo de controlo no sentido de avaliarmos se há ou não diferenças em termos de médias de evocação de acções ouvidas e vistas quando não é pedido aos participantes que realizem qualquer tarefa no momento de aprendizagem ou processamento. Os resultados estão expostos no quadro 2.

Quadro 2 - Acções correctamente evocadas pelos grupos experimental e de controlo em função do tipo de apresentação

	Grupos experimentais		Grupo de controlo	
	Acções vistas	Acções ouvidas	Acções vistas	Acções ouvidas
Média	8,22	5,09	8,55	4,27
Desvio padrão	2,09	2,82	1,51	3,20

O quadro 2 mostra que existem diferenças de médias no grupo de controlo em função do formato de apresentação das acções (vídeo *versus* áudio). À semelhança do que foi feito na análise anterior, procedemos a um teste *t de Student* para amostras dependentes no sentido de verificar se estas diferenças de médias são, ou não, estatisticamente significativas. Os resultados mostram que há diferenças na capacidade de recordação, em função do tipo de acções que foram vistas ou ouvidas - $t(10) = 4.48$, $p < .001$.

Tendo em conta estas as primeiras análises podemos referir que a execução das acções propostas neste estudo promove uma melhor recordação do que a sua verbalização; por outro lado, as acções que são vistas são melhor recordadas do que as acções que são ouvidas; e, finalmente, constatamos que este último efeito é independente do tipo de tarefa que é realizado sobre essas acções pois o grupo de controlo obtém o mesmo padrão de resultado.

Tipo de tarefa realizada. Vamos agora deter-nos mais detalhadamente sobre o papel da realização motora e/ou verbalização na memória dos participantes. Assim, o tipo de tarefa é definido durante o momento de aprendizagem/processamento mediante a instrução fornecida aos participantes (cf., procedimento).

Definimos então que quando o participante repetia as acções que ouvia estava a dar prioridade de processamento aos estímulos auditivos (condição *PrioO*), enquanto que, quando repetia as acções que via estava a dar prioridade aos estímulos visuais (condição *PrioV*). Os restantes estímulos correspondem a acções não prioritárias/não repetidas (condições *nPrioO* e *nPrioV*). Nesta análise incluímos apenas os participantes dos grupos experimentais e os resultados estão expostos no quadro 3.

Quadro 3 - Acções correctamente evocadas em função da prioridade de processamento estabelecida no momento da aprendizagem

	PrioV	PrioO	nPrioV	nPrioO
Média	4,57	3,47	3,59	1,75
Desvio padrão	2,04	2,51	1,71	1,23

PrioV – prioridade à informação apresentada visualmente; **PrioO** – prioridade à informação apresentada auditivamente; **nPrioV** – acções apresentadas visualmente sem prioridade; **nPrioO** – acções apresentadas auditivamente sem prioridade

O quadro 3 mostra-nos que, relativamente às acções a que é dada prioridade de processamento, as vistas são mais evocadas do que as ouvidas. Uma análise estatística com um teste *t de Student* para amostras dependentes revela diferenças significativas – $t(66) = 6.67, p < .001$.

Quando analisamos o que ocorre nas acções sem prioridade, constata-se igualmente que as acções vistas são melhor recordadas do que as ouvidas. Uma análise estatística com um teste *t de Student* para amostras dependentes revela diferenças significativas – $t(66) = 8.17, p < .001$.

Um outro aspecto que nos interessou foi a relação existente entre o tipo de tarefa realizada durante a codificação (verbalização ou execução motora) e a prioridade de processamento que é dada às acções nesse mesmo momento do processo. Os resultados desta análise estão expostos no quadro 4.

Quadro 4 - Acções correctamente evocadas em função do tipo de tarefa de codificação realizada e da prioridade de processamento estabelecida no momento da aprendizagem

		Prio	nPrio	Total
Verbalização	Média	6,00	5,26	11,26
	Desvio Padrão	2,21	2,12	2,36
Realização	Média	10,21	5,42	15,64
	Desvio Padrão	1,85	2,10	2,86

Prio – acções com prioridade de processamento; **NPrio** – acções sem prioridade de processamento.

A análise desta tabela revela que a prioridade dada às acções tem um papel importante sobretudo naquelas que foram repetidas motoricamente (grupo realização), não se observando mais nenhum efeito diferenciado. Assim, os resultados do quadro 4 mostram-nos que quando os participantes dão prioridade ao que executam o seu desempenho é significativamente superior ao obtido quando a prioridade de processamento é dada ao que verbalizam.

A análise de variância destes resultados mostra um efeito principal *tipo de repetição* [$F(2,66) = 3.23, p < .05$] e *prioridade de processamento* [$F(2,66) = 4.78, p < .05$]. O teste *post hoc* de Scheffe revela que há diferenças estatisticamente significativas apenas entre o grupo que deu prioridade às tarefas com execução motora relativamente a todos os outros [$F(2,66) = 9.37, p < .001$].

A última análise realizada refere-se à relação existente entre o tipo de acções evocadas (vistas ou ouvidas) e a tarefa de codificação exigida ao participante (verbalizar ou executar motoricamente). Os resultados estão expressos no quadro 5.

Quadro 5 - *Grau de evocação das acções em função do tipo de tarefa e da forma de apresentação das acções.*

		Acções Vistas	Acções Ouvidas
Verbalização	Média	8,03	3,23
	Desvio Padrão	2,02	1,65
Realização	Média	8,30	7,33
	Desvio Padrão	2,35	2,03

A análise do quadro 5 mostra-nos apenas um resultado muito baixo para as acções ouvidas e repetidas verbalmente e resultados muito equivalentes nas outras três condições de comparação. Os resultados da análise de variância mostram que não há diferenças entre os grupos [$F(2, 66) = 0.65, p > .05$].

Discussão

No que respeita ao primeiro objectivo deste estudo – analisar a influência do envolvimento em tarefas auto-performativas no fortalecimento da memória para acções –, a análise comparativa dos grupos evidenciou uma superioridade na capacidade de evocar acções no grupo de realização, com diferenças significativas em relação aos restantes grupos. Estes resultados demonstram que, independentemente da forma como a acção é apresentada (visual ou verbalmente), a execução motora da acção é decisiva na memorização da mesma. Esta análise vem ao encontro de vários estudos que sustentam a superioridade mnésica das tarefas auto-performativas relativamente às verbais. Estes resultados são entendidos à luz do da teoria da me-

mória para acções como não estratégica de Cohen (1981, 1983), do processamento multimodal de Bäckman e Nilsson (1984, 1985), ou da hipótese de sistemas de modalidades específicas de codificação, proposta por Engelkamp e Zimmer (1984, 1985) que sustentam a relevância da automaticidade associada à riqueza de processamento na retenção e posterior recuperação de acções.

Para melhor discutirmos os nossos resultados vamos centrar-nos na posição assumida por Engelkamp e Zimmer (1984, 1985) que, para além de defenderem sistemas de modalidades específicas no processo de codificação, se concentraram particularmente numa dessas modalidades – a motora. Segundo os autores, cada um destes sistemas tem os seus próprios códigos de processamento, sendo que o motor é o único que providencia uma codificação específica de itens. O nosso estudo ressalta assim a influência da codificação específica de itens na execução das acções na produção de uma imagem mais distinta do evento a ser recordado, comparativamente ao que se passa quando apenas se vê ou se ouve o mesmo evento. Este aspecto leva a que o evento seja codificado com grande precisão num contexto multidimensional que será necessariamente usado no momento em que os participantes são convidados a evocar o que processaram (e.g., Engelkamp e Zimmer, 1985). Sublinhamos então que é a diversidade de pistas usadas durante o momento da codificação da informação que deverá ser a principal responsável pela facilidade de acesso à informação retida.

Num segundo momento explorámos as diferenças de evocação relativamente ao tipo de modalidade de apresentação das acções. Os resultados levaram-nos à conclusão de que existe uma diferença significativa entre a evocação das acções vistas e ouvidas, com superioridade das primeiras. Este resultado revela que, independentemente da condição manipulada na fase de retenção (repetir a acção verbalmente, executar motoricamente a acção, ou simplesmente observá-la), as acções mais evocadas são aquelas que foram vistas. Parece-nos então evidente que o canal de codificação visual é, neste contexto, mais eficaz do que o auditivo. Voltando a Engelkamp e Zimmer (1984, 1985), os autores distinguem três fases para a codificação, sendo que a primeira fase – a sensorial – é induzida por estímulos verbais ou visuais, sendo activadas representações às quais os autores deram o nome de nós de palavras e de imagens, respectivamente. O participante, ao ver uma imagem de uma determinada acção sobre um objecto, tem acesso a um conjunto de características do objecto – tais como a cor, forma, tamanho, etc., – a que não acede ao ouvir uma frase que descreve esta mesma

acção. Esta riqueza de informação que a imagem contém tem um impacto superior ao nível da codificação, quando comparado com a informação sonora (onde as características do objecto seriam imaginadas). Oliverio (1998) refere-se ao poder das imagens e aos seus efeitos sobre a memória, dizendo que estas, “mesmo que construídas artificialmente, têm um notável poder sobre a nossa mente, na medida em que podem ser tomadas como memórias reais (...) De facto, os estímulos visuais são captados pelo nossos olhos e enviados ao córtex visual... dizem-nos que aquilo que vemos é um acontecimento verdadeiro, uma experiência do mundo real...” (Oliverio, 1998, pp. 25-26).

É interessante verificar que estes resultados se mantêm na análise que fizemos para o grupo de controlo, ao qual não foi pedida qualquer tarefa sobre a acção apresentada. Ou seja, independentemente da condição exigida na fase de codificação, *ver* parece ser uma variável mais eficaz por si só, em termos de recuperação de memória, do que *ouvir*.

Relativamente à análise realizada para a variável que denominamos de prioridade no processamento, o que verificamos é que os participantes têm melhor desempenho na evocação de acções vistas às quais deram prioridade comparativamente com as outras. Este resultado não é surpreendente atendendo ao que temos vindo a referir e parece haver mesmo um efeito catalítico. Ou seja, em termos de análise de resultados, o que estes dados parecem apontar é que, independentemente de ser ou não dada prioridade de processamento às acções visualizadas, estas são sempre mais evocadas do que as acções ouvidas. Refira-se que apesar do factor prioridade não parecer decisivo, quando comparamos os resultados em termos totais, entre o material evocado ao qual foi dada prioridade de processamento com o material evocado ao qual essa prioridade não foi dada, os dados demonstram que a evocação é melhor no primeiro caso. Isto significa que a repetição de determinada acção (visual ou verbalmente) leva a melhores níveis de codificação da mesma. Como é de conhecimento geral, vários autores que estudaram diferentes aspectos da memória referiram desde sempre que a variável treino que decorre na fase de codificação torna a memória mais robusta e menos susceptível de falhas (Samuel, 1999).

Finalmente importa então analisar o efeito de interacção entre a prioridade de processamento e o tipo de tarefa realizada pelos participantes. Os resultados apontam no sentido das tarefas auto-performativas, por si só, oferecerem um elevado grau de robustez de memória das acções aprendidas, tendo este dado sido demonstrado em diversos estudos (e.g., Engelkamp e Zimmer, 1985). Ao acrescentarmos a esta variável a atribuição de prioridade

de processamento o efeito de superioridade parece ser aumentado, reflectindo-se em melhores níveis de desempenho por parte dos participantes. Este dado poderá apontar para a importância da aplicação de algumas estratégias de processamento no momento em que se processam as acções, conforme Kormi-Nouri (1995, 1998) propõe.

Concluindo, com este estudo pretendemos avaliar o efeito de tarefas auto-performativas na memória, introduzindo no paradigma habitual de estudo um procedimento em que as acções podem ser vistas ou ouvidas em simultâneo em dois canais (visual e auditivo). Os resultados mostraram que a memória para as acções executadas pelos participantes é mais robusta do que para acções que foram simplesmente verbalizadas e que este efeito aumenta para as acções que foram vistas.

Referências

- Bäckman, L. (1985). Further evidence for the lack of adult age differences on free of subject-performed tasks: The importance of motor action. *Human Learning*, 4, 79-87.
- Bäckman, L., & Nilsson, L.-G. (1984). Aging effects in free recall: An exception to the rule. *Human Learning*, 3, 53-69.
- Bäckman, L., & Nilsson, L.-G. (1985). Prerequisites for lack of age differences in memory performance. *Experimental Aging Research*, 11, 67-73.
- Cohen, R. L. (1981). On the generality of some memory laws. *Scandinavian Journal of Psychology*, 22, 267-281.
- Cohen, R. L. (1983). The effect of encoding variables on the free recall of words and action events. *Memory & Cognition*, 11, 575-582.
- Cohen, R. L. (1985). On the generality of the laws of memory. In L.-G. Nilsson & T. Archer (Eds.), *Perspectives on learning and memory* (pp. 247-277). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, R. L. (1989). Memory for action events: The power of enactment. *Educational Psychology Review*, 1, 57-80.
- Engelkamp, J., & Krumnacker, H. (1980). Imaginale und motorische prozesse beim behalten verbalen materials. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 27, 511-533.
- Engelkamp, J., & Zimmer, H. D. (1984). Motor program information as a separable memory unit. *Psychological Research*, 46, 283-299.
- Engelkamp, J., & Zimmer, H. D. (1985). Motor programs and their relation to semantic memory. *German Journal of Psychology*, 9, 239-254.
- Helstrup, T. (1987). One, two, or three memories? A problem solving approach to memory for performed acts. *Acta Psychologica*, 66, 37-68.
- Kormi-Nouri, R., & Nilsson, L. G. (2001). The motor component is not crucial! In H. D. Zimmer, R. L. Cohen, M. J. Gynn, J. Engelkamp, R. Kormi-Nouri, & M. A. Foley (Eds.), *Memory for action: A distinct form of episodic memory?* (pp. 97-111). New York: Oxford University Press.
- Kormi-Nouri, R. (1995). The nature of memory for action events: An episodic integration view. *European Journal of Cognitive Psychology*, 7, 337-363.
- Kormi-Nouri, R. (1998). The role of movement and object in action memory: A comparative study between blind, blindfolded, and sighted subjects. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 71-75.
- Mulligan, N. W., & Hornstein, S. L. (2003). Memory for actions: Self-performed tasks and the re-enactment effect. *Memory & Cognition*, 31 [3], 412-421.

- Nilsson, L.-G. (2000). Remembering actions and words. In F.I.M. Craik & E. Tulving (Eds.), *Oxford Handbook of Memory* (pp. 137-148). Oxford: Oxford University Press.
- Nilsson, L.-G., & Craik, F.I.M. (1990). Additive and interactive effects in memory for subject-performed tasks. *European Journal of Cognitive Psychology*, 2, 305-324.
- Nilsson, L.-G., & L., Kormi-Nouri, R. (2001). What is the meaning of a memory systems approach? Comments on Engelkamp. In H.D. Zimmer, R.L. Cohen, M.J. Guynn, J. Engelkamp, R. Kormi-Nouri, & M. A. Foley (Eds.), *Memory for action: A distinct form of episodic memory?* (pp. 136-143). New York: Oxford University Press.
- Nilsson, L.-G., Nyberg, L., Kormi-Nouri, R., & Rönnlund, M. (1995). Dissociative effects of elaboration on memory of enacted and non-enacted events: A case of a negative effect. *Scandinavian Journal of Psychology*, 36, 225-231.
- Oliverio, A. (1998). *A memória e os seus segredos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Saltz, E., & Donnenwerth-Nolan, S. (1981). Does motoric imagery facilitate memory for sentences: A selective interference test. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 322-332.
- Samuel, D. (1999). *Memória: Para começar*. Lisboa: Temas e Debates.



MEMORY FOR ACTIONS: PROCESSING PRIORITY IN A DUAL PROCESSING TASK

Marta C. Freitas

Pedro B. Albuquerque

Institute of Education and Psychology, University of Minho, Portugal

Abstract: Memory for actions is a topic of major interest on the memory domain. In fact the series of studies done in the last twenty years showed that the principles, laws and robust effects that we knew about verbal tasks are disrupted by several memory for actions researches. The aim of this study was threefold: to study the power of self-performed tasks versus verbal in a free recall test; to analyse the priority processing effect on a dual memory task. Results showed: (1) that memory for actions is better than verbal memory for phrases that describe actions; (2) actions that were seen are better retrieved than actions that were heard; (3) the priority processing effect is a very robust result even when we manipulate other variables – modality of presentation or type of rehearsal.

KEY-WORDS: *Memory, actions, visual processing, auditory processing, dual task.*

WISC-III: AVALIAÇÃO DINÂMICA EM SUJEITOS COM DÉFICES COGNITIVOS

Cristina Petrucci Albuquerque

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

Patrícia Santos

Instituto das Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus - Centro de Recuperação de Menores, Portalegre, Portugal

Sílvia Nascimento

Liga de Melhoramentos da Freguesia de Reboleiro - Lar de Santa Catarina, Reboleiro -Trancoso, Portugal

Resumo

A versão portuguesa da WISC-III foi aplicada a 30 crianças e jovens com deficiência mental, de forma estandardizada e de acordo com o modelo da avaliação dinâmica. Mais especificamente, num primeiro momento, aplicou-se a WISC-III na totalidade e de acordo com os procedimentos prescritos no Manual. Num segundo momento, separado 15 dias do primeiro momento, procedeu-se à repetição da aplicação de apenas quatro testes de realização (Disposição de Gravuras, Cubos, Composição de Objectos e Completamento de Gravuras), mas em condições diferentes das prescritas, isto é, em condições que se crêem facilitadoras do desempenho de crianças e jovens com défices cognitivos. Deste modo, foi possível pôr em evidência a eficácia das referidas condições em termos da melhoria dos resultados individuais.

PALAVRAS-CHAVE: *Avaliação Dinâmica, Deficiência Mental.*

Introdução

As escalas de Wechsler, incluindo a WISC-III, têm usufruído do estatuto de escolhas preferenciais ao nível da identificação e caracterização dos graus ligeiro e moderado da deficiência mental.

Não obstante, o seu emprego neste tipo de necessidades educativas especiais, bem como o da generalidade dos testes estandardizados de inteligência, tem também sido fortemente criticado. Assim, censura-se-lhe: o seu carácter estático, limitando-se a identificar o que as pessoas com deficiência mental não são capazes de fazer (Haywood, 1997); a sua centralização nos produ-

tos, a qual, acrescida dos limitados reportórios comportamentais das pessoas com deficiência mental, inviabilizaria a descrição dos respectivos processos cognitivos e competências de aprendizagem (Campione e Brown, 1987); a presença de efeitos base, patente nos baixos resultados obtidos, e que impossibilitaria quer a discriminação de competências e défices intraindividuais, quer a diferenciação no seio das pessoas com deficiência mental (Schlatter e Büchel, 2000); o facto das respectivas amostras de aferição serem pouco representativas dos níveis intelectuais mais baixos (não contêm ou contêm uma percentagem muito reduzida de pessoas com deficiência mental) (Schlatter e Büchel, 2000); a sua insensibilidade a variáveis emocionais e motivacionais passíveis de influenciarem negativamente o desempenho de pessoas com deficiência mental (Lauchlan e Elliot, 2001); a sua irrelevância no plano da intervenção (Lidz, 1997).

Face a este enquadramento, a avaliação dinâmica tem sido apresentada como uma alternativa ou, no mínimo, como um complemento à avaliação normativa e estandardizada. Com efeito, ao incorporar a interação examinador-examinado na situação de avaliação e ao observar e registar a capacidade das pessoas com deficiência mental beneficiarem de uma situação de aprendizagem, permitiria obviar aos limites supra-mencionados.

Porém, há que reconhecer que os estudos de avaliação dinâmica realizados especificamente junto de pessoas com deficiência mental são, ainda, escassos, bem como que os existentes têm recorrido ou a instrumentos elaborados propositadamente para esse fim (e.g., *Children's Analogical Thinking Modifiability Test* de Tzurriel e Klein (1985)) ou aos testes convencionais de inteligência. Entre estes últimos, aplicados de acordo com uma das diferentes abordagens da avaliação dinâmica, figuram o Teste dos Cubos de Kohs (Budoff e Hamilton, 1976) e o Teste das Matrizes Progressivas de Raven, nas formas Geral (Budoff, 1987) e Colorida (Budoff e Corman, 1974; Carlson e Wiedl, 1978; Wurtz, Sewell e Manni, 1985), mas não as escalas de Wechsler. Isto não significa, no entanto, que os procedimentos de aplicação destas escalas, ou dos testes que as integram, não possam ser modificados de modo a ampliar a obtenção de dados relativos aos processos e estratégias cognitivos adoptados pelos sujeitos. Atestam-no, aliás, a *WAIS-R Neuropsychological Instrument* (WAIS-R NI; Kaplan, Fein, Morris e Delis, 1991) e a *WISC-III Process Instrument* (WISC-III PI; Kaplan, Fein, Kramer, Delis e Morris, 1999). Por exemplo, a WISC-III PI integra 9 testes da WISC-III, dos quais: oito contêm procedimentos de cotação complementares orientados para a recolha de observações qualitativas; sete comportam alterações nos procedimentos de ad-

ministração (e. g., múltipla escolha no teste de Informação); e dois apresentam procedimentos de administração adicionais inteiramente novos (e. g., resposta escrita, releitura dos problemas, eliminação dos limites de tempo na Aritmética).

Estas verificações, bem como o facto da WISC-III ser amplamente utilizada, em Portugal, ao nível da despistagem e identificação da deficiência mental, conduziram à realização de um estudo em que se procedeu à aplicação da versão portuguesa desta escala (Wechsler, 2003) de forma estandardizada e de acordo com o modelo de avaliação dinâmica. Pretendeu-se, deste modo, verificar a eficácia das referidas condições e obter informações qualitativas sobre o funcionamento dos sujeitos.

Metodologia

Amostra

É constituída por 30 jovens com défices cognitivos, dos quais 22 são rapazes e 8 raparigas. São predominantemente oriundos de um baixo estatuto socioeconómico e têm idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos (idade média=14.6). Além disso, todos apresentavam ou tinham apresentado problemas ao nível do rendimento e da progressão escolares, patentes em vários dos seguintes indicadores: apoio do ensino especial, frequência de currículos alternativos ou de outras adaptações curriculares, défices académicos, retenções escolares e discrepância acentuada entre a idade cronológica e o ano escolar frequentado.

Frequentavam, a tempo integral ou parcial, várias instituições de ensino especial: CERCÍ Portalegre; Quinta da Conraria da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral – Núcleo Regional do Centro (Coimbra); e Centro de Formação Profissional da APPACDM de Coimbra. A sua situação educativa era a constante do Quadro 1.

Quadro 1 - *Composição da Amostra em Termos de Situação Educativa*

Situação Educativa	N
Frequência de Escola Especial	9
Frequência de Escola Especial e Centro de Formação Profissional	3
Frequência de Escola Regular e Centro de Formação Profissional	7
Frequência de Centro de Formação Profissional	11

Procedimento

Num primeiro momento, aplicou-se a WISC-III, na totalidade, aos 30 jovens com défices cognitivos, de acordo com os procedimentos prescritos no Manual.

Num segundo momento, separado cerca de 15 dias do primeiro momento, procedeu-se à repetição da aplicação de apenas quatro testes de realização, mas em condições diferentes das prescritas, isto é, em condições consonantes com a avaliação dinâmica e que se crêem facilitadoras do desempenho de crianças e jovens com défices cognitivos. Os testes em questão foram o Completamento de Gravuras, a Disposição de Figuras, os Cubos e a Composição de Objectos, os quais foram seleccionados devido às seguintes razões: trata-se dos testes da WISC-III, onde as pessoas com deficiência mental tendem a obter os resultados mais elevados, circunscrevendo-se, assim, efeitos base, mas onde também se registam possibilidades de aprendizagem (Harrison, 1990); são testes apelativos que não apelam a competências, usualmente deficitárias, em casos de deficiência mental como, por exemplo, as competências linguísticas e académicas; são compatíveis com a introdução de pistas promotoras do desempenho individual.

Neste segundo momento, a aplicação de qualquer um dos testes iniciou-se com o primeiro item e terminou uma vez satisfeito o critério de interrupção indicado no Manual. No entanto, cada item poderia comportar, agora, entre um e quatro ensaios, consoante o teste. O primeiro ensaio obedeceu, invariavelmente, ao procedimento de administração constante do Manual, e sempre que se registava sucesso procedia-se à aplicação do item seguinte. Já em caso de sucesso parcial ou de insucesso, procedia-se à realização de um novo ensaio e à introdução de ajudas.

Por seu turno, estas ajudas foram delineadas a partir da análise das tarefas inerentes aos testes e da identificação das possíveis fontes de dificuldades que elas poderiam representar para pessoas com deficiência mental. Além disso, estas ajudas correspondem, sobretudo, ao método das sugestões proporcionais ao desempenho (Campioni e Brown, 1987), no caso dos testes de Disposição de Gravuras, Cubos e Composição de Objectos, e ao método de testar os limites (Lidz, 1991), no caso do teste de Completamento de Gravuras.

Assim, nos três primeiros testes, as sugestões ou ajudas estão ordenadas em função da sua importância e natureza explícita crescentes, de tal modo que as ajudas mais gerais são fornecidas primeiro e as ajudas mais explícitas e importantes em último lugar. Deste modo, uma ajuda inicial consiste em dar

informação adicional sobre a tarefa, enquanto que uma ajuda final consiste na demonstração, total ou parcial, do modo de resolução. Além disso, só se progride para a ajuda seguinte quando a anterior se revelou ineficaz. Optámos por este método porque: se nos afigurou consonante com os testes e a população em questão; tem sido empregue, com alguma frequência, no domínio da deficiência mental (Campione e Brown, 1987; Schlatter e Büchel, 2000; Vye, Burns, Delclos e Bransford, 1987), é passível de ser aplicado de forma fidedigna, já que o teor de cada uma das ajudas é devidamente explicitado num guião preparado para o efeito; é fácil de implementar.

Mais especificamente, na aplicação dinâmica do teste de *Disposição de Gravuras*, cada item podia comportar entre um e três ensaios:

1º Ensaio - Conforme as instruções do Manual;

2º Ensaio - *Ajuda Indicação do Tema*: Em caso de insucesso no primeiro ensaio, passou-se ao 2º ensaio, fornecendo *feedback* e referindo o *tema da história*: “Não é bem assim. Estes desenhos contam a história de...Tenta outra vez”;

3º Ensaio- *Ajuda Realização Parcial*: Se apesar da ajuda anterior o sujeito não obtinha sucesso, iniciava-se a história com a descrição e colocação correcta de cerca de metade dos cartões e pedia-se ao sujeito para a terminar.

O 1º ensaio de cada item foi cotado de acordo com o Manual. Uma execução bem sucedida em qualquer um dos outros ensaios foi cotada com 1 ponto.

Na aplicação dinâmica do teste de *Cubos*, cada item podia comportar entre um e quatro ensaios:

1º Ensaio - Conforme as instruções do Manual;

2º Ensaio - *Ajuda Estratégia Global* - Após insucesso no 1º ensaio, efectuou-se uma demonstração em que se destacou a configuração global do modelo. Por exemplo, no item 2: “É uma bandeira, vermelha em cima e branca em baixo”. De seguida, misturavam-se os cubos e pedia-se ao sujeito para tentar novamente.

3º Ensaio - *Ajuda Estratégia Analítica* – Caso continuasse a haver insucesso, mostrava-se o modelo real (item 2) ou impresso (itens 3 a 12) dividido conforme os cubos que o compõem e realizava-se uma demonstração em que se chamava a atenção do sujeito para a correspondência entre cada um dos cubos e a parte equivalente do modelo real ou impresso. Depois da demonstração, o examinador baralhava os cubos e solicitava ao sujeito que voltasse a tentar.

4º Ensaio- *Estratégia Analítica e Realização Parcial* - Se após a ajuda anterior continuava a existir insucesso, o examinador procedia como indicado no 3º ensaio, mas ao baralhar os cubos deixava intacta a metade superior do desenho. Solicitava-se, então, ao sujeito que o terminasse.

O 1º ensaio de cada item foi cotado de acordo com o Manual. Uma execução bem sucedida em qualquer um dos outros ensaios foi cotada com 1 ponto.

Na aplicação dinâmica do teste de *Composição de Objectos*, cada item podia comportar entre um e três ensaios:

1º Ensaio - Conforme as instruções do Manual;

2º Ensaio - *Ajuda Indicação do Objecto*: Em caso de insucesso no primeiro ensaio (itens 3, 4 e 5), passou-se ao 2º ensaio, referindo qual o *objecto a construir* e incentivando o sujeito a juntar novamente as peças.

3º Ensaio - *Ajuda Demonstração*: Caso existisse (itens 1 e 2) ou continuasse a existir insucesso (itens 3, 4 e 5), demonstrava-se qual a execução correcta. De seguida, repunham-se as peças na sua disposição original e pedia-se ao sujeito para as voltar a reunir.

Todos os ensaios foram cotados de acordo com o Manual, não se tendo, no entanto, atendido ao tempo dispendido e às respectivas bonificações nos 2º e 3º ensaios.

No caso do teste de *Completamento de Gravuras*, apenas se introduziu uma ajuda geral e dispensou-se *feedback*, isto é, forneceu-se a resposta correcta sempre que a ajuda se revelou ineficiente. Ao proceder-se deste modo, procurou-se que cada insucesso constituísse uma ocasião de aprendizagem, a qual, por sua vez, se poderia repercutir nos itens subsequentes. Este procedimento é compatível com o método de testar os limites (Lidz, 1991), o qual implica a alteração das condições de aplicação de um teste. Esta opção ficou a dever-se, essencialmente, à natureza do teste, a qual não é propícia à delimitação de ajudas suplementares.

Particularizando, na aplicação dinâmica deste teste, cada item comportou um ou dois ensaios:

1º Ensaio - Conforme as instruções do Manual;

2º Ensaio - Em caso de insucesso no 1º ensaio, introduzia-se um 2º ensaio. O examinador nomeava a gravura e incentivava o sujeito a prestar mais atenção (*"Repara que é o desenho de... Olha bem e mostra-me a parte que lhe falta"*). Se a resposta dada permanecesse errada, indicava-se a correcta.

O primeiro ensaio foi cotado de acordo com o Manual. No segundo ensaio, atribuiu-se 0.5 ponto por cada resposta correcta.

Em complemento, e apesar desta aparente distinção de métodos, em qualquer um dos testes reforçou-se, social e sistematicamente, o sucesso do sujeito, por forma a incrementar a sua adesão à tarefa e a assegurar a adopção, por parte do examinador, de uma atitude positiva e optimista. E isto porque, na avaliação dinâmica, o examinador não assume uma posição neutral, mas procura, através das suas atitudes e comportamentos, suscitar modificações no sujeito (Lidz, 1991)

Resultados

Quadro 2 - Resultados da Aplicação Estandarizada da WISC-III

	Média	Desvio-Padrão	Mínimo-Máximo
QI Escala Verbal	52.23	7.35	46-73
QI Escala Realização	61.97	13.44	46-92
QI Escala Completa	53.47	9.27	42-79
Informação	2.47	1.96	1-8
Semelhanças	1.20	.41	1-2
Aritmética	3.37	2.24	1-9
Vocabulário	2.20	1.96	1-8
Compreensão	2.37	2.25	1-10
Completo. Gravuras	5.13	2.95	1-10
Código	2.00	1.55	1-6
Disposição Gravuras	4.13	3.41	1-13
Cubos	3.77	3.47	1-13
Composição Objectos	5.23	3.78	1-13

No Quadro 2, figuram os resultados padronizados da aplicação estandarizada da WISC-III, os quais atestam que:

- a grande maioria dos sujeitos apresenta um desempenho consonante com a delimitação psicométrica da deficiência mental ligeira ou moderada;
- há uma inferioridade mais marcada na escala verbal do que na escala de realização;
- os testes mais fáceis são o Completamento de Gravuras, a Composição de Objectos, a Disposição de Gravuras e os Cubos, isto é, os testes que serão alvo da aplicação subsequente;

- todos os testes registam resultados padronizados muito baixos, o que consubstancia a crítica relativa à existência de efeitos bases na utilização deste tipo de instrumentos com esta população.

Por seu turno, no Quadro 3 apresentam-se os resultados brutos dos quatro testes que foram objecto das aplicações estandardizada e dinâmica. Como se pode observar, quando se comparam os resultados brutos obtidos, verifica-se que há um aumento estatisticamente significativo da pontuação na aplicação dinâmica.

Quadro 3 - Comparação dos Resultados Brutos das Aplicações Estandarizada e Dinâmica

	Result. Brutos Estand.		Result. Brutos Dinâmica		t
	Média	D.P.	Média	D.P.	
Disposição de Gravuras	17.33	12.33	25.50	12.20	-8.41**
Cubos	26.07	17.67	33.83	17.87	-8.12**
Composição de Objectos	22.30	9.2	30.73	6.7	-8.4**
Completamento de Gravuras	16.67	5.19	18.93	5.66	-4.50**

** $p < .01$

A fim de se analisarem os elementos do processo de aplicação dinâmica que poderiam estar subjacentes a tais aumentos, considerou-se, separadamente, os efeitos da prática e das ajudas, bem como, sempre que era dispensada mais do que uma ajuda, o impacto da cada uma delas.

Os efeitos da prática correspondem aos aumentos da pontuação no 1º ensaio da aplicação dinâmica por referência à pontuação registada na avaliação estandardizada. Por exemplo, de acordo com o Manual, no teste de Disposição de Gravuras, os itens 1 e 2 podem ser cotados com 0 a 2 pontos, e os itens 3 a 14 com 0 a 5 pontos. Ora, sempre que no 1º ensaio da segunda aplicação deste teste se registaram subidas na pontuação (e.g., de 0 para 1 ou de 1 para 2 nos itens 1 e 2), tal corresponde a um efeito da prática. Trata-se, por isso, de aumentos verificados em situações análogas, já que em ambas se seguiram os procedimentos de administração constantes do Manual. Sublinhamos análogas porque, em rigor, não é possível diferenciar completamente os seus efeitos dos que são atribuíveis às ajudas. Por exemplo, aumentos de pontuação no 1º ensaio num dado item podem ser um mero epifenómeno de ajudas introduzidas em itens anteriores.

Ao nível das ajudas, consideraram-se os sucessos resultantes da sua introdução por comparação com o desempenho registado no ensaio anterior. No entanto, e à semelhança do assinalado anteriormente, é impossível isolar totalmente os efeitos das diferentes ajudas, destas e da prática ou das oportunidades de repetição dos itens. Por conseguinte, as distinções estabelecidas têm um carácter meramente aproximativo.

Assim, e no que respeita ao teste de Disposição de Gravuras, o Quadro 4 assinala que a taxa de êxito da prática é ligeiramente inferior à das ajudas, bem como que a realização parcial se revelou mais eficaz do que a indicação do tema. A observação dos sujeitos permitiu-nos notar que esta ajuda redundava, por vezes, na identificação da gravura que melhor correspondia ao tema assinalado (por exemplo: "um menino a pescar" no item 7). Seguiu-se-lhe um comportamento de ensaio e erro orientado para a ordenação das restantes figuras.

Quadro 4 - Eficácia da Prática e das Ajudas na Disposição de Gravuras

	Nº de Vezes que foi dispensada	Nº de Vezes que teve êxito	% Êxito
PRÁTICA	334	104	31.1%
AJUDAS	335	130	38.8%
Indicação do Tema	187	41	21.9%
Realização Parcial	148	89	60.1%

No que se refere ao teste de Cubos, o Quadro 5 atesta que o êxito da prática também é, neste teste, inferior ao das ajudas e que, no âmbito destas, as mais eficazes foram a estratégia global e a estratégia analítica. A eficácia da estratégia analítica não é surpreendente, uma vez que Budoff e Hamilton (1976) tinham constatado que a decomposição dos desenhos do teste dos Cubos de Kohs nos seus elementos constituintes e o ensino da estratégia de verificação motora, cubo a cubo, da construção face ao desenho produzia resultados muito positivos em sujeitos com défices cognitivos. Não obstante, a percentagem de êxito registada na estratégia global assinala que uma demonstração baseada na configuração global do desenho se pode revelar proveitosa em muitos casos.

Quadro 5 - *Eficácia da Prática e das Ajudas na Disposição de Gravuras nos Cubos*

	Nº de Vezes que foi dispensada	Nº de Vezes que teve êxito	% Êxito
PRÁTICA	266	66	24.8%
AJUDAS	223	73	32.7%
Estratégia Global	110	38	34.5%
Estratégia Analítica	69	26	37.7%
Realização Parcial	44	9	20.5%

Por seu turno, o Quadro 6 documenta benefícios nítidos quer da prática, quer das ajudas no teste de Composição de Objectos.

A eficácia da indicação do objecto contrasta, aparentemente, com os resultados registados ao nível da indicação do tema na Disposição de Gravuras. No entanto, convém notar que o teste de Composição de Objectos apela, fundamentalmente, à capacidade de organização visual, dado que esta é essencial para produzir um objecto a partir de partes que podem não ser imediatamente reconhecíveis. Assim sendo, a indicação do objecto representa uma ajuda substancial. Já o teste de Disposição de Gravuras requer não apenas a organização perceptivo visual, mas também a capacidade de planificação, a antecipação de consequências e a sequenciação temporal. Além disso, e como já tivemos oportunidade de destacar, a indicação do tema nem sempre promoveu o recurso a essas mesmas capacidades.

Quadro 6 - *Eficácia da Prática e das Ajudas na Composição de Objectos*

	Nº de Vezes que foi dispensada	Nº de Vezes que teve êxito	% Êxito
PRÁTICA	155	71	45.8%
AJUDAS	55	39	70.9%
Indicação do Objecto	26	16	61.5%
Demonstração	29	23	79.3%

Como se pode observar no Quadro 7, no teste de Completamento de Gravuras, tanto a prática, como a ajuda revelaram-se pouco eficazes, sobretudo em comparação com o verificado nos outros testes. A este título, recorda-se que a ajuda fornecida se destinava a promover a codificação correcta do estímulo figurativo e a atenção que lhe era dispensada.

Assim sendo, é possível afirmar-se que o desempenho de sujeitos com défices cognitivos neste teste não é substancialmente facilitado pelo aumento da

exposição aos estímulos, inerente à prática, nem pelo apelo a um comportamento atento e à restrição da impulsividade. No entanto, convém ter presente que este teste também apela a outras competências que se podem revelar deficitárias nestes sujeitos, designadamente a memória visual a longo termo, o estabelecimento de comparações entre a gravura e a representação disponível na memória, a capacidade de estabelecer comparações...

Quadro 7 - *Eficácia da Prática e da Ajuda no Completamento de Gravuras*

	Nº de Vezes que foi dispensada	Nº de Vezes que teve êxito	% Êxito
PRÁTICA	784	70	8.9%
AJUDA	306	63	20.6%

Discussão

Em primeiro lugar, pode apontar-se que, de uma maneira geral, os resultados obtidos documentam que alterações na situação de avaliação melhoram o desempenho de sujeitos com défices cognitivos e põem em evidência possibilidades de aprendizagem insuspeitas face aos baixos resultados obtidos na avaliação estandardizada.

Porém, notou-se uma ampla variabilidade interindividual na situação de avaliação dinâmica quer no âmbito de um mesmo teste, quer no âmbito de vários testes. Assim, verificou-se que havia sujeitos que necessitavam de poucas ajudas e outros de muitas, bem como que havia sujeitos que progrediam com ajudas pouco importantes e outros que só respondiam às ajudas mais importantes. Por exemplo, e considerando os testes em que se recorreu ao método das sugestões proporcionais ao desempenho (Disposição de Gravuras, Cubos e Composição de Objectos), verificou-se que houve sujeitos que recorreram sistematicamente à ajuda mais explícita nos 3 testes, enquanto que outros só ocasionalmente a requereram.

Este facto suscita-nos dois comentários: a observação desta variabilidade representa, a nosso ver, uma das principais vantagens da avaliação dinâmica; vai de encontro ao assinalado por Budoff (1987) e Schlatter e Büchel (2000) de que a avaliação dinâmica permite diferenciar, no seio da deficiência mental, sujeitos com diferentes capacidades de aprendizagem.

Em segundo lugar, notou-se, como era previsível, que o efeito de um tipo idêntico de ajuda (por ex., Indicação do Tema/Indicação do Objecto, Realiza-

ção Parcial/Demonstração) variava consoante o teste e as suas exigências. Além disso, verificou-se que a prática, isto é, a repetição da administração dos itens de acordo com o Manual, redundou em melhorias do desempenho dos sujeitos, sobretudo em três testes. Se bem que tendo presente a dificuldade de delimitar com precisão os efeitos da prática, este facto levou-nos a questionar se as mudanças observadas nos três testes seriam um simples artefacto do reteste, e das oportunidades de aprendizagem que ele comporta, e/ou se traduziriam uma maior compreensão e familiaridade em relação à situação de avaliação. Trata-se de questões relevantes no plano da validade da avaliação dinâmica e detentoras de implicações ao nível da avaliação psicológica, já que remetem, por exemplo, para a possível importância de facultar exemplos adicionais quando se trata de avaliar sujeitos com défices cognitivos, a fim de facilitar a sua compreensão e representação das tarefas que lhes são propostas. No entanto, no contexto do presente estudo, é impossível responder a estas questões, já que elas implicariam o recurso a novas amostras e a repetição da avaliação estandardizada e/ou a introdução de um maior número de exemplos, no segundo momento, a fim de isolar, respectivamente, os efeitos da prática e da explicitação de tarefas. Ainda assim, salienta-se: a meta-análise realizada por Swanson e Lussier (2001), que integrou estudos relativos a sujeitos com deficiência mental, e que demonstrou que os benefícios da avaliação dinâmica não eram explicáveis unicamente em termos da prática; as revisões bibliográficas empreendidas por Lidz (1987) e Linn (1991) que documentam que o impacto da prática é maior nos sujeitos mais dotados do que nos menos dotados.

Em terceiro lugar, e num plano qualitativo, sugerimos que quando se recorrer ao método das sugestões proporcionais ao desempenho junto de sujeitos com défices cognitivos, o número de ajudas dispensado seja relativamente reduzido. Com efeito, um número maior de ajudas, tal como aconteceu no teste de Cubos, implica que o sujeito pode ser confrontado com novas tentativas de resolução do mesmo problema um maior número de vezes. Ora, apesar do número máximo de ajudas fornecido no teste de Cubos (3) ser nitidamente inferior ao adoptado em relação a outros instrumentos de avaliação aplicados a sujeitos com deficiência mental (Campion e Brown, 1987; Schlatter e Büchel, 2000; Vye, Burns, Delclos e Bransford, 1987), pudemos observar que, nalguns casos, o avanço na progressão das ajudas se fazia acompanhar de situações de desinvestimento crescente da tarefa.

O presente estudo procurou conciliar o que era aparentemente inconciliável, ou seja, o mais popular instrumento de avaliação estandardizado da inteligência e um modelo de avaliação que surgiu das críticas e da insatisfação

em relação a esse e a outros instrumentos similares. No entanto, este estudo apresenta alguns limites que reduzem o alcance dos seus resultados e impedem qualquer conclusão definitiva sobre a viabilidade da referida conciliação. Assim, não incluímos um pós-teste, que reflectisse o desempenho independente dos sujeitos após a avaliação dinâmica, se bem que exista evidência de que os resultados do pós-teste constituem a melhor indicação do potencial de aprendizagem (Gutke e Wingefeld, 1992). Além disso, não determinámos as propriedades psicométricas dos métodos empregues. E apesar deste ser um tópico controverso, na medida em que “the appropriate psychometrics for the dynamic model need to be rethought, even reinvented” (Lidz, 1997, 286), reconhecemos a sua importância, designadamente em termos da capacidade de informar ou prever a resposta a intervenções subsequentes. Por último, quer o método das sugestões proporcionais ao desempenho, quer o método do testar os limites centram-se mais nas tarefas do que nos sujeitos, nos efeitos das modificações introduzidas na situação de avaliação do que na delimitação dos processos subjacentes às respostas erradas de cada um dos sujeitos. E, como afirmam Campione e Brown (1987) em relação ao método das sugestões proporcionais ao desempenho, o que se ganha em termos de standardização e de obtenção de dados quantitativos perde-se em termos de descrições detalhadas do funcionamento individual.

Em suma, o estudo descrito pretendeu, essencialmente, contribuir para a ampliação da base empírica relativa à avaliação dinâmica de sujeitos com deficiência mental. Novos desenvolvimentos são, obviamente, necessários.

Referências

- Budoff, M. (1987). Measures for assessing learning potential. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluation of learning potential* (pp. 173-195). New York: Guilford Press.
- Budoff, M. e Corman, L. (1976). Effectiveness of a learning potential procedure in improving problem-solving skills of retarded and nonretarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 81, 260-264.
- Budoff, M. e Hamilton, J. L. (1976). Optimizing test performance of moderately and severely mentally retarded adolescents and adults. *American Journal of Mental Deficiency*, 81, 49-57.
- Campione, J. C. e Brown, A. L. (1987). Linking dynamic achievement with school achievement. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluation of learning potential* (pp. 82-109). New York: Guilford Press.
- Carlson, J. S. e Wiedl, K. H. (1978). Use of testing-the-limits procedures in the assessment of intellectual capabilities in children with learning difficulties. *American Journal of Mental Deficiency*, 82, 559-564.
- Gutke, J. e Wingenfeld, S. (1992). The learning test concept: Origins, state of the art, and trends. In H. C. Haywood e D. Tzuriel (Eds.), *Interactive assessment* (pp. 64-93). New York: Springer Verlag.
- Harrison, P. L. (1990). Mental retardation, adaptive behavior assessment, and giftedness. In A. S. Kaufman (Ed.), *Assessing adolescent and adult intelligence* (pp. 533-585). Needham, Ma: Allyn e Bacon.
- Haywood, H. C. (1997). Interactive assessment. In R. L. Taylor (Ed.), *Assessment of individuals with mental retardation* (pp. 103-129). San Diego: Singular Publishing Group.
- Kaplan, E., Fein, D., Kramer, J., Delis, D. C. e Morris, R. (1999). *WISC-III PI Manual*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Kaplan, E., Fein, D., Morris, R. e Delis, D. C. (1991). *WAIS-R as a neuropsychological instrument: Manual*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Lauchlan, F. e Elliot, J. (2001). The psychological assessment of learning potential. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 647-665.
- Lidz, C. S. (1987). Historical perspectives. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluation of learning potential* (pp. 3-32). New York: Guilford Press.
- Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: Guilford.
- Lidz, C. S. (1997). Dynamic assessment approaches. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft e P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment* (pp. 281-296). New York: Guilford Press.

- Linn, R. L. (1991). Dimensions of thinking: Implications for testing. In L. Idol e B. F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 179-208). Hillsdale: Erlbaum.
- Schlatter, C. e Büchel, F. P. (2000). Detecting reasoning abilities of persons with moderate mental retardation: The Analogical Reasoning Learning Test (ARLT). In C. Lidz e J. G. Elliot (Ed.), *Dynamic assessment: Prevailing models and applications* (pp. 155-186). New York: JAI.
- Swanson, H. L. e Lussier, C. M. (2001). A selective synthesis of the experimental literature on dynamic assessment. *Review of Educational Research*, 71, 321-363.
- Tzuriel, D. e Klein, P. S. (1985). The assessment of analogical thinking modifiability among regular, special education, disadvantaged, and mentally retarded children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 539-552.
- Vye, N. J., Burns, M. S., Delclos, V. R. e Bransford, J. D. (1987). A comprehensive approach to assessing intellectually handicapped children. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluation of learning potential* (pp. 327-359). New York: Guilford Press.
- Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III). Manual*. Lisboa: Cegoc.
- Wurtz, R. G., Sewell, T. e Manni, J. L. (1985). The relationship of estimated learning potential to performance on a learning task and achievement. *Psychology in the Schools*, 22, 292-302.

WISC-III: DYNAMIC ASSESSMENT IN SUBJECTS WITH COGNITIVE DEFICITS

Cristina Petrucci Albuquerque

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

Patrícia Santos

Instituto das Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus - Centro de Recuperação de Menores, Portalegre, Portugal

Sílvia Nascimento

Liga de Melhoramentos da Freguesia de Reboleiro - Lar de Santa Catarina, Reboleiro -Trancoso, Portugal

Abstract: The Portuguese version of the WISC-III was applied to 30 children and adolescents with mental retardation in the standardized way and according to the dynamic assessment model. Specifically, the WISC-III was applied, at first, according to the procedures stipulated in the Manual. After 15 days, and in a second moment, 4 WISC-III performance tests (Picture Arrangement, Cubes, Object Arrangement and Picture Completion) were applied again, but in different conditions from the stipulated ones, that is, in conditions intended to promote the performance of children and adolescents with mental retardation. Thus, it was possible to show these conditions efficacy in terms of individual results improvement.

KEY-WORDS: *WISC-III; Dynamic Assessment, Mental Retardation.*

PERDÃO E OPTIMISMO: ABORDAGEM INTERCULTURAL

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

Resumo

Os temas do perdão e do optimismo são hoje abordados correntemente na literatura psicológica sob as mais diversas perspectivas, constituindo capítulos importantes da denominada “Psicologia Positiva”. Este artigo trata conjuntamente estas duas dimensões. Depois de uma introdução teórica, o trabalho empírico situa-se numa perspectiva intercultural, comparando estudantes angolanos, são-tomenses e portugueses, numa amostra total de 420 sujeitos. Embora se trate de um trabalho exploratório, uma vez que são praticamente inexistentes outros estudos com estas populações africanas, podemos tirar algumas conclusões: 1) as escalas (de perdão e de optimismo) manifestaram possuir suficientes propriedades psicométricas nestas amostras específicas; 2) em geral não há correlação significativa entre perdão e optimismo; 3) não se encontraram diferenças significativas por género; 4) quanto às diferenças por culturas/nações, assiste-se a uma maior capacidade de perdoar e a uma maior predisposição para o optimismo por parte dos jovens africanos em confronto com os portugueses.

PALAVRAS-CHAVE: *Perdão, optimismo, intercultural.*

Perdão

O tema do perdão encontra-se, mais ou menos explícito ou implícito, em vários domínios do saber e da cultura, particularmente no âmbito da filosofia e da religião. Ultimamente também a psicologia se interessou por este tópico, sobretudo a denominada Psicologia Positiva, onde constam capítulos sobre “psicologia do perdão”, como é o caso de McCullough e Witvliet (2002), no Manual editado por Snyder e Lopez (2002). McCullough, Pargament e Thoresen (2000) intitularam um Manual por eles editado precisamente *Forgiveness*, abordando a teoria, a investigação e a prática do perdão em diversas perspectivas: aspectos históricos, conceptuais, pastorais e religiosos, terapêuticos, culturais, desenvolvimentais, avaliativos.

Morada (address): Faculdade de Psicologia e C. E., Univ. do Porto, R. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto, Portugal.
Email: jbarros@fpce.up.pt

Natureza e fatores de perdão

Etimologicamente, perdoar deriva do latim e significa entregar um dom completamente (*per-donum*), sem querer nada em troca, ou então um dom entregue através de outro ou servindo-se de alguém (como intermediário). De qualquer modo, está implícito no perdão a ideia de 'dom' ou a capacidade de doar sem reservas, o que não é fácil, mas conforta e pacifica o espírito. Esta base etimológica mantém-se também nas línguas anglo-saxônicas e germânicas: *forgive* – *vergeben*.

As definições de perdão, do ponto de vista psicológico, focam alguns aspectos essenciais: reconhecimento de que a ofensa foi injusta, direito de estar ferido, desistência de algo a que se tinha direito (cólera, ressentimento) em favor da magnanimidade do perdão. Segundo Subkoviak et al. (1992; in Mullet et al., 1998a), no perdão está presente: a dor de quem foi ofendido e que se pode traduzir em ressentimento; o direito a sentir ressentimento mas a ultrapassá-lo; a resposta ao ofensor através da compaixão; esta resposta é gratuita, pois não existe a obrigação de o fazer. O perdão é interpretado como capacidade de ultrapassar a mágoa, o ressentimento ou a vingança que o ofensor merecia, através da compaixão ou da benevolência (North, 1987). McCullough, Fincham e Tsang (2003) aproximam o perdão da tolerância e da dimensão temporal, analisando um modelo com três parâmetros (tolerância, perdão tendencial, perdão temporal).

Embora a vingança ou ao menos o ressentimento pareça o mais normal, há muitas razões para perdoar, ganhando o sujeito em saúde física (os sentimentos de cólera provocam um aumento de pressão sanguínea e prejudicam o coração) e psíquica (o perdão liberta o espírito de pensamentos negativos povoando-os de positivos e magnânimos), e ainda nas relações sociais (o ressentimento, o ódio e a vingança azedam as relações comunitárias, enquanto o espírito de tolerância e de perdão constroem a paz e a fraternidade). Sobre tudo deve-se perdoar por motivos ético-religiosos.

Segundo Enright et al. (1992), perdoar implica um processo gradual em quatro fases distintas: reconhecer a cólera, não fechando os olhos à 'ofensa' que, como o próprio nome indica, fere ou ofende os nossos sentimentos e auto-estima, particularmente se proveniente de pessoas amigas e que nos deviam gratidão; decidir perdoar, apesar de nos sentirmos feridos, preferindo deliberadamente deixar que a compaixão e o amor prevaleçam sobre o ressentimento e a vingança, embora isso não seja fácil, necessitando de reflexão e treino; elaborar o perdão, isto é, pôr ações concretas que realmente o tornem efectivo, como distinguir entre a ofensa e o ofensor, tentando de algum modo compreendê-lo,

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

Quais as circunstâncias ou condições que afectam a vontade de perdoar? Trata-se de factores prevalentemente de ordem pessoal (internos) ou sociais (externos). Podemos também distingui-los conforme as diversas perspectivas em que nos colocamos: a pessoa ofendida (idade, sexo, religião, personalidade), o ofensor, a gravidade da ofensa e o que acontece posteriormente (cf. quadro com os respectivos autores dos estudos, in Mullet et al. 1998a,b).

Estudos correlacionais e diferenciais

A literatura psicológica correlaciona esta variável com outros construtos ou dimensões. McCullough et al. (2001) relacionaram o desejo de vingança com a disposição para o perdão, o bem-estar e o neuroticismo, concluindo que a vingança correlaciona negativamente com o bem-estar e positivamente com o neuroticismo (ao contrário, a perdoabilidade correlaciona positivamente com o bem-estar e negativamente com o neuroticismo). A boa correlação entre a propensão para o perdão e o bem-estar parece constante noutros estudos (Barros, 2002; McCullough, 2000). Outras variáveis também frequentemente correlacionadas com o perdão são o optimismo e a felicidade (cf. Barros, 1998, 2003, 2004, 2006).

Outros autores relacionam o perdão com a personalidade e particularmente com a saúde (Maltby, Macaskill e Liza, 2001). Diversas investigações demonstram que perdoar (e ser perdoado) reduz a ansiedade, a depressão e a pressão arterial, promovendo também a auto-estima (Hebl e Enright, 1993). Segundo Berry e Worthington (2001), o perdão é benéfico para a saúde psíquica e física. McCullough e Worthington (1999) exploram as relações entre o perdão e a religião lançando algumas perspectivas para o futuro da investigação. Mullet, Barros, et al. (2003) concluem que o envolvimento religioso, particularmente de quem professa expressamente a vivência cristã, tem grande influência na disponibilidade ou na vontade de perdoar, em diversas culturas, sobretudo nas pessoas mais idosas. À mesma conclusão chegaram outros autores (Edwards et al., 2002).

O perdão é também estudado a nível diferencial, notando as diferenças segundo a idade e o género. Em geral, os idosos perdoam melhor que os adultos e estes melhor que os adolescentes (Girard e Mullet, 1997; Mullet et

al. 1998a). Quanto ao sexo, normalmente não há diferenças significativas (Mullet et al. 1998a,b).

Alguns estudos no âmbito intercultural notam diferenças conforme as diversas culturas. Azar, Mullet e Vinsonneau (1999; in Mullet et al., 1998a), estudaram a disposição para perdoar no Líbano, não apenas entre cristãos e muçulmanos mas ainda, dentro dos cristãos, entre católicos, ortodoxos e maronitas. Os resultados não são muito concludentes mas em geral apontam no sentido do perdão, mesmo a outras comunidades, desde que houvesse pedido de desculpas. As pessoas mais instruídas manifestaram também maior capacidade de perdão. Posteriormente, Azar e Mullet (2002) voltaram a comparar a vontade de perdoar entre os muçulmanos e os cristãos do Líbano. Kadiangandu et al. (2001) confrontaram a capacidade de perdoar entre congolezes e franceses.

Avaliação do perdão

Variáveis deste género não são fáceis de medir ou avaliar. Podia eventualmente usar-se a introspecção, o testemunho próprio ou de outras pessoas, testes projectivos, diversas classes de observação, etc. Mas o instrumento mais comum é o questionário. Existem algumas escalas, como a usada por Mullet et al. (1998b). Os autores concluíram que ela possuía quatro factores: vingança vs. perdão, diversas circunstâncias presentes no perdão, bloqueio ao perdão, obstáculos ao perdão. Mas teoricamente o terceiro factor podia incluir-se no primeiro e o quarto no segundo e todos poderiam reduzir-se ao primeiro: a pessoa perdoa ou, ao contrário, guarda ressentimento e quer vingar-se, para além das diversas circunstâncias e/ou obstáculos mais ou menos ponderosos. Perdoar com reticências ou com muitas condições, no fundo não é perdoar.

Brown et al. (2001) usaram itens cognitivos, afectivos e comportamentais e desenvolveram uma escala para avaliar o perdão. Berry et al. (2001) construíram o *Transgression Narrative Test of Forgivingness (TNTF)* sobre o perdão disposicional, uma escala breve que demonstrou possuir boas qualidades psicométricas. Kanz (2000) apresenta também um questionário de atitudes de perdão. Estando convencido de que se trata fundamentalmente de um tópico unifactorial, foi construída uma nova escala de avaliação da disponibilidade para o perdão (interpessoal) que mostrou possuir suficientes qualidades psicométricas (Barros, 2002).

Optimismo

O optimismo “promete ser um dos importantes tópicos de interesse para a ciência social positiva” (Peterson (2000, p. 44). Na verdade, nos últimos anos

têm sido publicados muitos artigos e livros que analisam o optimismo desde as mais diversas perspectivas, como o editado por Gillham (2000) em honra de Seligman, ou o editado por Chang (2001). Em Portugal, também este construto já suscitou alguma atenção (Barros, 1998, 2003; Neto, Marujo e Perloiro, 2001). Na verdade, precisamos, mais do que ninguém, dum suplemento de optimismo, dada a idiossincrasia portuguesa inclinada à saudade e ao fado.

O optimismo não será panaceia para todos os males, nem é desejável um optimismo a todo o custo, um optimismo ilusório, que ultrapasse um sã realismo. Deve tratar-se de um optimismo realista ou de um "optimismo flexível" e não irrealista ou "cego". Se assim for - e o optimismo também se pode "aprender" ("optimismo aprendido") - poderá constituir um remédio altamente benéfico para a saúde pessoal e social (Seligman, 1992).

Características da pessoa optimista: sociabilidade, sentido de eficácia pessoal, objectivos precisos na vida, saber sair-se bem dos insucessos, internalidade em termos de locus de controlo e de atribuições (cf. Barros, Barros e Neto, 1993), perseverança, responsabilidade, sentido de humor, realismo (não perfeccionismo). Inimigos do optimismo são: atitudes perfeccionistas, baixa auto-estima, medo de arriscar e outras atitudes psíquicas.

Definição e classes de optimismo

O termo 'optimismo' parece ter aparecido nos primeiros anos do séc. XVIII numa revista francesa dirigida pelos jesuitas. O optimismo é visto como uma característica cognitiva (um objectivo, uma expectativa, uma crença ou uma atribuição causal) em relação ao futuro desejado e sentido como sucesso. Mas o optimismo não provém unicamente da inteligência ou da cognição mas tem também uma grande componente emocional e motivacional (Carver e Scheier, 1990). O optimismo é uma característica ou dimensão importante da personalidade e mais em concreto um estilo cognitivo-afectivo sobre como o sujeito processa a informação quanto ao futuro. Snyder e Lopez (2002) editaram um Manual sobre Psicologia Positiva onde é estudado também o optimismo, considerado como um estilo exploratório sobre como habitualmente as pessoas interpretam as causas dos acontecimentos, e onde é confrontado com outros tópicos, como o perdão.

Está em causa um traço estável, uma predisposição da personalidade ou um estado mais ou menos passageiro, uma espécie de humor variável? Normalmente deve entender-se como uma característica ou tendência estável da pessoa, em circunstâncias normais da vida, e que tende a prevalecer mesmo em circunstâncias adversas.

O livro "Optimismo Aprendido" de Seligman (1992) constituiu um contributo decisivo para a psicologia positiva a ponto de ter sido realizado um simpósio na América sobre o seu contributo, de cujas comunicações resultou um livro intitulado: "A ciência do optimismo e da esperança", editado por Gillham (2000), onde se fala destas dimensões desde as mais diversas perspectivas.

Distingue-se entre optimismo pessoal (disposicional) e optimismo social (situacional). Segundo Scheier e Carver (1985), entende-se por optimismo (pessoal) uma expectativa generalizada de um resultado positivo mais directamente referente à pessoa, ao seu comportamento ou saúde. Se essa expectativa positiva diz respeito mais directamente a questões específicas ou ao ambiente social ou ecológico (problemas de droga, de violência, de migração, de poluição, etc.), está em causa o optimismo social. Estas duas classes ou expressões de optimismo podem não andar juntas. Apesar de muitas vezes os acontecimentos político-sociais tenderem a gerar pessimismo (pensemos, por exemplo, nas guerras e no terrorismo), e serem frequentemente dramatizados nos meios de comunicação social, aquele que é por natureza optimista tende a manter-se confiante, defendendo-se do pessimismo, usando os seus mecanismos de defesa (Schweitzer e Schneider, 1997).

Outros autores falam de "optimismo irrealista" (e. g. Peeters et al., 1997; Weinstein, 1980; Weinstein e Klein, 1996), supondo que o verdadeiro optimismo deve ter fundamento ou ser minimamente realista para surtir efeito. Regan, Snyder e Kassin (1995) pensam que podemos ser irrealistas a nosso respeito e não dos outros ou vice-versa e que o optimismo irrealista é uma forma de auto-engrandecimento mais do que um viés da positividade pessoal.

Klaczynski e Fauth (1996) referem-se a um optimismo "justificado" ou "injustificado". Hoorens (1996), por sua vez, fala de um optimismo "enviesado", sem verdadeiro fundamento, e conclui que se pode estar optimisticamente enviesado sobre acontecimentos negativos ou positivos percebidos como controláveis. Em perspectiva psicanalítica, há quem fale ainda de "optimismo patológico" (Akhtar, 1996) relacionando-o com a nostalgia desordenada, considerando as duas situações como formas de idealização.

Peterson (2000) refere-se ainda a um optimismo 'pequeno' e optimismo 'grande' (*little optimism vs big optimism*) O pequeno ou parco optimismo diz respeito a expectativas específicas sobre resultados positivos de relativa importância (por exemplo, ter a esperança de encontrar um lugar para estacionar), enquanto o 'grande' optimismo tem a ver com expectativas mais amplas e menos específicas (por exemplo, acreditar que a Nação sobreviverá a uma grande crise ou que a paz voltará ao Médio Oriente). Pode imaginar-se uma pessoa com um pequeno optimismo mas um grande pessimismo ou vice-versa.

Estudos correlacionais e diferenciais

Os autores procederam a estudos correlacionais entre o optimismo e outras variáveis personológicas, usando diversos testes, particularmente o *Life Orientation Test*. Talvez a relação mais estudada foi com a esperança, tratando-se de conceitos muito próximos. Há mesmo um livro editado por Gillham (2000) intitulado *A ciência do optimismo e da esperança*. Mas o optimismo é estudado também em relação a outros construtos positivos, como o bem-estar ou a auto-eficácia. Rim (1990) estudou a relação entre o optimismo e oito estilos de coping, segundo Plutchik (1980), que na sua teoria das emoções distingue oito emoções básicas: medo, ira, alegria, tristeza, aceitação, desgosto, expectativa e surpresa. No estudo de Rim (1990), o optimismo correlaciona significativamente com seis dos oito estilos de coping, mas geralmente em sentido contrário e conforme o sexo.

O optimismo é também frequentemente correlacionado com o neuroticismo e com outras variáveis similares (e. g. Smith et al., 1989; Williams, 1992), e ainda com o contrário do optimismo que é o pessimismo (e. g. Hart e Hittner, 1995; Marshall et al., 1992). O livro editado por Chang (2001) tem por título precisamente "o optimismo e o pessimismo". Normalmente são termos considerados opostos ou excluindo-se mutuamente. Mas na realidade não é sempre assim. Por exemplo, os itens de optimismo e de pessimismo na escala LOT de Scheier e Carver (1985) mostram as duas atitudes como independentes e não correlacionadas negativamente. Efectivamente, pode haver gente que espera ao mesmo tempo coisas boas e más.

Outros estudos confrontam o optimismo e o pessimismo com o narcisismo. Segundo Hickman, Watson e Morris (1996), o optimismo correlaciona positivamente com algumas formas aparentemente mais saudáveis do narcisismo, mas a correlação é negativa com outras formas mais patológicas. A correlação positiva com aspectos mais adaptativos do narcisismo pode dever-se a 'ilusões' optimistas sobre o eu.

É também estudada a possível influência positiva do optimismo (e de outras variáveis, como a auto-estima) na saúde (e. g. Wengler e Rosén, 1995), até mesmo no sistema imunológico, podendo ajudar até a evitar a SIDA (Taylor et al., 1992). Park et al. (1997) provaram a importância do pensamento construtivo e do optimismo durante a gravidez. Existem muitos outros estudos relacionando o optimismo com a confrontação com outras doenças graves. Pode concluir-se que o optimismo disposicional favorece a saúde física, para além de ajudar (e porque ajuda) a saúde psíquica.

O optimismo é confrontado outrossim com a religiosidade e o neuroticismo, partindo da hipótese de que a religiosidade prediz o optimismo e ambos

o neuroticismo, confirmando-se a hipótese apenas em algumas culturas (Scutte e Hosch, 1996). Seligman (1992) afirma que em geral a religiosidade é base de um maior optimismo e que há religiões mais optimistas do que outras. Efectivamente, os russos de origem judaica mostraram-se mais optimistas do que os russos cristãos (ortodoxos).

Os estudos diferenciais controlam particularmente a idade e o sexo, como é o caso de Schweizer e Schneider (1997) que constataram que os homens possuem em maior grau um optimismo social do que as mulheres. Também foram encontrados diferentes graus de optimismo social conforme a idade, crescendo até aos 40, baixando entre os 40 e os 50, para de novo aumentar.

Existem ainda trabalhos no âmbito intercultural sobre a relação entre o optimismo e outras variáveis. Schutte e Hosch (1996) analisaram a relação entre optimismo, religiosidade e neuroticismo numa população de mexicanos e americanos. Lee e Seligman (1996) demonstraram serem os chineses mais pessimistas (menos optimistas) do que os americanos. Chang, Asakava e Sanna (2001) constataram que em geral se assiste a um viés cultural quanto ao optimismo (e ao pessimismo) na predição de acontecimentos positivos e negativos, conforme os diversos povos.

Avaliação do optimismo

Não é fácil avaliar este construto, o mesmo acontecendo com outras variáveis de personalidade. Embora se possa recorrer a outras técnicas, o método mais comum é através de questionários. O teste *Life Orientation Test (LOT)* de Scheier e Carver (1985) é o mais usado. Não obstante, Smith et al. (1989) afirmam que o LOT possui uma limitada validade discriminante em relação ao neuroticismo. É discutível outrossim a sua dimensionalidade (um só ou dois factores - optimismo e pessimismo (cf. e. g. Chang e McBride, 1996). Anderson (1996) levou a cabo uma meta-análise de 56 estudos que usaram o LOT, não encontrando homogeneidade nos resultados, mas concluindo que esta escala de optimismo correlaciona significativamente com as medidas de *coping*, com escalas sobre sintomas e principalmente com medidas sobre afectos negativos. Existe uma versão revista do LOT, útil para avaliar o optimismo noutras culturas, como a chinesa (Lai et al., 1998).

Outro instrumento de avaliação do optimismo é a *Revised Generalized Expectancy for Success Scale (GESS-R)* de Hale, Fiedler e Cochran (1992) (ver uma breve descrição destas escalas, por exemplo em Schutte e Hosch, 1996). Por seu lado, Schweizer e Koch (2001) apresentam um questionário que avalia três componentes do optimismo: pessoal, social e de auto-eficácia. Lopez e

Snyder (2003) - na sequência do outro Manual editado pelos mesmos autores (Snyder e Lopez, 2002) sobre Psicologia Positiva - editaram um Manual de grande utilidade sobre diversos modelos e escalas dentro do domínio da psicologia positiva, onde constam também escalas sobre o optimismo, bem como sobre o perdão, com aplicações interculturais.

Não obstante, dada certa fragilidade destas escalas, além de algumas ainda não estarem adaptadas à população portuguesa, baseados nas teorias que acentuam a variável personológica, construímos e estudamos uma escala breve sobre o optimismo disposicional que mostrou possuir razoáveis qualidades psicométricas, permitindo avaliar o optimismo pessoal (Barros, 1998).

No estudo empírico, pretendeu-se confrontar estes dois tópicos da Psicologia Positiva - perdão e optimismo - numa perspectiva intercultural, procurando antes de mais saber como funcionam as duas escalas de perdão e optimismo com uma amostra de estudantes do ensino secundário de Angola, S. Tomé e Portugal. Dado não conhecermos outras investigações comparando especificamente estas três culturas, não avançamos propriamente com hipóteses, considerando este estudo como exploratório.

Método

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

Medidas: Juntamente com a inquirição sobre alguns dados sócio-demográficos, foram passadas duas escalas: uma sobre o *perdão* (Barros, 2002), em formato Likert (de 1 a 5, desde 'totalmente em desacordo' até 'totalmente de acordo') que manifestou possuir suficientes qualidades psicométricas; outra sobre o *optimismo* (Barros, 1998), uma escala breve a responder igualmente em 5 modalidades, e que demonstrou possuir também boas propriedades psicométricas.

Procedimento: Este trabalho de campo foi realizado em Angola, S. Tomé e Portugal. Os questionários eram passados durante uma aula por professores previamente preparados. No dia apazado, foram questionados todos os alunos disponíveis na sala de aula.

Resultados e Discussão

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

Antes de mais, procedeu-se a uma análise factorial em componentes principais com as duas escalas. Nos quadros 1 e 2 apresentam-se os componentes com valores próprios superiores a 1 (entre parênteses a percentagem da variância explicada), respectivamente para a escala de perdão e de felicidade, na amostra geral e nas parciais:

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

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

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

Amostras	1º componente	2º
Total	2.1 (52.7%)	-
Angola	1.9 (46.6)	1.0 (72.9)
São Tomé	1.7 (41.2)	1.1 (71.0)
Portugal	2.2 (55.7)	-

Quanto à escala de perdão, na amostra global e nas subamostras, fundamentalmente sem grandes variações entre si, encontrou-se um primeiro valor próprio superior à unidade muito forte, explicando só por si uma boa parte da variância, o que está a denotar clara tendência unifactorial da escala, que assim foi considerada, como já tinha acontecido noutra estudo (Barros, 2002) para aferição da mesma. A tentativa de rodar os três factores mostrou-se inconclusiva. Quanto à escala de optimismo, também o 1º factor superior à unidade se mostra mais forte ou mesmo exclusivo, indiciando tratar-se duma escala unifactorial, como aconteceu aquando da validação da escala (Barros, 1998).

A consistência interna das escalas foi verificada através do coeficiente alfa de Cronbach que apresentou os seguintes valores para a escala do perdão: .80 na amostra global e .80, .79, .75 respectivamente nas subamostras de alunos angolanos, santomenses e portugueses, denotando uma boa consistência interna. Para a escala de optimismo temos .70 na amostra global e .61, .52, .74 respectivamente nas subamostras de alunos angolanos, santomenses e portugueses, valores que, embora baixos, particularmente na amostra santomense, são aceitáveis, dado tratar-se de uma escala apenas com 4 itens.

Foram verificadas em seguida as correlações entre o perdão e o optimismo (quadro 3).

Quadro 3 - Correlações entre o perdão e o optimismo para as amostras global e parciais:

Amostra global	.24 ***
Angola	.29 ***
São Tomé	.15 n.s.
Portugal	.11 n.s.

*** $p < .001$

Notam-se correlações positivas na amostra geral e na subamostra angolana, estando a significar que há uma certa relação entre a perdoabilidade e o optimismo, mas que essa relação é baixa e mesmo inexistente nas subamostras santomense e portuguesa, podendo concluir-se que se pode ter uma boa capacidade para perdoar sem se ser optimista ou que se pode ser optimista e não saber perdoar.

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

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

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

* $p < .05$

Quadro 5 - Médias, desvios-padrão, valores de F e significância da escala do optimismo para a amostra global e subamostras, em relação ao género:

	Média		DP		F	Sig.
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.		
Amostra global	15.7	15.9	2.6	2.4	.70	n.s.
Angola	16.7	16.4	2,1	2.3	.69	n.s.
São Tomé	15.8	17.0	2.4	1.6	7.6	.007**
Portugal	14.7	14.7	2.8	2.5	.01	n.s.

** $p < .01$

Quanto ao perdão, em geral não se verificam diferenças significativas segundo o género, a não ser na amostra portuguesa, manifestando as raparigas uma maior tendência a perdoar. Isto está conforme com outros estudos que, em geral, não encontram diferenças por sexo (cf. Barros, 2002; Mullet et al., 1998a,b). Quanto ao optimismo, também não se encontraram diferenças por sexo, a não ser na amostra santomense, manifestando as raparigas maior tendência para o optimismo, embora em geral sejam os homens sejam mais optimistas do ponto de vista social (Schweizer e Schneider, 1997).

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

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

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

*** $p < .001$

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

	Média	DP	F	Sig.
Angola	16.6	2.2	29.8	001***
São Tomé	16.5	2.1		
Portugal	14.7	2.6		

*** $p < .001$

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

No que concerne ao optimismo, também se encontrou uma diferença altamente significativa que o teste Sheffe post-hoc revelou ser a favor dos jovens africanos (não havendo diferenças entre angolanos e santomenses), em confronto dos portugueses, manifestando aqueles um grau mais elevado de optimismo em relação aos portugueses. Dada a escassez de estudos comparando estas três culturas, não possuímos elementos suficientes para explicar tais diferenças, a não ser talvez devido à idiosincrasia destes povos, ao menos os jovens, que, embora dispondo de menores recursos, se contentam com pouco e olham o futuro com mais optimismo do que os seus coetâneos europeus. Todavia, noutro estudo (Barros, 1998), os jovens cabo-verdianos manifestaram-se menos optimistas que os jovens portugueses.

Conclusão

Dado não conhecermos outros estudos comparando especificamente, quanto ao perdão e ao optimismo, estudantes angolanos, são-tomenses e portugueses, consideramos este estudo exploratório, não encontrando base suficiente para avançarmos preliminarmente com hipóteses. Não obstante, chegamos a alguns resultados concretos: 1) as duas escalas (de perdão e de optimismo) manifestaram possuir, concretamente nestas amostras, suficientes propriedades psicométricas (consistência interna), dado o seu bom funcionamento na análise factorial e no índice de fidelidade (coeficiente alfa); 2) é insignificante a correlação entre as duas escalas, estando a significar que uma pessoa pode tender a perdoar sem ser optimista ou que pode ser optimista e não saber perdoar; 3) na sequência de outros estudos, em geral não se encontraram diferenças significativas por género, embora se assista a uma maior tendência no sexo feminino para perdoar e ser optimista; 4) no que concerne às diferenças por culturas/nações, assiste-se a uma maior capacidade em perdoar por parte dos angolanos, talvez devido aos conflitos que os afligiram durante décadas; quanto ao optimismo, novamente angolanos e são-tomenses se mostraram mais optimistas em relação aos jovens portugueses, apesar de aparentemente terem menos motivos para isso.

Referências

- Akhtar, S. (1996). "Someday"... and "if only"... fantasies: Pathological optimism and inordinate nostalgia as related forms of idealization. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 44 (3), 723-753.
- Andersson, G. (1996). The benefits of optimism: a meta-analytic review of the Life Orientation Test. *Personality and Individual Differences*, 21 (5), 719-725.
- Azar, F. e Mullet, E. (2002). Willingness to forgive: A study of Muslim and Christian Lebanese. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 8 (1), 17-30.
- Barros, J. (1998). Optimismo: Teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (2), 295-308.
- Barros, J. (2002). Perdão: Teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, 6 (2), 303-320.
- Barros, J. (2003). Perdão e felicidade: Uma abordagem intercultural. *Psicologia, Educação e Cultura*, 7 (2), 283-312.
- Barros, J. (2004). *Psicologia Positiva*. Porto: ASA.
- Barros, J. (2006). Felicidade e perdão: Diferenças por sexo, idade e cultura. *Psicologia, Educação e Cultura*, 10 (2), 353-368.
- Barros, J., Barros, A., e Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal: Aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Berry, J. e Worthington, E. (2001). Forgivingness, relationship quality, stress while imagining relationship events, and physical and mental health. *Journal of Counseling Psychology*, 48 (4), 447-455.
- Berry, J., Worthington, E., Parrott, L., O'Connor, L., e Wade, N. (2001). Dispositional forgivingness: Development and construct validity of the Transgression Narrative Test of Forgivingness (TNTF). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (10), 1277-1290.
- Brown, S., Gorsuch, R., Rosik, C., e Ridley, C. (2001). The development of a scale to measure forgivingness. *Journal of Psychology and Christianity*, 20 (1), 40-52.
- Carver, C. e Scheier, M. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97, 19-35.
- Chang, E. (Ed.). (2001). *Optimism and Pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington: American Psychological Association.
- Chang, E., Asakava, K. e Sanna, L. (2001). Cultural variations in optimistic and pessimistic bias: Do Easterners really expect the worst and Westerners really expect the best when predicting future life events? *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (3), 476-491.

- Chang, E., e McBride, C. (1996). The factor structure of the Life Orientation Test. *Educational and Psychological Measurement, 56* (2), 325-329.
- Edwards, L., Lapp-Rincker, R., et al. (2002). A positive relationship between religious faith and forgiveness: Faith in the absence of data? *Pastoral Psychology, 50* (3), 147-152.
- Enright, R., Gassin, E., e Wu, C. (1992) Forgiveness: a developmental view. *Journal of Moral Education, 21*, 99-114.
- Furnham, A. (1997). The half full or half empty glass: The views of the economic optimist vs pessimist. *Human Relations, 50* (2), 197-209.
- Gillham, J. (Ed.) (2000). *The science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin Seligman*. Philadelphia: Templeton Foundation Press.
- Girard, M. e Mullet, E. (1997). Propensity to forgive in adolescents, young adults, older adults and elderly people. *Journal of Adult Development, 27*, 71-87.
- Gorsuch, R. e Hao, J. (1993). Forgiveness: An exploratory factor analysis and its relationship to religious variables. *Review of Religious Research, 34*, 333-347.
- Hale, W., Fiedler, L., e Cochran, C. (1992). The revised generalized expectancy for success scale: a validity and reliability study. *Journal of Clinical Psychology, 48*, 517-521.
- Hart, K. e Hittner, J. (1995). Optimism and pessimism: associations to coping and anger-reactivity. *Personality and Individual Differences, 19* (6), 827-839.
- Hebl, J. e Enright, R. (1993). Forgiveness as a psychotherapeutic goal with elderly females. *Psychotherapy, 30*, 658-667.
- Hickman, S., Watson, P., e Morris, R. (1996). Optimism, pessimism, and the complexity of narcissism. *Personality and Individual Differences, 20* (4), 521-525.
- Hoorens, V. (1996). Sufficient grounds for optimism? The relationship between perceived controllability and optimistic bias. *Journal of Social and Clinical Psychology, 15* (1), 9-52.
- Izard, C. (1977). Human emotions. New York: Plenum.
- Kadiangandu, J., Mullet, E., e Vinsonneau, G. (2001). Forgivingness: A Congo-France comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32* (4), 504-511.
- Kanz, J. (2000). How do people conceptualize and use forgiveness? The Forgiveness Attitudes Questionnaire. *Counseling and Values, 44* (3), 174-188.
- Klaczynski, P. e Fauth, J. (1996). Intellectual ability, rationality, and intuitiveness as predictors of warranted and unwarranted optimism for future life events. *Journal of Youth and Adolescence, 25* (6), 755-773.
- Lai, J., Cheung, H., Lee, W., e Yu, H. (1998). The utility of the revised Life Orientation Test to measure optimism among Hong Kong Chinese. *International Journal of Psychology, 33* (1), 45-56.

- Lee, Y. e Seligman, M. (1996). Are Americans more optimistic than the Chinese? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23 (1), 32-40.
- Lopez, S. e Snyder, C. (Eds.) (2003). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington: American Psychological Association.
- Maltby, J., Macaskill, A., e Liza, D. (2001). Failure to forgive self and others: A replication and extension of the relationship between forgiveness, personality, social desirability and general health. *Personality and Individual Differences*, 39 (5), 881-885.
- Marshall, G., Wortman, C., Kusulas, J., Hervig, L., e Vickers, R. (1992). Distinguishing optimism from pessimism: Relations to fundamental dimensions of mood and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62 (6), 1067-1074.
- McCullough, M. (2000). Forgiveness as human strength: Theory, measurement, and links to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19 (1), 43-55.
- McCullough, M., Bellah, C., Kilpatrick, S., e Johnson, J. (2001). Vengefulness: Relationship with forgiveness, rumination, well-being, and the Big Five. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (5), 601-610.
- McCullough, M., Fincham, F., e Tsang, J. (2003). Forgiveness, forbearance, and time: The temporal unfolding of transgression-related interpersonal motivations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (3), 540-557.
- McCullough, M., Pargament, K. e Thoresen, C. (Eds.) (2000) *Forgiveness: Theory, research, and practice*. New York: Guilford Press.
- McCullough, M. e Witvliet, C. (2002). The psychology of forgiveness. In C. Snyder e S. Lopez, *Handbook of Positive Psychology* (pp. 446-458). London: Oxford University Press.
- McCullough, M. e Worthington, E. (1999). Religion and the forgiving personality. *Journal of Personality*, 67 (6), 1141-1164.
- Mullet, E., Azar, F., Vinsonneau, G., e Girard, M. (1998a). Conhece-se pouco acerca do perdão. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (2), 281-292.
- Mullet, E., Barros, J., Frongia, L., Usai, V., Neto, F., e Shafiqhi, S. (2003). Religious involvement and the forgiving personality. *Journal of Personality*, 71 (1), 1-19.
- Mullet, E., Houdbine, A., Laumonier, S., e Girard, M. (1998b). "Forgivingness": Factor structure in a sample of young, middle-aged, and elderly adults. *European Psychologist*, 3 (4), 1-9.
- Neto, L., Marujo, H. e Perloiro, F. (2001). *Educar para o optimismo* (6ª ed.). Lisboa: Ed. Presença.
- North, J. (1987). Wrongdoing and forgiveness. *Philosophy*, 62, 499-508.
- Park, C., Moore, P., Turner, R., e Adler, N. (1997). The roles of constructive thinking and optimism in psychological and behavioral adjustment during pregnancy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (3), 584-592.

- Peeters, G., Cammaert, M., Czapinski, J. (1997). Unrealistic optimism and positive-negative asymmetry: A conceptual and cross-cultural study of interrelationships between optimism, pessimism, and realism. *International Journal of Psychology*, 32 (1), 23-34.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55 (1), 44-55.
- Plutchik, R. (1980). Development of a scale for the measurement of coping styles. A preliminary report of the A. Einstein College of Medicine. New York: Yeshiba University.
- Regan, P., Snyder, M., e Kassin, S. (1995). Unrealistic optimism: Self-enhancement or person positivity? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21 (10), 1073-1082.
- Rim, Y. (1990). Optimism and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 11 (1), 89-90.
- Roberts, R. (1995). Forgivingness. *American Philosophical Quarterly*, 32, , 289-306.
- Scheier, M. e Carver, L. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Schutter, J. e Hosch, H. (1996). Optimism, religiosity, and neuroticism: a cross-cultural study. *Personality and Individual Differences*, 20 (2), 239-244.
- Schweizer, K. e Koch, W. (2001). The assessment of components of optimism by POSO-E. *Personality and Individual Differences*, 31 31 (4), 563-574.
- Schweizer, K. e Schneider, R. (1997). Social optimism as generalized expectancy of a positive outcome. *Personality and Individual Differences*, 22 (3), 317-325.
- Seligman, M. (1992). *Learned optimism (How to change your mind and your life)*. New York: Pocket Books.
- Smith, T., Pope, M., Rhodewalt, F., e Poulton, J. (1989). Optimism, neuroticism, coping, and symptom reports: An alternative interpretation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (4), 640-648.
- Snyder, C., e Lopez, H. (Ed.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. London: Oxford University Press.
- Taylor, S., Kemeny, M., Aspinwall, L., Schneider, S., Rodriguez, R., e Herbert, M. (1992). Optimism, coping, psychological distress, and high-risk sexual behavior among men at risk for acquired immunodeficiency syndrome (AIDS). *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (3), 460-473.
- Weinstein, N. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 806-820.
- Weinstein, N. e Klein, W. (1996). Unrealistic optimism: Present and future. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 15 (1), 1-8.
- Wenglert, L. e Rosén, A. (1995). Optimism, self-esteem, mood and subjective health. *Personality and Individual Differences*, 18 (5), 653-661.
- Williams, D. (1992). Dispositional optimism, neuroticism, and extroversion. *Personality and Individual Differences*, 13, 475-477.

FORGIVENESS AND OPTIMISM: A CROSS-CULTURAL APPROACH

José H. Barros de Oliveira

Faculdade de Psicologia e C. E., Univ. Porto, Portugal

Abstract: The topics of forgiveness and optimism are nowadays commonly handled in the psychological literature under the most diverse perspectives, constituting important chapters in the field of so-called 'Positive Psychology'. This article deals with these two dimensions. After a short theoretical introduction, the empirical work focuses on a cross-cultural approach, comparing students from Angola, São Tomé and Portugal. Although this approach should be treated as exploratory, since work on African populations is almost non-existent, one can draw some conclusions: 1) the scales (forgiveness and optimism) show sufficient psychometric properties in these specific samples; 2) in general there is no significant correlation between forgiveness and optimism; 3) no differences were found for gender ; 4) concerning cultural/national differences, we see a larger capacity for forgiveness and a greater predisposition for optimism on the part of young Africans as compared with their Portuguese counterparts.

KEY-WORDS: *Forgiveness, optimism, cross-cultural.*

TRICOTILOMANIA NA INFÂNCIA E ADULTEZ

Carina Correia*

Clínica na Universidade de Salamanca, Espanha

Luis Maia**

Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, Portugal

Resumo

Este trabalho tem como objectivo fazer uma revisão da literatura acerca da perturbação tricotilomania em crianças e adultos. Numa primeira fase é feita uma descrição dos principais aspectos que caracterizam esta perturbação, seguido de dados em relação à sua etiologia, diagnóstico diferencial, curso/prognóstico e comorbilidade. Dado que é uma perturbação pouco conhecida, são identificados alguns instrumentos de avaliação e formas de tratamento. No final, são apresentadas algumas considerações globais.

PALAVRAS-CHAVE: *Tricotilomania, perturbação do desenvolvimento, psicopatologia infantil.*

A tricotilomania é uma doença psiquiátrica (Diefenbach, Reitman e Williamson, 2000) cuja designação provém do grego *thrix* (cabelo) e *tillein* (arrancar/puxar), significando arrancar ou puxar o cabelo. Os primeiros casos de tricotilomania foram descritos há cerca de 100 anos pelo dermatologista francês Hallopeu (1889; *in* Diefenbach *et al.*, 2000).

Inicialmente esta perturbação estava confinada aos meandros da dermatologia, e só posteriormente passou a ser alvo de atenção no âmbito da psiquiatria (Napolitano, 1998). De acordo com Diefenbach *et al.* (2000), nos últimos 10 anos a investigação em torno desta perturbação prosperou consideravelmente. É considerada por uns como uma doença rara (Cohen, Stein, Simeon, Spadaccini, Rosen, Aronowitz e Hollander, 1995), e por outros como uma doença mais frequente do que aquilo que se pensa (Kurt, 2004; Christenson, Pyle & Mitchell, 1991, Rothbaum, Shaw, Morris & Ninan, 1993, *in* Diefenbach *et al.*, 2000; Krishman, Davidson & Guajardo, 1985). Contudo, dado que é uma perturbação cuja causa e mesmo tratamento são pouco conhecidos «muitos pacientes expressam frustração nos seus esforços para obter

Morada (address): Luis Maia, Universidade da Beira Interior, Departamento de Psicologia e Educação, 6200 – Covilhã, Portugal. E-mail: lmaia@ubi.pt

* Neuropsicóloga Clínica e Doutoranda em Neuropsicologia Clínica na Universidade de Salamanca, Espanha.

** Neuropsicólogo do Serviço de Neurologia do Centro Hospitalar Cova da Beira e Professor Auxiliar do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, Portugal.

rem tratamento e serviços de apoio para o problema de arrancar os cabelos» (Diefenbach *et al.*, 2000).

De acordo com o DSM-IV (*American Psychological Association*, 2002) a tricotilomania é categorizada como uma perturbação do controlo dos impulsos e sugere que a motivação para o recorrente puxar de cabelos é a redução de um estado de tensão (Mansueto, Stemberger, Thomas, McCombs e Golumb, 1997; Boughn e Holdom, 2002). Todavia, aquilo que tem vindo a ser mencionado na literatura é que nem todos os indivíduos que sofrem desta perturbação relatam tensão antes, ou mesmo gratificação, após arrancarem o cabelo (Christenson, Mackenzie & Mitchell, 1991, *in* Péliusser & O'Connor, 2004; Tay, Muise, Levy, Denise & Metry, 2004). Desta forma, King, Scahill, Vitulano, Schwab-Stone, Tercyak e Riddle, (1995) referem que o aumento de tensão, seguido por alívio ou prazer (após o episódio tricotilomaniaco), pode não ser um critério de diagnóstico apropriado para esta perturbação. Exemplo da incerteza acerca deste tópico é o que relatamos e que está de acordo com estudos realizados por Christenson, Mackenzie e Mitchell (1991, *in* Diefenbach *et al.*, 2000) numa amostra de 60 pacientes, em que 5% dos mesmos não mencionaram aumento da tensão antes de arrancar cabelo e 12% revelavam prazer ou gratificação nesse acto.

Para se realizar um diagnóstico de tricotilomania, a área de perda capilar ou alopecia não pode dever-se a doença dermatológica (Alom e Mateo, 2004; Höring e Greler, 2002). Esta perturbação é mesmo uma das causas mais frequentes de alopecia na infância (Tay *et al.*, 2004).

Na literatura, a tricotilomania é enquadrada em várias perturbações, para além da perturbação de controlo de impulsos, como sejam, o do espectro afectivo (Christenson, Mackenzie e Mitchell, 1991, McElroy, Hudson, Pope, Keck e Aizley, 1992, *in* Diefenbach *et al.*, 2000), de ansiedade (Christenson, Mackenzie, Mitchell e Callies, 1991b), de conversão (Manasievska, Pavlova, Jovanovska e Georgievska, 2001), e como variante da perturbação obsessivo-compulsiva (Swedo e Leonard, 1992; Jenike, 1989).

É fundamental distinguir a tricotilomania do puxar cabelos habitual que não raras vezes ocorre nas crianças mais jovens (com menos de 5 anos), «também conhecidos como tiques do bebé, em que se observa que os infantes usualmente puxam os cabelos das mães ao serem alimentados ou quando estão ao colo das mesmas. Propôs-se que este comportamento seja uma variante da exploração táctil e ambiental normal, e assim estes infantes seriam considerados geralmente com um prognóstico benigno, mais favorável do que crianças pré-púberes.» (Tay *et al.*, 2004, p. 495). Segundo Tay *et al.* (2004) a

ocorrência do puxar cabelo em crianças com um ano de idade ou menos é muito raro (menos 1% dos casos).

O cabelo que é puxado/arrancado é frequentemente de vários locais (Christenson, Mackenzie e Mitchell, 1991, *in* Diefenbach *et al.*, 2000), desde axilas, áreas púbicas e perirectais (Winchell, 1992; *in* Napolitano, 1998). Os lugares mais comuns são a cabeça, sobrancelhas e zonas púbicas (Schlosser, Black, Blum e Goldstein, 1994), contudo, o cabelo da cabeça é o mais frequente (Christenson, Mackenzie, Mitchell e Callies, 1991b), nomeadamente da zona frontal, seguida do parietal, occipital e temporal (Tay *et al.*, 2004). A alopecia, que resulta do arrancar do cabelo, pode ser uma área indetectável ou uma falha considerável (Christenson *et al.*, 1991b).

De acordo com alguns autores, estes comportamentos são frequentes, ocorrem em estados emocionais e afectivos mais negativos – disfuncionais (Christenson, Ristvedt e Mackenzie, 1993), usualmente antes da menstruação (Keuthen *et al.*; 1997, *in* Diefenbach *et al.*, 2000), e no decurso de actividades sedentárias como ler, ver televisão, falar ao telefone, conduzir (Christenson, Mackenzie e Mitchell, 1991, Schloner *et al.*; 1994, *in* Diefenbach *et al.*, 2000). Outros autores mencionam que «uma alta frequência de outros comportamentos repetitivos focalizados no corpo (por exemplo, chuchar o dedo, mascar a língua, bater com a cabeça, movimento mandibulares) foi também relatada nos pacientes com TTM.» (Christenson *et al.*, 1991, Simeon *et al.*, 1997a, *in* Lochner, Seedat, Hemmings, Kinnear, Corfield, Niehaus, Moolman-Smook e Stein, 2004, p. 83).

Este comportamento pode ocorrer desde minutos a horas (Diefenbach *et al.*, 2000), de um mês a 10 anos (Tay *et al.*, 2004; Chaudhury, Raju, Salujha, Srivastava e Choudhary, 2003). Existe uma correlação positiva entre o lado em que o paciente arranca o cabelo e aquele que é geralmente utilizado pela mão (Tay *et al.*, 2004). O número de cabelos arrancados, a quantidade de tempo dispensado no comportamento, o tempo de duração e o padrão de arranque varia consideravelmente de sujeito para sujeito (Lochner *et al.*, 2002). Pode ocorrer com ou sem consciência disso, contudo «muitos pacientes apresentam uma combinação de comportamentos automatizados e focalizados de arrancar cabelos» (Christenson *et al.*, 1991, p. 291; Christenson e Crow, 1996). Os pacientes podem experienciar uma ou outra forma, ou mesmo as duas simultaneamente (automática ou focada) (Begotka, Woods e Wetterneck, 2004). Daí ter surgido na literatura um subtipo de tricotilomania, o adissociativo, caracterizado por arrancar o cabelo num estado dissociativo (Watson, Wu, Cutshall, *in press*, *in* Lochner *et al.*, 2004). A primeira refere-se a um hábito motor que não está muito relacionado com estados emocionais, e geral-

mente ocorre fora da consciência da pessoa. A focada, parece ser muito mais intencional e relacionada com experiências emocionais pelo que exista uma probabilidade muito maior de verificar-se sinais de evitamento nesta modalidade (Begotka *et al.*, 2004), aspecto este que será posteriormente fulcral para o processo psicoterapêutico.

Algumas crianças já foram observadas a arrancar cabelos enquanto dormiam (Tay *et al.*, 2004) e algumas são descritas como “*natural fiddlers*”, ou seja, crianças com uma necessidade de estimulação táctil, especificamente na região dos dedos, que pode servir como uma função calmante.

Segundo um estudo de Christenson, Mackenzie e Mitchell (1991, *in* Diefenbach *et al.*, 2000), depois de arrancar o cabelo, cerca de 48% das pessoas enveredam por comportamentos orais como passar o cabelo pelos lábios, morder a raiz ou comer o cabelo (tricotilofagia). De acordo com estes autores, a observação mais curiosa é a alienação social que geralmente acompanha este comportamento.

São várias as consequências da tricotilomania, não só físicas como também psicológicas. São frequentes ferimentos devido a movimentos repetitivos com o cabelo, irritação ou sangramento do escalpe (O’Sullivan, Keuthen e Gumley, 1996), etc. No caso de haver comorbidade com tricotilofagia, é frequente verificarem-se danos nos dentes devido à mastigação do cabelo e formação de bolas de cabelo no estômago (Keuthen, Stein e Christenson, 2001; *in* Begotka *et al.*, 2004). Do ponto de vista psicológico, são mencionados sentimentos de embaraço, vergonha, (Cohen *et al.*, *in* Napolitano, 1998), culpa e de não atractividade, dificuldades interpessoais, baixa auto-estima, frustração associada a não conseguir controlar o arrancar de cabelo (Diefenbach, Tolin, Hannan, Crocetto e Worhunsky, 2004) bem como o impacto na própria família (Napolitano, 1998). Nas crianças, esta problemática costuma estar associada a problemas escolares e de aprendizagem (Greenberg e Sarner, 1965, Orange *et al.*, 1986; *in* Napolitano, 1998). Nos adultos, a tricotilomania pode ser incapacitante ao ponto de colocar restrições na escolha de carreira, dado que evitar a visibilidade pública é frequente nestes pacientes (Lochner *et al.*, 2004). Daí que, frequentemente, sejam diagnosticadas perturbações de humor ou de ansiedade (Schloner, Black, Blum e Goldstein, 1994; Townsley-Stemberger, Thomas, Mansueto e Cárter, 2000). Para além disso, estes autores concluem que a «TTM está associada com disfuncionalidade psicossocial, embora para algumas variáveis esta relação possa ser mediada pela presença de sintomatologia depressiva» (Diefenbach, Tolin, Hannan, Crocetto e Worhunsky, 2004, p.130; Keuthen, O’Sullivan, Goodchild, Rodriguez, Jenike e Baer, 1998). Geralmente as pessoas que padecem desta perturbação recorrem a estratégias para encobrir as zonas de alopecia, como é o caso de usar diferentes cortes de cabelo, maquilhagem e chapéus (Diefenbach *et al.*, 2000; Napolitano, 1998).

Epidemiologia e Prevalência

Na literatura, a idade média dos sujeitos com tricotilomania varia entre os 11 e 14 anos (Christenson *et al.*, 1991, *in* Diefenbach *et al.*, 2000; Chaudhury *et al.*, 2003; Lochner *et al.*, 2002), sendo mais frequente em raparigas, tanto crianças como adultas (Özcan, Özcan e Ensari, 2003; Tay *et al.*, 2004). Relativamente à prevalência desta perturbação, não existem, ao presente, estimativas exactas. Contudo, um estudo realizado por Christenson, Pyle e Mitchell (1991) com 2579 estudantes de um colégio, cerca de 1,5% dos rapazes e 3,4% das raparigas apresentavam semiologia de arrancar de cabelo patológico. Todavia, 0,6%, tanto rapazes como raparigas, haviam sido diagnosticados com tricotilomania. No entanto, outros autores mencionam que, nas crianças, esta patologia, é frequente, indiferenciadamente em ambos os géneros (Tay *et al.*, 2004). Estes dados vão de encontro ao referido na DSM-IV (*American Psychological Association*, 2002) cujas crianças com tricotilomania, de ambos os sexos, são igualmente representados; sendo que nos adultos esta perturbação parecer ser muito mais comum em mulheres. Estudos recentes de amostras universitárias sugerem que 1 a 2% dos estudantes apresentam uma história actual ou passada de tricotilomania (*American Psychological Association*, 2002).

Etiologia

A etiologia desta perturbação não é clara (Begotka *et al.*, 2004). Apesar disso, têm vindo a ser propostos alguns modelos explicativos, nomeadamente, etológicos (e.g. Bordnick, Thyer e Ritchie, 1994, *in* Begotka, Woods e Wetterneck, 2004), neurobiológicos (Stein e Hollander, 1992), e ainda comportamentais (Mansueto, Townsley-Stemberger, Thomas e Golomb, 1997; Penzel, 2003, *in* Begotka *et al.*, 2004).

Em vários modelos, a ênfase tem recaído fundamentalmente nas variáveis emocionais ou eventos stressantes que precedem à exacerbação do puxar o cabelo como por exemplo, a ansiedade, a tensão e tristeza (Diefenbach, Mouton-Odom e Stanley, 2002)

Nas crianças, esta perturbação «está usualmente associada a outros traços neuróticos como o roer as unhas (...) chuchar no dedo, ansiedade ou stress em momentos de avaliação, dificuldades de aprendizagem e negligência parental» (Christensen e Crow, 1996; Khan e Langley, 2004). Uma relação deficiente com a mãe (Oguchi e Miura, 1977) e a influência de acontecimentos traumáticos na infância (Lochner *et al.*, 2004) são identificados em crianças com esta perturbação.

Teorias psicanalíticas

As teorias psicoanalíticas explicam esta perturbação mencionando o puxar o cabelo como expressão de conflitos inconscientes (Greenberg e Sarner, 1965, Tattersall, 1992, *in* Diefenbach *et al.*, 2004), em que o cabelo é utilizado como objecto transaccional (Krishnan, Davidson e Guajardo, 1985). A existência de relações objectais pobres e a consequente perda das mesmas (Krishnan *et al.*, 1985), levaria a esta perturbação. Outros autores mencionam traumas na infância, como por exemplo abuso sexual (Singh e Maguire, 1989).

Teorias biológicas

Do ponto de vista biológico, têm vindo a ser mencionadas alterações ao nível de neurotransmissores, especificamente da serotonina (Jenike, 1989, Stein, Simeon, Cohen e Hollander, 1995) e disfunção ao nível do lobo frontal (O'Sullivan *et al.*, 1997, Rettew *et al.*, 1991), essencial para o processo de inibição de controlo dos impulsos e que se pensa ser crucial para o funcionamento cognitivo (Wilson e Kipp, 1998, *in* Bohnea, Keuthen, Tuschen-Caffierb e Wilhelm, 2004). Num estudo realizado por Christenson, Mackenzie e Reeve (1992, *in* Diefenbach *et al.*, 2000) com 161 pacientes, verificou-se que 8%, tinham ou tiveram um parente de primeiro grau que sofresse de tricotilomania. Este facto, *de per se*, não permite esclarecer se haverá uma susceptibilidade genética envolvida na tricotilomania, ou se esta ocorre por um mecanismo de aprendizagem social. Neste sentido, alguns autores vêm salientar que uma história parental de tiques, hábitos ou sintomas obsessivo-compulsivos (King *et al.*, 1995) são frequentes em pais de crianças e mesmo adultos com tricotilomania.

A Teoria Neuro-etiológica de Swedo (1989, *in* Diefenbach *et al.*, 2000) postula que a tricotilomania (mas também a POC) é causada por uma disfunção nos mecanismos neurobiológicos responsáveis pelos comportamentos de monitorização. Apesar da associação proposta entre a tricotilomania e a POC, Stanley *et al.* (1992) com base na revisão de vários estudos menciona que existem mais diferenças do que similitudes entre ambas: severidade dos sintomas observados e prazer percebido com o comportamento de arrancar o cabelo (Stanley *et al.*, 1992), estímulos desencadeantes (Mackenzie, Ristvedt, Christenson, Lebow e Mitchell, 1995), *focus* atencional (Christenson, Mackenzie e Mitchell, 1991) e ainda demográficas (Himle, Bordnick e Thyer, 1995, Mackenzie *et al.*, 1991).

Investigações neuropsicológicas e neurológicas citadas por Diefenbach *et al.* (2000) sugerem uma performance pobre em testes de habilidade espacial

(Rettew *et al.*, 1991), memória não verbal e funcionamento executivo (Keuthen *et al.*, 1996). Técnicas de mapeamento funcional sugerem também actividade metabólica no cerebelo e área parietal direita superior (Wedo *et al.*, 1991), no córtex frontal e núcleo caudado (Baxter *et al.*, 1992) e ainda diminuição do volume do putámen esquerdo (O'Sullivan *et al.*, 1997).

Teorias comportamentais

No âmbito das teorias comportamentais, a tensão-redução, covariação da resposta e modelamento têm sido identificadas como factores explicativos da origem e manutenção desta perturbação. De acordo com Azrin e Nunn (1973, *in* Diefenbach *et al.*, 2000), o arrancar cabelo é aprendido por um processo similar aos outros hábitos, bem como uma estratégia de *coping* face ao stress e que é reforçado por meio da tensão-redução (reforço negativo). As sensações físicas associadas ao puxar/arrancar podem assim estar condicionadas (Friman, Finney & Christophersen, 1984, *in* Diefenbach *et al.*, 2000) dado que. «Através dos processos de condicionamento clássico e operante, o comportamento passar a estar associado a um exponencial espectro de pistas externas e proprioceptivas (internas). Em potencial, o comportamento pode tornar-se usual, ocorrendo frequentemente de forma inconsciente, que leva ao decréscimo da controlabilidade subjectiva» (Azrin e Nunn, 1978, *in* Diefenbach *et al.*, 2000, p. 295). Por outro lado, tem-se verificado que sugar o dedo e arrancar os cabelos covariam nas crianças (Altman, Grahs e Friman, 1982), e que um tratamento do sugar o dedo, eliminará também o arrancar do cabelo (Friman e Hove, 1987, Knell e Moore, 1988, Watson e Allen, 1993, *in* Diefenbach *et al.*, 2000).

Mansueto *et al.*, (1997) com base nas leis do condicionamento clássico e operante conceptualizaram um modelo explicativo e compreensivo desta perturbação. O mecanismo de condicionamento clássico estaria representado na tricotilomania nos estímulos que desencadeiam ou são o *trigger* para o comportamento de arrancar o cabelo, enquanto que o condicionamento operante explicaria como este impulso, factores cognitivos, conjuntamente com outros factores conseguiriam estimular a complexa sequência de comportamentos que estão associados ao puxar, e como, as consequências determinam a recorrência do comportamento. Destaque-se aqui que os episódios de puxar o cabelo apresentam uma natureza cíclica.

Outros autores sugerem que a tricotilomania também pode ser o resultado de um desvio na socialização na infância e expressão de dificuldades na adaptação a novos ambientes (Manasievska *et al.*, 2001), que se podem de-

ver a experiências negativas no contexto familiar. De acordo com Manasievska *et al.*, (2001, p. 204)

"Estas crianças são sobrecarregadas com ansiedade exacerbada, insegurança, dependência (física e mental), medos de punições e ameaças de serem separadas dos seus pais. O papel da mãe para estas crianças deve também ser reforçado. Frequentemente tende a manter a criança numa relação simbiótica e não é capaz de considerar o seu filho como um indivíduo separado dela mesma. Nestas famílias a mãe é a figura mais dominante em relação ao pai. Numa tal atmosfera, o medo torna-se crónico, associado a sentimentos de periculosidade constante: a cada momento a separação e a perda de protecção podem ocorrer. Consequentemente, a separação da criança da sua família quando é enviada para o jardim de infância é um momento em que os mecanismos de defesa da criança, entre os quais a tricotilomania, são activados".

Diagnóstico Diferencial

Para se realizar o diagnóstico de tricotilomania a zona de alopecia não pode dever-se a uma causa orgânica como a alopecia areata (Tay *et al.*, 2004). Excluem-se também para este diagnóstico a calvície com padrão masculino, lúpus eritematoso discóide crónico, líquen plano, foliculite descalvante, pseudopelada e alopecia mucinosa (American Psychological Association, 2002). De acordo com a DSM-IV (American Psychological Association, 2002), exclui-se também este diagnóstico se for causado por transtorno mental (e.g. em resposta a um delírio ou uma alucinação na Esquizofrenia), dever-se a uma compulsão como na Perturbação Obsessivo-Compulsiva, Perturbação de Movimento Estereotipado, Perturbação Factícia com Predomínio de Sinais e Sintomas Físicos.

Curso e Prognóstico

De acordo com Swedo e Rapoport (1991) a idade de início dos sintomas da tricotilomania pode ser bimodal, na infância e pós infância. Aquando da primeira, geralmente é identificada como uma forma benigna, mais suave (Napolitano, 1998) e com resolução com pouca ou nenhuma intervenção terapêutica. Geralmente termina quando a criança entra na idade escolar (Chaudhury *et al.*, 2003). Neste sentido, seria identificada mais como uma desordem de hábitos (Christenson *et al.*, 1991b; DSM-IV, 2002). Usualmente aparece antes dos dois anos de idade e, «o arrancar de cabelos assemelha-se

ao chuchar no dedo, em que esses episódios tendem a ocorrer por altura da hora de deitar quando a criança está cansada ou aborrecida por períodos de inatividade ou stress» (Chaudhury *et al.*, 2003, p.66).

Quando aparece no final da infância e na adolescência, é caracterizada como uma forma mais crónica e severa (Swedo e Rapoport, 1991), resistente ao tratamento e frequentemente mais associada a psicopatologia (Swedo e Leonard, 1992, Winchel, 1992, *in* Diefenbach *et al.*, 2000). Pode evoluir para uma psicopatologia mais severa como POC ou Perturbação do Controlo de Impulsos (Christenson *et al.*, 1991b), e apresenta um pior prognóstico (Kriszman *et al.*, 1985; Chaudhury *et al.*, 2003). De acordo com o DSM-IV (2002), quando aparece na idade adulta é frequente os pacientes relatarem já terem sofrido desta perturbação na infância, com picos em torno dos 5 aos 8 anos e aos 13 anos. Os sintomas podem ser contínuos ou intermitentes e os locais de onde os cabelos são arrancados podem variar ao longo do tempo.

Comorbilidade

De acordo com Winchell (1992), a maior parte dos pacientes diagnosticados com tricotilomania não apresentam psicopatologia secundária. No entanto, este aspecto não é consensual, dado que vários autores verificaram comorbilidade com a perturbação de personalidade (25 a 55%) (Stanley, Swann, Bowers, Davis e Taylor, 1992, Swedo, Leonard, Lenane *et al.*, 1992, *in*, Diefenbach *et al.*, 2000), histriónica, *borderline*, passiva-agressiva (Schlosser *et al.*, 1994; Christenson, Chernoff-Clementz e Clementz, 1992, Swedo, Leonard, Lenane *et al.*, 1992, *in*, Diefenbach *et al.*, 2000), depressão (Cohen *et al.*, 1995; Greenberg e Sarner, 1965, *in* King *et al.*, 1995), ansiedade (Cohen *et al.*, 1995, King *et al.*, 1995), perturbação obsessivo compulsivo (Cohen *et al.*, 1995), comportamentos disruptivos (King *et al.*, 1995) e atraso mental (APA, 2003; Napolitano, 1998).

Em crianças, Levy *et al.*, (2004) mencionam perturbações afectivas, disruptivas, défice de atenção e ansiedade. Contudo, a verdadeira incidência é incerta, uma vez que por vezes é difícil determinar o que é causa ou consequência do arrancar de cabelos.

Avaliação

Existem vários instrumentos de avaliação da tricotilomania. São exemplos, a entrevista clínica, *Minnesota Trichotillomania Assessment Inventory II* (MTAI-

II) de Christenson, Mackenzie e Mitchell (1991) e as escalas clínicas, Yale-Brown *Obsessive Compulsive Scale* (CY-BOCS) de Goodman *et al.* (1989), *Psychiatric Institute Trichotillomania Scale* (PITS) de Winchel, Jones, Molcho *et al.* (1992), *Trichotillomania Impairment Scale* (NIMH-TS) de Swedo *et al.* (1989), *Trichotillomania Symptom Severity Scale* e *Massachusetts General Hospital Hairpulling Scale*. Para além destes, os registos de auto-monitorização são os métodos de avaliação mais utilizados bem como os testemunhos de pessoas (Diefenbach *et al.*, 2000).

Tratamento

Farmacológico

O uso de fármacos é frequente no tratamento da tricotilomania, como sejam a clomipramina e fluoxetina (Napolitano, 1998; Koran, Ringold e Hewlett, 1992, Winchel, Jones, Stanley *et al.*, 1992; *in* Diefenbach *et al.*, 2000), hidroxizina (Özcan, Özcan e Ensari, 2003), o lítio (Christenson, Popkin, Mackenzie e Realmuto, 1991; Berk, McKenzie e Dodd, 2003), cloropromazina (Childers, 1958) e buspirona (Reid, 1992).

Os fármacos antidepressivos, nomeadamente os Inibidores Selectivos da Recaptação da Serotonina (ISRS) (Christenson e Crow, 1996) são bastante utilizados para o tratamento desta perturbação. Um estudo realizado por Rothbaum e Ninan (1992, *in* Diefenbach *et al.*, 2000) concluiu que a eficácia da Clomipramina era superior a drogas placebo no tratamento desta perturbação, e outro estudo aponta que era mesmo superior à Desipramina (Swedo *et al.*, 1989). A resposta de cada paciente varia grandemente, contudo verificasse uma redução de 40% nos sintomas, durante 4 anos (*follow-up*) (Swedo, Lenane e Leonard, 1993). Segundo um estudo retrospectivo realizado por Iancu, Weizman, Kindler, Sasson e Zohar (1996) em que pacientes com tricotilomania tomaram fármacos serotoninérgicos, verificou-se que 75% beneficiaram com o tratamento durante os dois primeiros meses com uma redução significativa dos sintomas. Contudo, os sintomas retomaram aos níveis do pré-tratamento, durante o terceiro mês de farmacoterapia contínua. Verificou-se também a não eficácia a curto-termo do uso da fluoxetina no tratamento da tricotilomania (Christenson *et al.*, 1991).

De acordo com Swedo (1993, *in* Diefenbach *et al.*, 2000, p.301) «a interação de farmacoterapias com terapia comportamental poderia ser uma abordagem otimizada para o tratamento de longo prazo da tricotilomania».

Comportamental

As teorias comportamentais não só têm sido as mais estudadas como também as mais validadas do ponto de vista empírico no tratamento da tricotilomania. As estratégias de automonitorização, de dessensibilização coberta e de inversão de hábitos são as mais utilizadas (Napolitano, 1998). Outras técnicas como o *biofeedback*, terapia aversiva, prática reforçada, extinção, supercorreção e prevenção de resposta têm demonstrado ser efectivas na redução dos sintomas, mas não estão empiricamente verificadas, dado que os estudos realizados são geralmente casos de estudos não controlados, e com recurso a amostras pequenas.

Segundo um estudo em que se compara a Terapia comportamental e a Farmacoterapia, concluiu-se que a primeira era mais eficaz na redução dos sintomas a curto-prazo enquanto que a fluoxetina não (Minnen, Hoogduin, Keijsers, Hellen-brand e Hendriks, 2003). Num outro estudo realizado por Rothbaum e Ninan (1992, *in* Diefenbach *et al.*, 2000), em que se comparava o efeito da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), da clomipramina e o efeito placebo, concluiu-se que a TCC foi superior às outras duas.

Nas crianças, as técnicas mais utilizadas para tratar esta perturbação são geralmente o reforço positivo, punição (Gray, 1979; Knell e Moore, 1988) e prevenção da resposta (Massong, Erwards, Sitton e Hailey, 1980). São também mencionadas técnicas como a educação do paciente e da própria família, diminuir os estímulos stressores, avaliar as relações entre os membros da família e a motivação e capacidade da criança para participarno tratamento (*Trichotillomania Learning Center*, 2001b). Assim, como conclusão é sugerido na literatura a não utilização de fármacos como tratamento de eleição, recorrendo-se a estes apenas se outras formas de intervenção não forem realmente eficazes.

Um dos modelos mais referenciados na tricotilomania é o Modelo Comportamental Compreensivo de Mansueto, Stemberger, Thomas, McCombs e Golomb (1997). Contudo, Azrin *et al.* (1980, *in* Mansueto *et al.*, 1997) destacaram-se muito antes destes autores na medida em que foram pioneiros a conceptualizar esta perturbação e a propor um tratamento comportamental. Este combina várias técnicas comportamentais como, *a*) introdução de respostas comportamentais mais adaptativas e competitivas (*e.g. Habit Reversal*), *b*) identificação dos estímulos desencadeantes e as situações em que o puxar recorrentemente o cabelo é mais provável acontecer, *c*) treino de relaxamento, *d*) aumento do suporte social para fomentar a motivação para parar de arrancar (Mansueto *et al.*, 1997) e *e*) estratégias de auto-monitorização (Friman

et al., in Napolitano, 1998; *Trichotillomania Learning Center*, 2001). O *Habit Reversal Training* (HRT) – Treino de Inversão de Hábitos – é exemplo de uma dessas técnicas, sendo bastante utilizado para tratar distúrbios dos hábitos, apresentando relativo suporte empírico (Michael, 2004). Este assenta na auto-monitorização e verificou-se ser uma técnica eficaz não só em crianças mas também em jovens adultos (Friman, Finney e Christophersen, 1984, in Rapp, Miltenberger, Long, Elliott e Lumley, 1998). De acordo com o *Trichotillomania Learning Center* (2001b) «envolve o aumento da percepção de cada episódio de arrancar os cabelos e o aumento da sua interrupção pela realização de uma resposta que é competitiva com esse comportamento».

O primeiro estudo que avalia a eficácia desta técnica menciona que este treino era 90% eficaz na redução de problemas comportamentais em 12 pacientes com vários distúrbios de hábitos (Azrin e Nunn, 1973, in Diefenbach *et al.*, 2000; Kurt, 2004). O HRT sofreu várias modificações ao longo dos anos, nomeadamente por Stanley e Mouton (1996), que o adaptaram para terapia de grupo.

Rothbaum (1992, in Mansueto *et al.*, 1997) vem mais tarde completar o programa de Azrin (Azrin e Nunn, 1973, Azrin *et al.*, 1980, in Mansueto *et al.*, 1997) salientando a importância das variáveis cognitivas e elaborando um tratamento cognitivo-comportamental da perturbação, onde inclui outras técnicas como paragem de pensamento, reestruturação cognitiva e modelamento coberto.

Têm sido propostas outras formas de tratamento, nomeadamente a nível individual, familiar (Stein, Christenson e Hollander, 1999) e terapia de grupo. Relativamente a este último aspecto, alguns autores fazem a divisão entre grupos tradicionais e não tradicionais como os de auto-ajuda e via Internet, respectivamente (Stein, Christenson e Hollander, 1999).

Um estudo realizado por Stein, Christenson e Hollander (1999) concluiu que as técnicas de modificação comportamental foram efectivas em cerca de 56% para controlar o impulso de puxar/arrancar o cabelo. Para tal, descreve algumas técnicas utilizadas pelos pacientes como, manter as mãos ocupadas, manterem-se elas próprias ocupadas, técnicas de distração e método das barreiras (cobrir as mãos com luvas). Algumas técnicas menos standardizadas são também utilizadas como o escrever, evitar espelhos, manter um corte de cabelo curto, coçar o couro cabeludo em vez de arrancar cabelo, ouvir música de relaxamento e massajar o couro cabeludo. Este estudo concluiu que a farmacoterapia demonstrava ser eficaz a longo termo cerca de 6%, a modificação comportamental 56% eficaz, a terapia individual 32% e a terapia de grupo 70% eficaz.

No caso do sintoma ser isolado, ou seja, se não existir comorbilidade da tricotilomania com outras perturbações, alguns autores sugerem o uso da hipnose (Krishman *et al.*, 1985; Cohen, Barzilai e Lahat, 1999).

Ainda em relação à intervenção com as crianças, o papel dos pais no tratamento da criança deverá ser cuidadosamente ponderado. Em crianças mais novas, os pais devem estar directamente envolvidos na implementação das estratégias. No entanto, este cenário altera-se quando se trata de crianças mais velhas e adolescentes, em que é sugerido aos pais estes se distanciarem do problema e da terapia da criança (*Trichotillomania Learning Center*, 2001b).

Considerações Finais

Esta revisão da literatura acerca dos principais aspectos caracterizadores desta perturbação permite sugerir que não existe muito consenso quanto à sua fenomenologia, prevalência, etiologia e tratamento. Alguns autores mencionam estudos em que sugerem um aumento da tensão antes do acto de arrancar os cabelos. Todavia, noutros estudos, este aspecto não está presente, pelo que não será um bom critério de diagnóstico para esta perturbação.

Em Portugal, não existem estudos neste âmbito o que pode dever-se ao facto de ser uma perturbação pouco conhecida.

Relativamente à sua etiologia é mencionado na literatura que não existe uma causa específica para a tricotilomania e são propostos vários modelos, desde biológicos até comportamentais. Isto poderá dever-se ao facto de o comportamento humano ser determinado por uma panóplia de variáveis: emocionais, comportamentais, biológicas, cognitivas, etc. Daí que, a explicação da tricotilomania deverá assentar num modelo multi-factorial. Este aspecto, terá necessariamente implicações no tratamento que deverá incidir sobre essas diferentes variáveis e sempre adaptado às idiosincrasias de cada paciente.

Por tudo isto que foi descrito, sugere-se a realização de estudos empíricos controlados que permitam compreender e clarificar melhor a fenomenologia desta perturbação e quais os tratamentos eficazes.

Destaque-se ainda a importância de realizar estudos para avaliar a qualidade de vida em pacientes com tricotilomania (e.g. Keuthen, Dougherty, Franklin, Bohne, Loh, Levy *et al.*, 2004), uma vez que, sendo poucos, não permitem aceder à dimensão de disfunção junto ao funcionamento global destes pacientes, correndo-se assim o risco de sub-estimar o impacto de tal patologia.

Referências

- Alom, S.D., & Mateo, P.G. (2004). Alopecia areata. Manejo en la infancia. *BSCP Canadian Pediatric*, 28 (1), 73-78.
- Altman, K., Grahns, C., & Friman, P. (1982). Treatment of unobserved trichotillomania by attention-reflection and punishment of an apparent covariant. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13 (4), 337-340.
- American Psychiatric Association. (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais IV Revisão* (4.ª ed). Lisboa: Climepsi Editores
- Begotka, A., Woods, D. & Wetterneck, C. (2004). The relationship between experimental avoidance and the severity of trichotillomania in a nonreferred sample. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 35, 17-24.
- Berk, M., Mckenzie, H., & Dodd, S. (2003). Trichotillomania: response to lithium in a person with comorbid bipolar disorder. *Human Psychopharmacology and Clinical Experiment*, 18, 575-577.
- Bohnea, A., Keuthen, N.J., Tuschen-Caffierb, B., & Wilhelm, S. (2005). Cognitive inhibition in trichotillomania and obsessive-compulsive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 43 (7), 923-942.
- Boughn, S., & Holdom, J. (2002). Trichotillomania: women's Reports of treatment efficacy. *Research in Nursing and Health*, 25, 13-144.
- Carpenter, L., Heninger, G.H., McDougle, C.J., Tyrka, A.R., Epperson, C.N., & Price, L.H. (2002). Cerebrospinal fluid interleukin-6 in obsessive-compulsive disorder and trichotillomania. *Psychiatry Research*, 112, 257-262.
- Chaudhury, S., Raju, B., Salujha, S.K., Srivastava, K., & Choudhary, A. (2003). Trichotillomania. *Medical Journal Armed Forces India*, 59, 65-66.
- Childers, R.T. (1958). Report of two cases of trichotillomania of long standing duration and their response to chlorpromazine. *Clinical and Experimental Psychopathology*, 19 (2), 141-144.
- Christenson, G.A., Crow, S.J. (1996). The characterization and treatment of trichotillomania. *Journal of Clinical Psychiatry*, 57 (8), 42-47.
- Christenson, G.A., Mackenzie, T.B., Mitchell, J.E., & Callies, A.L. (1991). A placebo-controlled double-blind crossover study of fluoxetine in trichotillomania. *American Journal of Psychiatry*, 148, 1566-1571.
- Christenson, G.A., Mackenzie, T.B., Mitchell, J.E., & Callies, A.L. (1991b). Characteristics of 60 adult chronic hair pullers. *American Journal of Psychiatry*, 148, 365-370.
- Christenson, G.A., Popkin, M.K., Mackenzie, T.B., & Realmuto, G.M. (1991). Lithium treatment of chronic hair pulling. *Journal of Clinical Psychiatry*, 52, 116-120.
- Christenson G.A., Pyle, R.L., & Mitchell J.E. (1991). Estimated lifetime prevalence of trichotillomania in college students. *Journal of Clinical Psychiatry*, 52 (10), 415-417.

- Christenson, G.A., Ristvedt, S.L., & Mackenzie, T.B. (1993). Identification of trichotillomania cue profiles. *Behavior Research and Therapy*, 31 (3), 315-320.
- Cohen, H.A., Barzilai, A., & Lahat, E. (1999). Hypnotherapy: an effective treatment modality for trichotillomania. *Acta Paediatrica*, 888 (4), 407-410.
- Cohen, L.J., Stein, D.J., Simeon, D., Spadaccini, E., Rosen, J., Aronowitz, B., & Hollander, E. (1995). Clinical profile, comorbidity, and treatment history in 123 hair pullers: a survey study. *Journal of Clinical Psychiatry*, 56 (7), 319-326.
- Diefenbach, G.J., Mouton-Odum, S., & Stanley, M.A. (2002). Affective correlates of trichotillomania. *Behaviour Research and Therapy*, 40 (11), 1305-1315.
- Diefenbach, G.J., Reitman, D., & Williamson, D.A. (2000). Trichotillomania: a challenge to research and practice. *Clinical Psychology Review*, 20 (3), 289-309.
- Diefenbach, G.J., Tolin, D.F., Hannan, S., Crocetto, J., & Worhunsky, P. (2005). Trichotillomania: impact on psychosocial functioning and quality of life. *Behaviour Research and Therapy*, 43 (7), 869-884.
- Gray, J.J. (1979). Positive reinforcement and punishment in the treatment of childhood with trichotillomania. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 10 (2), 125-129.
- Höring, C.M., & Greler, U. (2002). Alopecia Areata. *Dermatology Psychosomatics*, 3, 196-197.
- Iancu, I., Weizman, A., Kindler, S., Sasson, Y., & Zohar, J. (1996). Serotonergic drugs in trichotillomania: treatment results in 12 patients. *Journal of Nervous and Mental Disorders*, 184 (10), 641-644.
- Jenike, M.A. (1989). Obsessive compulsive and related disorders: a hidden epidemic. *National England Journal of Medicine*, 321, 539-541.
- Keuthen, N.J., Dougherty, D.D., Franklin, M.E., Bohne, A., Loh, R., Levy, J., Beals, A., Matthews, M., & Deckersbach, T. (2004). Quality of Life and Functional Impairment in Individuals with Trichotillomania. *The Journal of Applied Research*, 4 (2), 186-197.
- Keuthen, N.J., O'Sullivan, R.L., Goodchild, P., Rodriguez, D., Jenike, M.A., & Baer, L. (1998). Retrospective Review of Treatment Outcome for 63 Patients With Trichotillomania. *American Journal of Psychiatry*, 155 (4), 560-561.
- Khan, J., & Langley, B. (2004). Escitalopram in Trichotillomania. *European Psychiatry*, 19, 237-240.
- King, R.A., Scahill, L., Vitulano, L.A., Schwab-Stone, M., Tercyak, K.P., & Riddle, M.A. (1995). Childhood trichotillomania: clinical phenomenology, comorbidity and family genetics. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34 (11), 1451-1459.
- Knell, S.M., & Moore, D.J. (1988). Childhood trichotillomania treated indirectly by punishing thumbs sucking. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 19 (4), 305-310.

- Krishman, K.R.R., Davidson, J.R.T., & Guajardo, C. (1985). Trichotillomania: a review. *Comprehensive Psychiatry*, 26 (2), 123-128.
- Kurt, D.M. (2004). Behavioral treatment of Trichotillomania. *Clinical Case Studies*, 3 (2), 171-182.
- Lochner, C., Seedat, S., Hemmings, S.M.J., Kinnear, C.J., Corfield, V.A., Niehaus, D.J.H., et al., (2004). Dissociative Experiences in Obsessive-Compulsive Disorder and Trichotillomania: Clinical and Genetic Findings, *Comprehensive Psychiatry*, 45 (5), 384-391.
- Manasievska, E., Pavlova, L., Jovanovska, V., & Georgievska, L. (2001). Trichotillomania and deviation in the socialization in childhood. *Dermatology Psychosomatics*, 2, 203-204.
- Mansueto, C.S., Golomb, R.G., Thomas, A.M., & Stemberger, R.M.T. (1999). A comprehensive model for behavioral treatment of trichotillomania. *Cognitive and Behavioral Practice*, 6 (1), 23-43.
- Mansueto, C.S., Stemberger, R.M.T., Thomas, A., McCombs, R., & Golomb, R.G. (1997). Trichotillomania: a comprehensive behavioral model. *Clinical Psychology Review*, 17 (5), 567-577.
- Massong, S.R., Erwards, R.P., Sitton, L.R., & Hailey, B.J. (1980). A case of trichotillomania in a three year old treated by response prevention. *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry*, 11 (3), 223-225.
- Michael, K.D. (2004). Behavioral Treatment of Trichotillomania: a Case Study. *Clinical Case Studies*, 3 (2), 171-182.
- Minnen, A., Hoogduin, K.A.L., Keijsers, G.P.J., Hellen-brand, I., & Hendriks, G-J (2003). Treatment of trichotillomania with behavioral therapy or fluoxetine: a randomized, waiting-list controlled study. *Archives of General Psychiatry*, 60, 517-522.
- Napolitano, S.A. (1998). Trichotillomania (Comprehensive hair pulling). In L. Phelps (Ed.), *Health-Related disorders in children and adolescents: a guidebook for understanding and educating*. (678-682).
- Oguchi, T., & Miura, S. (1977). Trichotillomania: its psychopathological aspect. *Comprehensive Psychiatry*, 18 (2), 177-182.
- O'Sullivan, R.L., Keuthen, N.J., & Gumley, G. (1996). Trichotillomania and carpal tunnel syndrome. *Journal of Clinical Psychiatry*, 57 (4), 174.
- O'Sullivan, R.L., Rauch, S.L., Breiter, H.C., Grachev, I.D., Baer, L., Kennedy, D.N., et al. (1997) Reduced basal ganglia volumes in trichotillomania measured via morphometric magnetic resonance imaging. *Biological Psychiatry*, 42, 39-45.
- Özcan, Y.D., Özcan, H., & Ensari, H. (2003). Efficacy of hydroxyzine in the treatment of trichotillomania: an open-label study. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 13 (1), 19-22.
- Pélisser, M-C., & O'Connor, K. (2004). Cognitive-Behavioral Treatment of Trichotillomania: Targeting Perfectionism. *Clinical Case Studies*, 33 (1), 57-69.

- Rapp, J.T., Miltenberger, R.G., Long, E.S., Elliott, A.J., & Lumley, V.A. (1998). Simplified habit reversal treatment for chronic hair pulling in the three adolescents: a clinical replication with direct observation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31 (2), 299-302.
- Reid, T.L. (1992). Treatment of generalized anxiety disorder and trichotillomania with buspirone. *American Journal of Psychiatry*, 149 (4), 573-574.
- Schlosser S, Black D.W., Blum N., & Goldstein R.B. (1994). *The demography, phenomenology, and family history of 22 persons with compulsive hair pulling.*, *Annals of Clinical Psychiatry*, 6 (3), 147-152.
- Singh, A.N., & Maguire, J. (1989). Trichotillomania and incest. *The British Journal of Psychiatry*, 155, 108-110.
- Stein D.J., & Hollander, E. (1992). Low-dose pimozide augmentation of serotonin reuptake blockers in the treatment of trichotillomania. *Journal of Clinical Psychiatry*, 53 (4), 123-126.
- Swedo, S.E., Leonard, H.L., Rapoport, J.L., Lenane, M.C., Goldeberg, E.L., & Cheslow, D.L. (1989). A double-blind comparison of clomipramine and desipramine in the treatment of trichotillomania (hair pulling). *The New England Journal of Medicine*, 321, 497-501.
- Swedo, S.E., & Leonard H.L. (1992). Trichotillomania. An obsessive compulsive spectrum disorder? *Psychiatric Clinician of North America*, 15 (4), 777-790.
- Swedo, S.E., & Rapoport, J.L. (1991). Annotation: trichotillomania. (1991). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32 (3), 401-409.
- Tay, Y-K., Levy, M-L., & Metry, D. (2004). Trichotillomania in childhood: case studies and review. *Pediatrics*, 113 (5), 494-498.
- Townsley-Stemberger, R.M., Thomas, A.M., Mansueto, C.S., & Carter, J.G. (2000). Personal Toll of Trichotillomania: Behavioral and Interpersonal Sequelae. *Journal of Anxiety Disorders*, 14 (1), 97-104.
- Trichotillomania Learning Center (2001). The Cognitive-Behavioral Treatment of trichotillomania. Retirado em 30 de Dezembro de 2004 de: http://www.trich.org/articles/print_article.asp?aid=20
- Trichotillomania Learning Center (2001b). Trichotillomania and its Treatment in Children & Adolescents: A Guide for Clinicians. Retirado em 30 de Dezembro de 2004 de: http://www.trich.org/articles/print_article.asp?aid=27
- Winchell, R., (1992). Trichotillomania: Presentation and Treatment. *Psychiatric Annals*, 22, 84-89.

“TRICHOTILLOMANIA IN CHILDHOOD AND ADULTHOOD”

Carina Correia

Clínica na Universidade de Salamanca, Espanha

Luis Maia

Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, Portugal

Abstract: This paper has as the main objective to provide a revision of literature concerning the Trichotillomania disturbance in children and adults. First of all, we will present a description of the main aspects that characterize this disorder, followed of data related to its etiology, diferencial diagnostic, course/prognostic and comorbidity. Once it is a very unknown disorder, we identify some instruments evaluation and forms of treatment. At the end, some global considerarions will be presented.

KEY-WORDS: *Trichotillomania, developmental disorder, child psychopatology.*

EXPLORAR AS ATITUDES E CRENÇAS IMPLÍCITAS: LANÇAMENTO DE UM SITE DA INTERNET EM LÍNGUA PORTUGUESA

Félix Neto
Universidade do Porto

N. Sriram
Brian A. Nosek
Universidade de Virginie

Anthony G. Greenwald
Universidade de Washington

Mahzarin R. Banaji
Universidade de Harvard

Resumo

<https://implicit.harvard.edu/implicit/portugal/> foi lançado na Internet para pessoas lusófonas poderem tomar contacto com o Teste de Associação Implícita (TAI), um procedimento planeado para medir conhecimento social que pode agir fora da consciência ou do controlo. Este artigo apresenta de modo sumário os objectivos deste site da Internet, os princípios em que se baseia o TAI e as contribuições que este site pode dar.

PALAVRAS-CHAVE: *Atitudes implícitas, Preconceito, Teste de Associação Implícita.*

Há muito que os psicólogos suspeitavam da existência de pensamentos e de sentimentos que não eram acessíveis perguntando muito simplesmente às pessoas para os relatarem. Pode acontecer que as pessoas não queiram relatar o que pensam e sentem. Ou então, até mesmo mais provavelmente, as pessoas podem não estar conscientes de tudo o que pensam ou sentem.

Durante o último decénio os trabalhos sobre os estereótipos e os preconceitos foram marcados por uma mudança relevante de perspectiva. Efectivamente, os psicólogos sociais prestam cada vez mais atenção às manifestações implícitas das crenças e atitudes que as pessoas têm sobre certos grupos sociais. Entre as medidas actualmente disponíveis para estudar formas implícitas

ou inconscientes de pensamentos e de sentimentos é de referir o Teste de Associação Implícita (TAI).

Este breve texto pretende apresentar um site da internet em língua portuguesa que permite explorar as suas próprias crenças e atitudes implícitas (<https://implicit.harvard.edu/implicit/portugal/>). Evocaremos muito sucintamente os objectivos deste site da Internet, os princípios em que se baseia o TAI e as contribuições que este site pode dar.

Projecto Implícito

O Projecto Implícito que acaba de lançar este site em língua portuguesa é o resultado da colaboração entre uma plêiade de investigadores e de instituições com o intuito de desenvolver inovações a nível teórico, metodológico e tecnológico para estudar as cognições sociais implícitas através da Internet.

Numa revisão da literatura sobre atitudes, estereótipos e auto-estima, Greenwald e Banaji (1995) apresentaram evidência convincente de que estas cognições sociais operam muitas vezes implicitamente (isto é, de modo inconsciente ou automático) para afectar julgamentos e comportamentos.

A medida das cognições implícitas é um desafio porque por definição são “introspectivamente inacessíveis” (Greenwald e Banaji, 1995, p. 19). Em resultado disso, as medidas explícitas (auto-avaliações directas) geralmente utilizadas para avaliar atitudes e estereótipos são inadequadas para a tarefa, sobretudo porque as medidas explícitas podem ser influenciadas pelos objectivos de auto-apresentação dos participantes. Por exemplo, num estudo sobre preconceito racial, Devine (1989) encontrou que medidas indirectas de atitudes revelaram preconceito racial implícito nos participantes que referiram baixo preconceito numa medida directa de preconceito. Greenwald et al. (1998) introduziram o TAI como um modo de fazer face a este desafio de medida.

Por exemplo, as medidas explícitas de atitudes em relação à idade perguntam directamente aos participantes para indicarem a sua avaliação das pessoas mais idosas (ou das pessoas jovens) (e.g, numa escala de diferenciador semântico, *desagradável-agradável, bom-mau*, etc.). Pelo contrário, o TAI aborda a avaliação da atitude de modo indirecto recolhendo os tempos de latência para a categoria das tarefas de julgamento. Greenwald et al. (1998) defenderam que a focalização da atenção dos participantes em dar a categoria correcta da pertença dos julgamentos em vez de dar avaliações, evita influências de auto-apresentação que podem afectar as respostas às medidas de

atitude explícitas. O TAI baseia-se na lógica de que julgamentos congruentes com as associações implícitas dos participantes a uma categoria alvo, tal como pessoas mais idosas, com uma categoria avaliativa, tal como desagradável, será mais fácil, e por isso será feita mais rapidamente do que as que são incongruentes, tal como pessoas mais idosas e agradável (ou pessoas jovens e desagradável). Associações implícitas mais fortes deveriam levar a efectuarem-se os julgamentos congruentes mais depressa e os julgamentos incongruentes mais devagar, aumentando a disparidade entre os tempos de reacção a respostas congruentes e incongruentes. Em resultado disso, uma medida da força das associações implícitas pode ser obtida pela diferença no tempo que se leva a efectuar estes dois tipos de julgamento, denominado "o efeito do TAI".

Um corpo crescente de investigação evidencia a fidelidade (interna e teste-reteste) e a validade (convergente, discriminante e preditiva) do TAI enquanto medida da força de atitudes implícitas, de estereótipos implícitos e de auto-percepções implícitas e aponta também que o TAI é distinto de medidas explícitas (auto-avaliação directa) de alguns construtos (Greenwald et al., 1998; Nosek, Greenwald, e Banaji, 2006).

Este site foi planeado e lançado na Internet em Setembro de 1998 em que os visitantes podiam administrar-se versões simplificadas dos Testes de Associação Implícita que haviam sido utilizados no laboratório durante vários anos. Em poucos minutos os visitantes tinham a oportunidade de completar uma medida de atitude ou crença (estereótipo) implícita, após haverem respondido opcionalmente a algumas questões demográficas e a um item de auto-avaliação da atitude ou crença. Esperava-se que a maior parte das pessoas que respondiam teriam a oportunidade de experimentar o que muitos participantes já haviam experimentado no laboratório, a incontrolabilidade de atitudes e de estereótipos automáticos, mesmo os que são conscientemente rejeitados.

Durante os três primeiros anos de operação deste site da internet foram produzidas mais de 1,5 milhão de tarefas completas, cada uma medindo algum aspecto do self ou da cognição grupal (e.g., atitudes em relação à idade, à raça e ao género). Tanto quanto julgamos saber trata-se da primeira colecção de dados de larga escala com base na internet sobre atitudes em relação a grupos sociais e sobre o seu conhecimento. O sucesso deste site está também patenteado num número considerável de publicações em revistas da especialidade, de apresentações de comunicações em reuniões científicas, em intervenções nos meios de comunicação social e no desenvolvimento de uma rede de colaboradores em rápida expansão.

Os esforços de internacionalização do Projecto Implícito iniciaram-se em 2004 com versões mais específicas para países, tais como a África do Sul, a Austrália, o Canadá, a Índia e a Inglaterra. Fora do mundo anglófono, o primeiro site a ser lançado foi em língua francesa (Devos, 2005). Para além dos sites em língua inglesa e francesa, já estão também disponíveis sites em língua alemã, chinesa (mandarin), espanhola, italiana, israelita, japonesa, holandesa, polaca, romena, sul-coreana e turca.

Conteúdo do site TAI em língua portuguesa

Os internautas lusófonos podem aceder ao site em língua portuguesa clicando na bandeira portuguesa que se encontra na página de acolhimento:

<https://implicit.harvard.edu>

Podem também aceder ao site ligando directamente para:

<https://implicit.harvard.edu/implicit/portugal/>

Em primeiro lugar toma-se conhecimento de informações preliminares sobre o TAI e indica-se se se deseja efectuar um dos testes. Actualmente estão disponíveis seis testes:

○ TAI sobre a *idade* permite apreender as atitudes implícitas em relação às pessoas idosas versus pessoas jovens. Revela muitas vezes que as pessoas têm uma preferência automática pelas pessoas jovens em relação às pessoas idosas.

○ TAI sobre *sexualidade* revela muitas vezes uma preferência automática por pessoas heterossexuais em relação a pessoas homossexuais.

○ TAI sobre o *género* examina em que medida os domínios científicos e literários estão implicitamente ligados às categorias sexuais. Este TAI põe em evidência que o domínio científico está a maior parte das vezes ligado ao género masculino, ao passo que o domínio das letras está associado ao género feminino.

○ TAI sobre a *"raça"* revela que a maior parte das pessoas têm uma preferência automática pelos brancos em relação aos negros.

○ TAI sobre o *peso* permite apreender as atitudes implícitas em relação a pessoas gordas e magras. Revela muitas vezes uma preferência automática por pessoas magras em relação a pessoas gordas.

Finalmente, o TAI sobre os *países* apreende as atitudes implícitas em relação a Portugal versus Estados Unidos. Este teste propicia um método novo para se estudar o nacionalismo.

O TAI permite medir a direcção e a intensidade de associações entre conceitos. A tarefa consiste em classificar, tão depressa quanto possível, estímulos que aparecem um a um no meio do ecrã e que representam quatro conceitos utilizando somente duas opções de resposta. Pressupõe-se que esta dupla tarefa de categorização deveria ser tanto mais fácil (tempos de resposta curtos) quanto os conceitos emparelhados estão fortemente associados. O Quadro 1 apresenta de modo simplificado as diferentes etapas do TAI que mede as atitudes implícitas em relação a Portugal e aos Estados Unidos. Os conceitos "Portugal" e "Estados Unidos" estão representados por ícones nacionais (bandeira, capital, etc.). A dimensão avaliativa é representada por termos, tais como prazer, amor, paraíso contrastados com termos, tais como veneno, abuso, dor.

Quadro 1: *Etapas de um Teste de Associação Implícita (TAI) para medir as atitudes em relação a Portugal e aos Estados Unidos*

Bloco	Estímulos atribuídos à tecla 'E' (esquerda do teclado)	Estímulos atribuídos à tecla 'I' (direita do teclado)	Número de ensaios
1	Portugal	Estados Unidos	20
2	Bom	Mau	20
3	Portugal + Bom	Estados Unidos + Mau	20 Prát. + 40 Teste
4	Estados Unidos	Portugal	40
5	Estados Unidos + Bom	Portugal + Mau	20 Prát. + 40 Teste

Num primeiro tempo (1), os participantes categorizam o mais rapidamente possível os símbolos portugueses e americanos. Para tal, apoiam numa tecla que se encontra à esquerda ou à direita do teclado. Num segundo momento (2) os participantes efectuam uma tarefa semelhante para os conceitos "Bom" e "Mau". Os dois pares de conceitos são seguidamente combinados (3) de modo que as pessoas devem fornecer a mesma resposta para os estímulos portugueses e as palavras boas (esquerda) e para os estímulos americanos e as palavras más (direita). Os estímulos aparecem numa ordem aleatória, mas alternando os pares de conceitos. Uma vez terminada esta tarefa a posição dos conceitos "Portugal" e "Estados Unidos" é invertida. As pessoas efectuam uma tarefa de categorização simples para se familiarizarem com esta mudança (4). Seguidamente efectuam o segundo bloco de categorizações combinadas (5): o conceito "Estados Unidos" partilha agora a mesma resposta que o conceito "Bom" e o conceito "Portugal" é emparelhado com o conceito "Mau".

A ordem das tarefas 1 e 3 e 4 e 5 é contrabalançada. Uma comparação dos tempos de latência das respostas aos blocos 3 & 5 permite inferir a direcção e a intensidade das associações (Greenwald, Nosek, e Banaji, 2003). Uma preferência implícita por Portugal traduzir-se-ia por respostas mais rápidas quando as imagens de Portugal e as palavras boas são classificadas com a mesma tecla e contrastadas com as imagens dos Estados Unidos e das palavras más.

Responder a um TAI demora cerca de cinco minutos. Antes (ou após) de responderem ao TAI os participantes que desejem podem responder a um breve questionário que avalia as suas atitudes ou crenças explícitas, bem como a questões demográficas. Os visitantes logo após terem respondido tomam conhecimento através de um parágrafo do modo de resposta. Em geral, a experiência de ter respondido a um TAI leva o visitante a tomar consciência de que possui certas associações difíceis de controlar.

Factos e desafios

Este site da Internet constitui um laboratório virtual para o estudo das cognições sociais implícitas. Este laboratório virtual é uma janela aberta para colaborações internacionais e para uma ingente recolha de dados sem precedentes.

Nosek, Greenwald, e Banaji (2006) fazendo um balanço da utilização dos sete anos de utilização do TAI apontam que esta metodologia tem sido aplicada a um diverso conjunto de campos da psicologia incluindo a psicologia social e cognitiva, a psicologia clínica, a psicologia do desenvolvimento, as neurociências, psicologia do consumidor, e psicologia da saúde. Todavia, a utilização desta metodologia não se acantona nos diversos campos da ciência psicológica, mas estende-se às ciências da educação, às ciências sociais e às ciências da saúde.

Apresentam-se seguidamente alguns dos resultados obtidos mediante o recurso ao TAI:

1. O TAI tem sido utilizado na investigação à volta do mundo, revelando a universalidade dos fenómenos de atitudes e estereótipos implícitos.
2. Os viés implícitos revelados pelo TAI não se observam muitas vezes em medidas de auto-avaliação (explícitas).
3. Dado o frequente desvio das medidas do TAI de medidas explícitas (auto-avaliação) paralelas, os resultados do TAI suscitam muitas vezes surpresa na pessoa, revelando informação que não estava conscientemente disponível.

4. O enviezamento implícito observa-se mesmo em crianças com quatro anos.
5. Os enviezamentos implícitos têm-se observado que variam em função do grupo de pertença da pessoa e das experiências de vida.
6. As medidas do TAI têm predito comportamentos, tais como amizade, fornecer recursos e outras decisões preferenciais acerca de membros de diferentes grupos. Ou seja, pessoas que mostram enviesamentos mais fortes medidos pelo TAI contra um grupo social alvo são também mais suscetíveis de discriminar o grupo alvo e os seus membros.
7. As medidas do TAI podem ser influenciadas por situações de administração, mas apesar disso mostram estabilidade ao longo do tempo.

Este laboratório virtual coloca desafios de monta. Reveste-se de especial importância o desenvolvimento de procedimentos que optimizem as condições em que estes estudos são conduzidos através da Internet. Muito particularmente a sua contribuição para a psicologia intercultural (Neto, 2002) constitui um desafio a seguir nos anos vindouros.

Desde o início do Projecto Implícito procurou-se difundir o conhecimento científico no grande público. Neste sentido procura-se que investigação e população em geral não andem de costas voltadas. Nesta via o site que acaba de ser lançado em língua portuguesa pode contribuir para sensibilizar o grande público para as diferenças existentes entre os valores de igualdade e tolerância e a manutenção de preconceitos e de estereótipos que não se controlam de modo consciente.

Referências

- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Devos, T., Nosek, B. A., Hansen, J. J., Suttin, E., Ruhling, R. R., Banaji, M.R., e Greenwald, A. G. (2005). Explorer les attitudes et croyances implicites: lancement d'un site internet en langue française. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 66, 81-83.
- Greenwald, A. G., e Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 2-27.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., e Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-1480.
- Greenwald, A. G., Nosek, B. A., e Banaji, M. R. (2003). Understanding and using the Implicit Association Test: I. An improved scoring algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 197-216.
- Neto, F. (2002). *Psicologia Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nosek, B. A, Banaji, M. R., e Greenwald, A. G. (2002). Harvesting implicit group attitudes and beliefs from a demonstration website. *Group Dynamics*, 6, 101-115.
- Nosek, B. A, Greenwald, A G., e Banaji, , M. R. (2006). The Implicit Association Test at age 7: A methodological and conceptual review. In J. A Bargh (Ed.), *Automatic processes in social thinking and behaviour* (pp. 265-292). New York: Psychology Press.

EXAMINATION OF IMPLICIT ATTITUDES AND BELIEFS: LAUNCH OF A WEBSITE IN PORTUGUESE LANGUAGE

Félix Neto

Universidade do Porto

N. Sriram

Brian A. Nosek

Universidade de Virgínia

Anthony G. Greenwald

Universidade de Washington

Mahzarin R. Banaji

Universidade de Harvard

Abstract: <https://implicit.harvard.edu/implicit/portugal/> was launched to provide experience with the Implicit Association Test (IAT), a procedure designed to measure social knowledge that may operate outside of awareness, or control, to lusophone people. This article summarizes the objectives of this website.

KEY-WORDS: *Implicit Association Test, Implicit attitudes, Prejudice.*

Programa das 11^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

LIDERANÇA NA SALA DE AULA

23 de Novembro (Quinta-feira)

09H00 – Abertura do Secretariado

09H30 – Sessão de abertura

Conferência 1

10h00 – **Prof. Doutor Alexandre Ventura**. Departamento das Ciências de Educação da Universidade de Aveiro

Tema: «*Imagens Organizacionais de Escola*».

11h00 – Período de Debate.

11h30 – Intervalo.

Simpósio 1

12h00 – **Prof^a Doutora Ana Isabel Matos**. Escola Superior de Educação João de Deus.

Tema: «*Liderança e Clima de Escola*»

12h45 – Período de debate.

13h00 – Almoço.

Simpósio 2

14h30 – **Mestre Manuel Joaquim Matos**. Departamento de Bioquímica da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra.

Tema: «*Como dar boas aulas*»

15h30 – Período de debate.

16h00 – Intervalo.

Conferência 2

16h30 – **Prof. Doutor Carlos Fernandes da Silva**. Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Tema: «*Incidentes críticos na sala de aula*»

17h30 – Período de debate.

18h00 – Encerramento dos trabalhos.

Dia 24 de Novembro (Sexta-feira)

Conferência 3

09h30 – **Prof^a Doutora Ângela de Sá**. Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa - Pólo de Braga.

Tema: «*As relações sociais na escola e o sucesso educativo*»

10h30 – Debate.

11h00 – Intervalo.

Simpósio 3

11h30 – **Mestre Vítor Manuel Martins**. EB23 de Valongo do Vouga - Águeda.

Tema: «*Ser Professor e Líder*»

12h30 – Período de debate.

13h00 – Almoço.

Simpósio 4

14h30 – **Prof. Doutor Jorge Silvério**. Departamento de Psicologia da Universidade do Minho.

Tema: «*Comunicação e liderança na sala de aula*»

15h30 – Debate.

16h00 – Intervalo.

Conferência 4

16h30 – **Prof. Doutor Júlio Sousa**. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Tema: «*Condução de Grupos*»

17h30 – Período de debate.

18h00 – Apresentação das conclusões e sessão de encerramento.

Resumo das intervenções nas 11^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia “LIDERANÇA NA SALA DE AULA”

Conclusões

São estas as conclusões dos trabalhos apresentados ao longo dos dois dias das Jornadas:

Ao abrir a sessão, o Sr. João de Freitas Ferreira dirigiu uma palavra de saudação e boas-vindas aos participantes nestas Jornadas, fazendo votos de um profícuo trabalho. Salientou a qualidade dos muitos oradores que, ao longo de 10 anos de realizações, nos brindaram com as suas brilhantes comunicações.

Introduziu o tema das Jornadas, sublinhando o papel do professor como elemento preponderante na educação e na formação do jovem nos seus múltiplos saberes.

De seguida, o Sr. P.e José Maia, Presidente da Direcção do CIC, numa breve intervenção, aludiu à importância da liderança na sala de aula, referindo que o líder não se nomeia nem se elege, mas faz-se. Não raras vezes é-se muito chefe, mas pouco líder. Este tem de saber incorporar aquilo que, na sua escola, vai acontecendo a diversos níveis, tais como, saberes, técnicas e afectos, fundamentalmente numa escola em crise, como é o caso da escola portuguesa.

De seguida, o Director Pedagógico do CIC, P. Manuel António Rocha, usou da palavra para sublinhar que a problemática referente à figura do professor tem um carácter inesgotável, pois ele está para a escola como o maestro para a orquestra.

Salientou que a inexperiência do professor conduz a procedimentos mais rotineiros, como metodologia de imposição da sua autoridade. À medida que vai avançando na sua carreira, fruto de uma experiência adquirida, o professor verifica que a interacção comunicacional e comportamental lhe facilitam a criação de relações mais empáticas que lhe permitem o êxito no processo de ensino/aprendizagem.

Na primeira conferência, a cargo do Prof. Doutor Alexandre Ventura, subordinada ao tema *Imagens Organizacionais de Escola*, o orador centrou a sua comunicação num conjunto de metáforas/imagens de ordem macro orga-

nizacional, atendendo a que, nas várias intervenções ao longo destas Jornadas, a problemática do microclima organizacional da sala de aula, verdadeira caixa negra, será o assunto preponderante de debate.

Começou por apresentar uma visão diacrónica da passagem de uma perspectiva racional para uma perspectiva social da Escola enquanto instituição, segundo a concepção de Scott.

De seguida, sustentando as linhas mestras do seu trabalho em Morgan, autor canadiano, referiu um conjunto de oito metáforas que constituem autênticas “janelas de oportunidades sobre realidades organizacionais: Organizações máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxos e transformações e sistemas de dominação.

No primeiro Simpósio do dia, intitulado “*Liderança e Clima de Escola*”, da autoria da professora doutora Ana Isabel Matos, a oradora focou a Escola como sendo uma realidade multifacetada, um lugar de encontro de diferenças e divergências, um espaço de formação aberto e universal. Apartando a escola de toda e qualquer organização social, perspectivou-a como *organização humana*, onde o desenvolvimento, considerado a finalidade da educação, passa, não só pela percepção de toda a sua complexidade técnica, científica e humana, mas também pela capacidade de a gerir. Na sua opinião, uma gestão escolar bem sucedida pressupõe a existência de projectos educativos que envolvam toda a comunidade, a fomentação da cultura (interculturalismo) e a promoção pessoal, ideia que sintetizou em três conceitos lapidares na análise organizacional da escola e em particular da sala de aula: clima de escola, cultura organizacional e liderança.

Torna-se, por isso, fundamental que os líderes conheçam os fundamentos que suportam as suas decisões e acções de gestão, no sentido de se tornarem pessoas que façam as coisas acontecer, marquem a diferença, consigam ir além do expectável, abrindo portas permanentes à inovação, verdadeira missão profética de uma comunidade escolar.

O segundo Simpósio, intitulado “*Como dar boas aulas?*”, levado a cabo pelos Mestres Manuel Joaquim Matos e Helena Fernanda Rodrigues, num sistema de alternância de intervenção, pretendeu ser uma partilha de perspectivas e de experiências pessoais do processo de ensino, quer ao nível do Secundário, quer do Superior.

Levando em linha de conta os sete princípios enunciados por Ken Bain, a saber: criar na sala de aula um ambiente natural de aprendizagem crítica; capturar a atenção dos estudantes e mantê-la ao longo da aula; partir dos es-

tudantes, não da disciplina; procurar activamente o compromisso dos estudantes com assistência às aulas; ajudar os estudantes a aprender fora das aulas; envolver os estudantes na forma de pensar da disciplina (recorrendo à evolução das ideias que fazem dela o que é hoje); e utilizar formas diversas de experiências de aprendizagem, os oradores propuseram-se demonstrar que o ensino exige uma formação contínua, em que a vontade de melhorar é uma constante e uma meta a atingir.

Todos estes pressupostos, no entanto, esvaziam-se de conteúdo se não estiverem alicerçados na Humildade, caminho seguro para a melhoria.

Citando Rómulo de Carvalho “Ser professor tem de ser uma paixão – pode ser uma paixão fria, mas tem de ser uma paixão. Uma dedicação”.

Retomando as palavras do poeta, acrescentaremos,

à guisa de conclusão, que “ O sonho comanda a vida e sempre que um homem sonha, o mundo pula e avança, como bola colorida entre as mãos de uma criança”.

Na Conferência 2, da responsabilidade do Professor Doutor Carlos Silva, intitulada “*Incidentes críticos na sala de aula*”, foi abordada, de uma forma admiravelmente empática, a problemática da disrupção escolar como transgressão de regras que prejudicam as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino e o relacionamento na escola.

Ironicamente, apresentou a opinião dos “ideólogos de poltrona” (praticantes de *mapling*), para quem não há aumento de indisciplina, ou, se existe, não é problemática, ou fica a dever-se a condições de vida degradantes, à baixa motivação e à falta de diálogo.

No seu entender, contrariando esses conceitos, o problema da incivilidade é uma realidade, pelo que urge encontrar meios para a minimização destes incidentes críticos que podem assentar na conjugação de três classes de evidências.

Curiosamente, em oposição às tradicionais noções de reforço e de punição, o conferencista deu por terminada a sua intervenção, apelando para a necessidade de *motivação* do aluno, principal factor de sucesso educativo.

No início do 2º dia de trabalhos, a Professora Doutora Ângela Azevedo, abordando o tema “*As Relações Sociais na Escola e o Sucesso Educativo*”, começou por destacar a importância das relações sociais, extremamente pertinentes para o sucesso educativo, apesar da imagem pouco abonatória que a escola frequentemente possui como resultado de factores endógenos e exógenos.

Baseando-se em estudos diversos, a conferencista comprovou igualmente a importância das relações interpessoais no sucesso do aluno, sempre indissociáveis do seu grau de satisfação.

Sendo a escola um sistema aberto, vários são os fatores que contribuem para o almejado sucesso educativo, nomeadamente a família, a escola, o meio social e os valores e ideologias da sociedade.

Dado que a motivação dos alunos emerge da própria motivação dos professores, impõe-se que este crie relações pedagógicas de agrado, nunca descurando o equilíbrio entre diferentes dimensões, nomeadamente as dimensões técnico/científica e humano/artística.

Parafrazeando a aluna que disse “Mãe, não te esqueças de me acordar! ...sabes, amanhã, quero ir para a escola...hoje, tive a minha melhor nota... fiz um amigo”, é imprescindível que todos nós, enquanto professores/educadores, sintamos a mesma apetência pela escola, fruto das excelentes notas que ambicionamos, dos nossos amigos, dos nossos alunos.

“*Ser Professor e Líder*” foi a temática do 3º Simpósio, da autoria do Mestre Vítor Manuel Martins, que visou delinear o perfil do professor enquanto líder, na escola do século XXI.

Questionando sobre o caminho a seguir, ilustrou a sua interrogação com a dúvida que Alice do País das Maravilhas apresentou ao Mestre Gato acerca do rumo a tomar. O Gato, laconicamente, disse-lhe que, desde que andasse o suficiente, não interessava o percurso, pois encontraria sempre um destino.

Atrevemo-nos a acrescentar, citando José Régio “ Não sei por onde vou,... mas sei que não vou por aí”.

Mais importante do que conhecer o caminho é alcançar a meta.

Para atingir os desideratos propostos pelo conferencista, o professor do século XXI não tem por que temer riscos, devendo capitalizar todas as suas competências (tendencialmente optimista, crítico, criativo, sedutor, cooperante, resistente, pensante) de forma a assumir-se como pessoa.

Como conclusão da sua tão entusiasmante quanto profícua intervenção, o orador consubstanciou as condições imprescindíveis ao perfil de um bom professor: Arte, Paixão, Teimosia e Transpiração.

De seguida, o Professor Doutor Jorge Silvério, no 4º Simpósio, intitulado “*Comunicação e Liderança na Sala de Aula*”, começou por exemplificar como se pode exercer liderança, na medida em que apesar do atraso involuntário do início da sua comunicação, conseguiu criar um ambiente de empatia com o auditório, que lhe possibilitou estabelecer a comunicação predefinida. Esta deve ser fluente e perceptível, desprovida de ambiguidade, permitindo estabe-

lecer uma relação interpessoal, de forma a conduzir a uma liderança de qualidade e eficácia.

Falando dos mitos da comunicação, desmistificou alguns chavões e fez com que todos pudéssemos concluir que, ser líder, não é uma questão inata, mas algo que se adquire e aperfeiçoa ao longo dos tempos. Ninguém nasce líder, mas com base na teoria tridimensional, assente em factores pessoais, sociais e comportamentais, todos podemos lá chegar.

Para que a comunicação se estabeleça, será necessária uma boa percepção dos códigos verbal e não-verbal, dar e receber, nunca esquecendo a pertinência da assertividade do nosso discurso.

Na Conferência final, da responsabilidade do professor Doutor Júlio Sousa, intitulada “*Condução de Grupos*”, o orador, retomando a ideia de que as relações interpessoais estão implícitas no processo e no sucesso do ensino, sintetizou as características de qualquer *grupo humano*, e realçou a necessidade e a importância da “participação efectiva e da interacção” de todos os elementos do grupo, com vista à criação de uma “consciência colectiva”, que é muito mais do que o somatório das “consciências individuais”.

Tendo por denominador comum a confiança e a motivação, a cooperação e a coesão, qualquer tarefa é feita *em e pelo grupo*.

Esta coesão, num processo circular, reforça as relações interpessoais, que, por sua vez, consolidam a coesão do grupo. Assim, conduzir/liderar um grupo constitui não só um desafio, mas também uma necessidade estrutural de qualquer professor.

Como conclusão destas Jornadas, e tomando por base as várias intervenções, atrevemo-nos a invocar a veia poética de Camões que, através de uma longa anáfora, escreveu que:

“Amor é fogo que arde sem se ver,
É ferida que dói e não se sente,
É um contentamento descontente,
É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem-querer,
É um andar solitário entre a gente,
É nunca contentar-se de contente;
É um cuidar que ganha em se perder.” ...

Também nós, enquanto professores e educadores, devemos procurar enraizar a nossa postura nesta vertente anafórica da persistência, de maneira a que a Arte, a Paixão, a Teimosia e a Transpiração sejam o motor dinamizador do acto educativo.

Jornadas Psicopedagógicas

- 1.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 13 e 14 de Setembro de 1996
Tema: ***“Cognição e afectividade no ensino-aprendizagem”***
- 2.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 28 e 29 de Novembro de 1997
Tema: ***“Educação e desenvolvimento”***
- 3.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 30 de Novembro e 1 de Dezembro de 1998
Tema: ***“Qualidade em educação”***
- 4.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 29 e 30 de Novembro de 1999
Tema: ***“O professor do futuro”***
- 5.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 29 e 30 de Novembro de 2000
Tema: ***“Avaliar a avaliação”***
- 6.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 29 e 30 de Novembro de 2001
Tema: ***“Disciplina na escola e na família”***
- 7.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 28 e 29 de Novembro de 2002
Tema: ***“Caminhos da educação”***
- 8.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 27 e 28 de Novembro de 2003
Tema: ***“(In)Sucesso escolar por género: (des)equilíbrio”***
- 9.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 25 e 26 de Novembro de 2004
Tema: ***“Português e Matemática: o que falha?”***

10.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

- 25 e 26 de Novembro de 2005

Tema: ***“Deontologia e desempenho profissional”***

11.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

- 23 e 24 de Novembro de 2005

Tema: ***“Liderança na sala de aula”***

12.^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

29 e 30 de Novembro de 2007

Tema: *“A Escola na era digital”*

PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA

Vol. XI - Nº 2 - Dezembro de 2007

“Psicologia Positiva”

Barros de Oliveira, José H. (2007). *Neuróticos num mundo neurótico*. Porto: LivPsic.

O autor é professor catedrático na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e autor de diversos livros, particularmente no âmbito da psicopedagogia, mas também noutras áreas de convergência pedagógica, como a Psicologia Positiva, a Psicologia da Religião e a Psicologia da Família. Mais especificamente na área da Psicanálise já tinha publicado duas outras obras: Freud e Piaget - Filosofia, Psicanálise e Educação.

Neste livro começa por citar um pensamento de V. Frankl: “Cada época tem a sua própria neurose colectiva, e cada época necessita, para a enfrentar, da sua própria psicoterapia”. Era assim no tempo de Karen Horney e assim acontece também hoje. Por isso o autor foi revisitar uma das mais famosas neofreudianas, cujos escritos – ainda que pouco conhecidos em Portugal – mantêm flagrante actualidade, designadamente o seu primeiro livro *A personalidade neurótica do nosso tempo* que inspirou o título deste livro.

O autor começa por apresentar alguns traços biográficos e bibliográficos de K. Horney, as fontes onde se inspirou, a sua concepção holística sobre as neuroses e as tentativas de solução. Depois de sintetizar os conceitos fundamentais da obra horneiana, o autor desenvolve alguns capítulos fundamentais: natureza e características das neuroses; génese e evolução das neuroses (estudando particularmente a busca de glória, as exigências neuróticas, a tirania do dever, o orgulho neurótico, o ódio, o desprezo e a alienação de si mesmo); consequências dos conflitos não resolvidos (ansiedade e hostilidade, sentimentos neuróticos de culpa, masoquismo, sadismo, etc.); tentativas neuróticas de solução dos conflitos (analisando as soluções segundo os três tipos fundamentais – condescendente, agressivo, indiferente – e ainda outras tentativas de solução dos conflitos, através da imagem idealizada, da externalização e outras “pseudo-soluções”). Finalmente apresenta os aspectos fundamentais da terapia psicanalítica horneiana e uma apreciação crítica de toda a sua obra, realçando os principais aspectos positivos e negativos.

Trata-se de um livro útil não apenas aos especialistas, particularmente psicanalistas e psicólogos em geral, mas ainda a todos os que se preocupam com a sociedade neurótica em que vivemos e que a todos parece arrastar numa neurose colectiva. Horney, além de criar uma teoria original psicológica, apresenta também uma base filosófica e cultural, onde são recorrentes temas

como autenticidade, liberdade, crescimento, criação, e onde se respira em geral um optimismo realista a respeito do homem, ao contrário de Freud que pode ser considerado um pessimista. E de optimismo precisamos nós para opor à "personalidade neurótica do nosso tempo" e para não nos tornarmos "neuróticos num mundo neurótico".

Félix Neto

Fotocomposição e impressão:

Claret - Companhia Gráfica do Norte – Rua Venceslau Ramos, s/nº

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

claret.cgn@sapo.pt - www.graficaclaret.com

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. A revista aceita artigos originais no domínio da investigação psicológica, da educação, da cultura e das práticas educativas inovadoras. Os autores deverão expressamente declarar na carta ao Director que o artigo é original e que não foi objecto de qualquer publicação anterior. Os artigos serão objecto de avaliação por especialistas doutorados nas áreas respectivas.

2. A revista publica dois números por ano, o 1º em Maio e o 2º em Dezembro. O prazo limite para publicação no número de Maio é 31 de Janeiro e no número de Dezembro é 31 de Julho. Nas primeiras quinzenas de Março ou de Outubro os autores serão informados da aceitação ou não do artigo, das correcções a introduzir e do envio de uma disquete com a versão final corrigida.

3. Os artigos a submeter devem ser enviados em triplicado em cópias laser e por norma não devem exceder 20 folhas A4 redigidas a 2 espaços. A 1ª folha deve conter o título, o nome dos autores, a instituição e o endereço para correspondência. A 2ª folha deve incluir o resumo e as palavras-chave em português. A 3ª folha e seguintes incluirá o corpo do artigo que deverá concluir com uma listagem ordenada das referências bibliográficas citadas. Na folha a seguir às referências seguem-se por ordem as notas, os quadros, as figuras e diagramas. A última folha incluirá a versão em inglês do título, instituição, resumo e palavras-chave para efeitos de indexação em bases de dados internacionais. O resumo em português e em inglês não deve exceder as 120 palavras. Os autores devem evitar o «bold» e os sublinhados no texto e reduzir ao mínimo as notas de pé-de-página.

4. Os títulos e secções do artigo não devem ser precedidos por números, têm maiúsculas na 1ª letra das palavras e seguem o formato seguinte: 1ª ordem: Tipo normal, centrado; 2ª ordem: Tipo normal, indexado à esquerda; 3ª ordem: Tipo normal, indexado ao parágrafo; 4ª ordem: Tipo itálico, indexado ao parágrafo.

5. As referências bibliográficas devem ser elaboradas de acordo com as normas de "Publication Manual of APA (1994, 4ª ed)" com algumas adaptações para português, nomeadamente a substituição do "&" por "e", "(2nd ed.) por

(2ª ed.)", "(3rd vol.) por (3º vol.)" conforme a nota seguinte.

6. As referências mais frequentemente usadas para artigo, livro, capítulo, livro traduzido e comunicação oral (*paper*) devem obedecer ao formato dos exemplos seguintes:

Artigo: Recht, D. R., e Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 16-20.

Livro: Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knoff.

Capítulo em livro: Neisser, U., e Harsch, N. (1992). Phantom flashbulbs: False recollections of hearing the news about Challenger. In E. Winograd e U. Neisser (Eds.), *Affect and accuracy in recall: Studies of "Flashbulb memories"* (pp. 9-31). Cambridge: Cambridge University Press.

Livro traduzido: Skinner, B. F. (1974). *Para além da liberdade e da dignidade* (J. L. D. Peixoto, trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1971). No corpo do artigo deve referir-se, Skinner (1971/1974).

Comunicação oral: Taylor, M. (1996, Agosto). *Post-traumatic stress disorder, litigation and the hero complex*. Comunicação oral apresentada no XXVI Congresso Internacional de Psicologia, Montréal, Canadá.

7. Quando no corpo do artigo são citados autores, cuja investigação foi conhecida indirectamente através de outros autores, deve proceder-se assim: No corpo do artigo escreve-se: «Segundo Godden e Baddeley, citado por Zechmeister e Nyberg (1982, p. 123), ... »; Nas referências cita-se apenas o autor que foi lido directamente, Zechmeister e Nyberg (1982).

8. Os Quadros e as Figuras devem ser sequencialmente ordenados em numeração árabe ao longo do texto. A legenda do Quadro deve estar escrita por cima e a da Figura ou Diagrama por baixo.

9. Os artigos são da inteira responsabilidade dos seus autores. Os artigos aceites para publicação ficam propriedade editorial da Revista. Qualquer reprodução integral ou parcial dos mesmos apenas pode ser efectuada após autorização escrita do Director.

10. Os autores recebem 3 exemplares da revista em que um ou mais trabalhos seus sejam publicados. Não serão feitas separatas dos artigos.

LIVROS RECEBIDOS E RECENSÕES

A Revista fará uma listagem dos livros enviados pelas Editoras no segundo número de cada ano. Os autores ou editores, que desejarem a publicação de recensões, deverão enviar dois exempla-

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

