

VARIÁVEIS LIGADAS AO TRABALHO ESCOLAR – DIMENSÕES LINGUÍSTICA E DO FUNCIONAMENTO INTRAPESSOAL

*Margarida Serpa
Suzana Nunes Caldeira
Carlos Gomes
Universidade dos Açores*

Resumo

No presente artigo discutem-se conceitos relacionados com a aprendizagem e a avaliação da comunicação oral e escrita, considerando os domínios linguísticos da fonologia, sintaxe, semântica e pragmática. Discutem-se, ainda, algumas variáveis sócio-cognitivas, como o *locus* de controlo e as atribuições causais, a motivação para o sucesso e para o desânimo, o auto-conceito e a auto-eficácia, que têm evidenciado relação com a educação escolar. A partir desta discussão, apresentam-se alguns itens susceptíveis de virem a contribuir para a construção de instrumentos de avaliação do funcionamento do aluno.

Introdução

Na actualidade, pretende-se que o trabalho pedagógico atenda à diversidade de formas de ser e de estar dos alunos, bem como aos contextos em que estes se inserem. Esta necessidade de o professor dar resposta às diferentes sensibilidades de aprendizagem, de encarar o ensino em grupo como tarefa diversificada, embora não esgote as possibilidades de desenvolvimento do currículo, coloca-lhe, à partida, o desafio de ter de caracterizar a singularidade dos alunos que tem a seu cargo. É no sentido de contribuir para o conhecimento dessa singularidade que, no presente artigo, se retomam estudos e dados concernentes à exploração de determinados conceitos e variáveis relevantes em contexto escolar, com vista à construção, num futuro próximo, de instrumentos de avaliação sobre o funcionamento do aluno, designadamente, aspectos académicos e questões directamente ligadas a processos gerais de aprendizagem com impacto nos resultados escolares. Na elaboração desses instrumentos, destinados primordialmente ao uso pedagógico, pensa-se privilegiar uma abordagem multidimensional, capaz de garantir uma visão abrangente de dificuldades e preferências de aprendizagem do aluno relativas à sua vida quotidiana.

Neste artigo, no entanto, daremos a conhecer ao leitor apenas a reflexão teórica e alguns dos procedimentos que estão a nortear a definição das dimensões linguística e do funcionamento intrapessoal, discutindo, caso a caso, algumas propostas de itens que se nos afiguram como relevantes para a construção desses instrumentos.

Passemos, então, a abordar os dois domínios referidos.

Dimensão Linguística

A linguagem faz parte do funcionamento geral do indivíduo e, embora a sua aquisição e desenvolvimento possam evidenciar particularidades em

função de características de determinada língua (pense-se na língua gestual, em línguas fonéticas, em outras ideográficas), parecem existir processos de aquisição partilhados¹ que merecem especial atenção no âmbito escolar, sobretudo no quadro das preocupações pelo domínio da língua materna. Em qualquer sistema de ensino, as competências linguísticas têm um peso considerável no perfil de aluno a formar, desde que este inicia o contacto com a escola. No caso de Portugal, essas competências estão presentes sobretudo na área da Comunicação, no ensino pré-escolar, na área de Língua Portuguesa, no 1º ciclo, ou na disciplina, também, de Língua Portuguesa ou de Português que acompanha obrigatoriamente o estudante no seu trajecto académico até ao final do ensino secundário. Na vertente mais prática dessas áreas ou disciplinas, estão em causa competências transversais e, como tal, formas de operar com implicações no sucesso de outras áreas do currículo (Mercer, 1991), afectando de algum modo o percurso escolar de qualquer aluno.

Nesta secção, evidenciaremos, já a seguir, os domínios em que a nossa Língua se estrutura, relacionando-os com as necessidades de avaliação das competências a eles ligados, depois clarificaremos, nessas competências, as vertentes que nos merecem particular atenção e, finalmente, discutiremos algumas estratégias e processos implicados no exercício da comunicação oral (compreensão e expressão) e escrita (leitura e produção de texto).

Sendo comum afirmar-se que a estrutura da língua inclui a fonética e a fonologia (os sons da linguagem), a sintaxe (a estrutura do discurso), a semântica (o significado dos enunciados) e a pragmática (o uso prático da linguagem), não surpreende que Miller (1978), numa perspectiva de intervenção ao nível da linguagem oral, sugira que se avaliem precisamente estes aspectos. Assim, são de destacar: i) a vertente articulatória e de análise do sistema de

¹ A título exemplificativo, refira-se a aquisição do conhecimento fonológico nas línguas alfabéticas também pelos surdos (Domínguez Gutiérrez, 1994). Neste caso esse conhecimento não depende da audição, mas de outras representações derivadas da palavra como podem ser a dactilologia, a leitura labial, a própria ortografia alfabética ou outras.

sons [fonologia]; ii) as principais estruturas da frase (desde os seus elementos fundamentais a formas e tipos de frase) e as relações de ordem dos elementos dentro dessas estruturas fundamentais [sintaxe]; iii) o sentido dos enunciados, tanto ao nível do sistema léxico como do significado das palavras nas frases, e a ampliação do vocabulário [semântica]; iv) a vontade de conversar e a capacidade de controlar as interacções com fins comunicativos, ou seja, o domínio, por parte do emissor, de um conjunto de recursos linguísticos que orientam o uso da linguagem em determinado contexto² [pragmática].

Em relação a este último aspecto, os trabalhos de Halliday (1982), pioneiros na descrição das funções da linguagem na criança e no adulto, bem como os de outros investigadores numa perspectiva linguística (Ingram, 1983), social (Bernstein, 1974) ou mais filosófica (Searle, 1984), contribuíram de forma decisiva para o reconhecimento de que, na aquisição e desenvolvimento da linguagem os aspectos do seu uso jogam um papel central, sendo, de acordo com Crystal, Fletcher e Garman (1983), desde cedo, as locuções da criança tipicamente multifuncionais. No essencial, está em causa a adequação daquilo que se expressa ao interlocutor através do objectivo da comunicação (informar, solicitar, prometer, convencer, reclamar, descrever acontecimentos, expressar ideias, intenções, crenças ou sentimentos próprios, recordar informação, resolver problemas, divertir ou até mostrar disponibilidade para uma nova comunicação), do tipo de fala usado (culto/popular; formal/informal) e do controlo dos silêncios. Assim, a intervenção pedagógica destinada ao desenvolvimento da competência linguística na língua de escolarização terá de equacionar, para além de aquisições mais técnicas, a gestão do uso da própria língua com fins comunicacionais, garantindo de algum modo a existência de situações de comunicação contextualizada.

Para além disso, tem-se vindo a reconhecer que a consciência metalinguística, ligada ao domínio dos propósitos da comunicação (seja ao nível

² Bates (1976) definiu a pragmática da linguagem como «as regras que dirigem o uso da linguagem num determinado contexto».

oral, da leitura ou da produção escrita), à capacidade para definir conceitos, à identificação de palavras ou segmentos destas, e à compreensão das relações entre o discurso oral e a escrita, tem poder de prognóstico do desempenho leitor (Dreher & Zenge, 1990). Dados de Alegria (2006), centrados na comunicação escrita, corroboram a ideia de que hánexo causal entre a consciência fonológica e o desenvolvimento dos mecanismos da leitura.

Face ao exposto, esperamos dar especial atenção às questões da pragmática, por se assumirem como elemento impulsionador de qualquer comunicação e por contribuírem para o exercício de funções da linguagem ligadas a aspectos lúdicos e imaginativos. Iguualmente, valorizaremos a compreensão e a produção como processos decisivos no uso da linguagem com fins comunicativos, bem como a consciência metalinguística, não a limitando à reflexão sobre o funcionamento da língua no sentido de simples domínio técnico de regras gramaticais dissociadas do seu uso corrente.

No sentido de melhor explicitarmos as relações entre os aspectos teóricos e a construção de itens ligados à dimensão linguística, passaremos, então, a dedicar alguma atenção a questões mais específicas da oralidade, da leitura e da produção de texto, pertinentes para a avaliação e intervenção escolares.

A oralidade contribui para o desenvolvimento da linguagem e, como tal, de outras aprendizagens, devendo avaliar-se as dimensões do saber ouvir e falar. Por um lado, o saber ouvir, para além da captação sensorial e da atitude de acolhimento àquilo que o outro diz, supõe a compreensão de mensagens de diferente complexidade. Na presente dimensão não está em causa inquirir o aluno directamente sobre esta ou aquela mensagem, mas pedir que situe a sua compreensão a partir de situações por ele vividas, umas implicando capacidades muito simples e outras mais complexas, ou seja, desde o conhecer o significado de palavras isoladas ao reter explicações do professor ou cumprir diversas instruções a partir de um único pedido. Estas últimas situações obrigam a que o aluno retenha informação de alguma complexidade ou siga uma ordenação de acções, aspec-

tos com impacto no domínio quer da semântica quer da estrutura do discurso relativo aos pedidos formulados. Neste sentido, e pensando na operacionalização destes conceitos na construção de instrumentos de avaliação, somos conscientes de que pode haver itens próximos de uma perspectiva mais formalista e estruturalista das questões da linguagem, como por exemplo “conheço o significado das palavras que as pessoas usam quando falam comigo” (porque podemos conhecer o significado das palavras isoladas e não compreender a mensagem), e outros coincidentes com uma visão mais funcionalista, na medida em que dominar o sentido das palavras só ganha interesse se serve para comunicar. Neste caso, seria mais ajustado um item do tipo “percebo o que os outros dizem quando falam comigo”, ao permitir fazer uso das particularidades de significado ganhas pelas relações das palavras na frase, podendo inclusivamente facilitar o acesso a vocábulos desconhecidos.

Por outro lado, quanto ao saber falar, em termos gerais, importa ter presente que podem existir problemas de: articulação correcta das palavras por etiologia diversa; fluência do discurso; qualidade da voz; organização das ideias; selecção ou recuperação palavras; organização das palavras em frases e ordenação adequada destas (Johnson & Myklebust, 1991); apreciação ou criação de produtos linguísticos; saber falar de acordo com a situação da comunicação; ou, mais elementarmente, querer falar (défice na vontade comunicativa e seu sentido). Teríamos ainda a acrescentar à enumeração acabada de fazer, a eventual dificuldade na própria regulação de qualquer uma destas variáveis do processo comunicativo.

Algumas das dificuldades agora enunciadas não serão consideradas nesta dimensão por se enquadrarem, em parte, na alçada de uma intervenção a assegurar por profissionais especializados em questões de linguagem, pelo que procuraremos tratar sobretudo as relacionadas com a estruturação do discurso e a vontade comunicativa. A este respeito pode haver itens do tipo “tenho dificuldade em explicar as ideias que tenho na minha cabeça”,

acentuando a necessidade de correcta estruturação do discurso, e “tenho motivos ou razões para falar com os outros”, valorizando a pragmática da linguagem. No Quadro I, relativamente à comunicação oral, podemos observar a teia de relações, expressa em itens, entre capacidades linguísticas e respectivos domínios.

Quadro I – Estrutura conceptual de itens da Dimensão Linguística, quanto à comunicação oral

Domínio linguístico	Capacidades de comunicação oral	
	Compreensão	Expressão
Fonologia	Tenho facilidade para perceber os sons que formam uma palavra. Consigno ver se os meus colegas, ao falar, trocam os sons nas palavras.	Ao falar noto que há sons nas palavras que não me saem bem. Sou capaz de dizer coisas que rimam
Sintaxe	Percebo as explicações do professor sobre os trabalhos que tenho de fazer. Consigno ver se os meus colegas dão erros nas frases que usam ao falar.	Quando quero falar, sinto que me atrapalho ao ligar as palavras entre si. Tenho dificuldade em explicar, de forma ordenada, as ideias que tenho na minha cabeça.
Semântica	Conheço o significado ou sentido das palavras que as pessoas usam quando falam comigo. Sou capaz de perceber uma mensagem mesmo que não conheça o significado de todas as palavras que a outra pessoa disse.	Quando falo, sinto que me faltam as palavras para dizer aquilo que quero. Perco o fio à meada quando falo.
Pragmática	Não tenho paciência para ouvir o que os meus amigos me dizem. Relaciono as explicações da matéria dada pelo professor com o que sinto e faço todos os dias.	Gosto de contar coisas aos outros. Com a minha conversa consigo convencer os outros daquilo que quero.

Ainda ao nível da oralidade, acresce notar que todos temos a experiência de melhor apropriação das ideias quando há que as expressar pelas próprias palavras. A verbalização dos conceitos ajuda-nos a estruturar o pensamento, facilitando-nos a compreensão dos mesmos. Além disso, quando qualquer verbalização se realiza perante um auditório, se for eficaz, pode

facilmente favorecer a auto-confiança e a auto-estima de quem a profere, evidenciando-se, assim, a interação entre aspectos intelectivos e conativos do funcionamento humano.

Quanto à leitura, há o consenso generalizado de que permite quer a apropriação de informações de forma autónoma, quer a procura de novas fontes de informação e estudo, para além das situações lúdicas e de prazer que pode evocar. Saber ler exige o domínio de competências específicas que surgem normalmente na sequência da exposição a situações de ensino deliberadamente estruturadas (Alegría, 2006). Por vezes, este ensino estruturado pode ocorrer em situações aparentemente informais, sugerindo uma apropriação espontânea da leitura, como é, por exemplo, o caso de determinados programas televisivos. São no entanto programas que dão à criança, de forma apelativa, coordenadas para ela se apropriar de competências específicas da leitura, muitas das quais relacionadas com mecanismos metafonológicos, sintácticos, léxicos e pragmáticos. De acordo com Sánchez (1993, 1998), essas competências específicas têm normalmente a ver com:

- i) a capacidade para reconhecer palavras, beneficiando do uso de diferentes vias de acesso;
- ii) o domínio lexical ou o conhecimento do leitor sobre o significado de vocábulos que aparecem no texto, bem como das relações que eles guardam entre si;
- iii) a construção de ideias ou proposições com as palavras do texto e a ‘progressão temática’, ou seja, a identificação da sequência linear que existe entre as diferentes proposições ou parágrafos, facilitando a constante apreensão do tema em questão (domínio da micro-estrutura do texto);
- iv) o reconhecimento ou a construção de uma hierarquia entre as ideias. Importa diferenciá-las principais das restantes, porque nem todas

- as ideias têm a mesma importância, assegurando a compreensão global do texto ou a formulação de uma síntese do mesmo (domínio da macro-estrutura do texto);
- v) a apreensão da teia de relações entre as ideias globais, ou seja, a compreensão da forma como o autor organizou e estruturou os conteúdos de modo a reflectir os seus propósitos ao elaborar o texto, por exemplo, comparar dados, explicar causas, descrever factos (domínio da super-estrutura do texto);
- vi) o saber activar os esquemas de conhecimento do leitor e relacioná-los constantemente com a informação presente no texto, por lhe permitirem a apropriação de significados específicos. Na ausência da activação desses esquemas, aquele limita-se a uma imagem elementar do texto, de tipo reprodutivo ('representação textual'), que impossibilita a projecção sobre o texto do seu saber acerca do mundo ('representação situacional');
- vii) a capacidade do leitor para controlar o nível de compreensão alcançado, ou seja, o próprio processo de leitura, antes, durante e após a leitura, detectando falhas de compreensão, reflectindo-se no desenvolvimento do gosto pela leitura.

Face ao exposto, podemos afirmar que ler tem muito a ver com a forma como o leitor conhece e gere os processos específicos da leitura, para além do sentido que lhe dá e dos conhecimentos que possui sobre o assunto abordado.

À semelhança da tabela produzida para a comunicação oral, no Quadro II, apresentamos possíveis itens desta dimensão que materializam algumas das questões teóricas agora apresentadas e outras que vamos abordar relativamente à produção de texto.

**Quadro II – Estrutura conceptual de itens da Dimensão Linguística,
ao nível da comunicação escrita**

Domínio linguístico	Capacidades de comunicação oral	
	Compreensão	Expressão
Fonográfico (sons e sinais gráficos)	Gosto de jogos que obrigam à caça de letras ou de sílabas numa palavra. Ao ler confundo palavras com sons parecidos.	Ao escrever palavras troco letras com sons parecidos. Quando escrevo palavras confundo letras com desenho parecido.
Sintaxe	Ao ler, para não perder o sentido do que leio, estou sempre a ler de novo o que já li. (micro estrutura) Sou capaz de tirar a ideia principal de um texto que um professor me dá para ler. (macro estrutura)	Quando escrevo um texto, custa-me criar as frases. Ao escrever um texto, custa-me ligar as frases entre si.
Semântica	Quando leio conheço o significado das palavras que estão escritas. Sou capaz de saber quando um texto tem afirmações sem sentido ou lógica.	Sinto que me faltam as palavras para escrever o que quero. Quando o professor pede para escrever um texto, custa-me saber o que é que vou dizer sobre o tema pedido.
Pragmática	Leio sem ser obrigado. Leio para aprender coisas que não conheço.	Gosto de escrever histórias inventadas por mim. (Função imaginativa) Altero o que escrevo tendo em conta a pessoa que vai ler o que escrevi.

Na nossa análise à expressão escrita, vamos centrar a atenção mais na produção de texto do que nas questões relacionadas com a cópia ou o ditado, valorizando, assim, para além dos grafismos e da ortografia³, os propósitos comunicativos e a organização das ideias a comunicar. Saber escrever exige, neste sentido, o domínio de competências específicas ligadas ao traçado, ao domínio motor, e às regras de correspondência ortográfica, e outras de tipo estrutural e processual, relacionadas com a construção de frases, a forma como se organizam os diferentes tipos de texto, os propósitos da comunicação, as ideias que se pretendem transmitir a determinada audiência, e a cons-

³ Note-se que a ortografia tem um reconhecimento social elevado. É frequente o domínio ortográfico ser espontaneamente usado como critério para determinar o nível cultural de uma pessoa.

ciência das estratégias cognitivas e afectivas necessárias à escrita. Todos estes aspectos reflectem de alguma forma o modelo cognitivo da composição escrita de Hayes e Flower (1980) que sustenta existirem três determinantes gerais do processo de produção de texto: a memória a longo prazo (domínio do código escrito e conhecimento sobre o que se quer transmitir e a quem), o contexto de produção do texto (desde os objectivos da escrita até à sua articulação com os possíveis destinatários) e o processos básicos da escrita (pré-escrita, escrita e re-escrita ou revisão).

Limitar-nos-emos, no entanto, a realçar aspectos destes processos básicos, relacionando-os com competências, estratégias e processos psicológicos da escrita. A etapa da pré-escrita corresponde a uma fase de planeamento onde se releva a necessidade de comunicar algo, seja por obrigação ou de livre vontade, os conhecimentos ou consistência das ideias a expressar e a sua estrutura em função do destinatário. Nesta fase de esboço da mensagem a ser transmitida, acções como a recolha, a classificação, a síntese e a adaptação da informação às características do texto que se está produzir, permitem enriquecer uma primeira estrutura daquele, sabendo nós que as ideias surgem normalmente da re-elaboração de experiências e de informações anteriores, orais ou escritas, podendo levar ao exercício da criatividade. Nesta etapa os mapas conceptuais ou organizadores gráficos podem ser bons instrumentos de apoio à escrita por permitirem gerar e estruturar ideias.

A fase designada por “escrita” consiste na produção propriamente dita. Para além dos processos motores que evoca, implica o saber lidar com a língua nos seus diferentes domínios. É particularmente facilitada quando se é consciente das tarefas a empreender na fase anterior⁴ e se usam apoios que podem tomar a forma de explicitação de critérios de apreciação, de regras ortográficas ou de sintaxe, de breves exemplos da estrutura de diferentes tipos de texto, de listagens de conectores, de palavras de uso frequente, entre outros.

⁴ No entanto, nada impede que se comece a produzir um texto a partir de ideias soltas.

A re-escrita ou revisão aponta para a necessidade de se ler e reler o texto e de o reestruturar todas as vezes que seja necessário clarificar a mensagem em função das intenções de quem escreve, do destinatário e do conhecimento disponível sobre o tema tratado. Num estudo de Salvador e García (2009), verifica-se que os estudantes, na generalidade, admitem rever os textos que escrevem, mas dizem não saber como fazê-lo, nem em que aspectos devem centrar a sua atenção. As revisões que realizam incidem sobretudo em aspectos léxico-semânticos, incluídos os seus aspectos gráficos e ortográficos, havendo escassas referências à sintaxe.

À semelhança da produção oral, a escrita também favorece a clarificação e elaboração do próprio conhecimento e pensamento. Na relação entre a leitura e a escrita, continua-se a discutir se existe um único sistema cognitivo de processamento de ambas ou se cada uma possui mecanismos cognitivos independentes (Jiménez, Naranjo, O'Shanahan, Muñetón-Ayala & Rojas, 2009).

Feita a explanação de diversos aspectos teóricos e práticos da construção de itens da dimensão linguística, passamos a comentar os relativos à dimensão intrapessoal.

Dimensão do Funcionamento Intrapessoal

Na abordagem à dimensão intrapessoal procura-se percorrer algumas variáveis sócio-cognitivas, como o *locus* de controlo e as atribuições causais, a motivação para o sucesso e o desânimo aprendido, o autoconceito e a auto-eficácia, na medida em que a investigação tem evidenciado uma relação entre aquelas e o envolvimento dos estudantes na escola, designadamente em termos da realização e do comportamento escolar.

Não se pretende fazer uma abordagem exaustiva nem, tão-pouco, um levantamento especializado de dados sobre cada uma dessas variáveis. Procura-se, apenas, enunciar algumas das que interactuam com as experiên-

cias de aprendizagem dos alunos, apontar possíveis implicações dessa interação na realização escolar, e listar alguns exemplos de itens que podem produzir informação sobre o comportamento dessas variáveis, numa perspectiva de singularidade e de idiosincrasia.

Entendemos que procurar identificar dificuldades e interesses ou potencialidades para determinadas áreas com relevância para a situação escolar, sem aceder a uma aproximação ao modo como os alunos se percebem ao nível do seu funcionamento em variáveis pessoais não intelectuais, constituiria um empobrecimento para a compreensão dos (in)sucessos dos alunos e para o desenho de situações educativas mais adequadas àqueles.

Na abordagem ao conjunto de variáveis do aluno antes nomeadas, procederemos, então, a uma breve descrição de cada um dos conceitos, apresentaremos algumas ideias mais frequentemente aceites sobre o respectivo impacto no campo educativo e daremos exemplos de tipos de itens que caibam na tradução operacional de cada construto.

O *locus* de controlo corresponde à expectativa que a pessoa tem de poder controlar ou não o que lhe acontece e os reforços que obtém (Lourenço, 1988). Este construto surge no âmbito da teoria da aprendizagem social de Rotter (1954), que põe em relevo, para além das expectativas, o valor do reforço e a situação psicológica enquanto determinantes principais do comportamento.

Segundo Rotter (1966), os indivíduos situam-se algures num contínuo entre dois pólos teóricos, o da internalidade e o da externalidade, não existindo sujeitos unicamente internos ou externos. O grau de internalidade-externalidade pode variar conforme a idade, sendo a tendência do desenvolvimento no sentido da internalidade com a progressão etária, e com as circunstâncias, embora tenda a existir uma orientação sócio-cognitiva mais ou menos dominante (Oliveira, Oliveira & Neto, 1993).

Um indivíduo interno tem a crença (percepção ou expectativa) de que controla o acontecimento e/ou a consequência e por isso tende a percebê-los

como decorrentes das suas próprias acções; um indivíduo externo é aquele que desenvolve a percepção de que não controla grande parte dos acontecimentos ou que os resultados que obtém são essencialmente devidos a factores como a sorte e o acaso (externos passivos ou congruentes) ou outras pessoas poderosas (externos defensivos).

Um conjunto de qualidades tende a aparecer associado à internalidade e à externalidade. Assim, os indivíduos internos aparentam maior eficácia intelectual, melhor nível de informação, maior assertividade, autoconceito mais sólido e maior motivação para a realização; os externos parecem apresentar vantagem em situações onde domina a sorte, estão mais aptos a admitir conscientemente estímulos ameaçadores, para os enfrentar têm menor necessidade de reprimir a informação pessoal desfavorável e, são ainda menos defensivos (Oliveira *et al.*, 1993; Wood, Hilman & Sawilowsky, 1996). Em todo o caso, não se podem fazer juízos de valor considerando que a internalidade é melhor do que a externalidade, ou inversamente, pois os dados da investigação ainda são inconclusivos (Oliveira, 2007).

Os estudos sobre o *locus* em contexto educativo têm incidido sobre o rendimento escolar, encontrando-se correlações positivas, embora baixas, entre a internalidade dos alunos e o seu sucesso académico. Uma outra área de incidência dos estudos sobre *locus* de controlo tem sido a referente a crianças com dificuldades de aprendizagem, onde se tem encontrado valores de externalidade superiores (Oliveira, 2007). No entanto, a internalidade não serve propriamente como um factor preditor de êxito escolar, pois entram em campo outras variáveis, como por exemplo a perseverança do aluno ou as expectativas parentais de sucesso.

O tipo de itens que pode contribuir para aceder ao conhecimento da perspectiva da criança sobre esta dimensão do seu funcionamento é o seguinte: “antes de fazer um teste, espero alcançar uma boa nota, fruto do meu trabalho” ou “quando tenho um problema para resolver, acredito que tenho capacidade para o ultrapassar”. No Quadro III apresentam-se mais algumas

propostas de itens considerando a interpretação internalidade/externalidade e factores associados a eventuais acções ou resultados.

Quadro III – Estrutura conceptual dos itens da Dimensão Intrapessoal, quanto à variável *locus* de controlo

<i>Locus</i> de Controlo	Factores		
	Competência	Sorte	Outros poderosos
Interno	Quando apanho uma nota mais baixa, penso que para a próxima serei capaz de fazer melhor.	Penso que a sorte ou o azar pouco têm a ver com os resultados que eu possa ter na escola.	Mesmo quando penso que o professor não simpatiza muito comigo, acredito que o meu desempenho é mais importante.
Externo Passivo ou Congruente Defensivo	Quando apanho uma nota mais baixa numa matéria, penso que não serei capaz de ser bom nessa matéria.	Costumo apostar na sorte para tirar boas notas.	Quando não caio nas boas graças dos professores, fico logo a pensar que vou tirar notas mais baixas.

As atribuições causais, construto muito relacionado e por vezes confundido com o anterior, também têm sido estudadas na sua relação com a realização escolar. São definidas como explicações que os sujeitos produzem em face de acontecimentos ou situações de sucesso ou de fracasso, isto é, o sujeito, face a um acontecimento ou situação, pergunta-se sobre as razões de tal ter acontecido (Oliveira, 2007). O resultado dessa elaboração cognitiva (a procura dessas causas) sobre um acontecimento passado fornece aos sujeitos informações sobre si próprio que lhes permitem orientar as acções subsequentes.

Um autor incontornável quando se aborda o tema atribucional é Weiner (1985). Este investigador identificou quatro factores de causalidade mais frequentemente apontados pelos sujeitos para interpretar o resultado de um acontecimento: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. Deste modo, um

aluno, ao tentar explicar o seu sucesso ou fracasso escolar, avalia o seu nível de capacidade, a quantidade de esforço dispendida, a dificuldade da tarefa e a grandeza e direcção da sorte experimentada (Barros & Almeida, 1991).

Weiner (1985) estrutura ainda estes factores de causalidade em três dimensões bipolares, nomeadamente, *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade, que distinguem, respectivamente, entre causas internas (localizadas na própria pessoa) e externas, permanentes (invariantes) ou passageiras, controláveis (sob o controlo da vontade do sujeito) e incontroláveis. Assim, por exemplo, enquanto a capacidade é uma causa interna, permanente e incontrolável, a dificuldade da tarefa surge como uma causa externa, estável e incontrolável.

Esta proposta de estruturação levantou, contudo, algumas dificuldades de interpretação (por exemplo, falar em causa externa controlável parece encerrar alguma incoerência), levando alguns autores a prescindir da dimensão controlabilidade, por a entenderem já implícita na internalidade-externalidade (e.g. Oliveira, 2007).

Preferindo nós também este esquema mais simples, atendendo ao objectivo e ao alcance previstos para esta dimensão, no âmbito do trabalho a realizar apresentamos no Quadro IV algumas propostas de itens considerando o cruzamento entre o *locus* de causalidade e a estabilidade.

Quadro IV – Estrutura conceptual dos itens da Dimensão Intrapessoal, quanto à variável atribuição causal

<i>Locus</i> de causalidade	Estabilidade	
	Causa estável	Causa instável
Causa interna	Quando os estudos me correm bem, penso que é porque sou bom naquela matéria.	As minhas notas mais altas aconteceram em matérias em que eu estudei muito.
Causa externa	As minhas notas mais baixas foram tiradas em matérias muito difíceis.	Algumas das minhas notas mais baixas foram devidas a ter familiares a passar por um mau momento.

Em termos de implicações para o contexto educativo, as diversas atribuições que o aluno faz do seu sucesso ou fracasso têm consequências nas expectativas de êxito e nas reacções afectivas. Retomando as três dimensões bipolares antes enunciadas, passamos a apresentar alguns exemplos dessas implicações.

Considerando a estabilidade, se um aluno atribuir o seu insucesso a causas passageiras, como a falta de esforço, essa atribuição comportará menos consequências negativas do que se ele o atribuir a causas permanentes, como a capacidade. Ainda, se um aluno atribuir o seu sucesso e o seu fracasso ao esforço, provavelmente tenderá a investir mais esforço em tarefas futuras. Pode então considerar-se que a dimensão estabilidade é a que mais se relaciona com as expectativas quanto ao futuro.

Ao *locus* de causalidade parecem estar ligados sentimentos de (in)competência, percepção do valor pessoal e de auto-estima, entre outros. Exemplificando, o insucesso do sujeito interno será percebido como menos ameaçador à sua competência ou ao seu valor pessoal, comprometendo menos os sentimentos de estima de si mesmo, se for justificado pelas dificuldades excessivas da tarefa.

Finalmente a controlabilidade relaciona-se com a responsabilidade pelos resultados positivos e negativos; implica atribuição de responsabilidades a quem é visto como tendo o controlo dos acontecimentos. Interliga-se tanto com a sensação de confiança como com a noção de expectativa. Se o êxito é atribuído a factores controláveis por si próprio, o aluno sentirá orgulho em caso de sucesso e alimentará a esperança de prosseguir com os seus triunfos. Se o êxito for atribuído a factores incontroláveis, o aluno viverá os sucessos com alívio e encarará os fracassos com embaraço, surpresa ou vergonha.

Mais dois exemplos do tipo de itens que podem contribuir para aceder ao conhecimento da perspectiva da criança sobre esta dimensão do seu funcionamento, para além dos anteriormente apontados, são: “as minhas notas mais baixas foram tiradas em matérias mal explicadas pelo professor” ou “tenho boas notas porque sou inteligente”.

Como ficou patente, as questões do domínio atribucional podem ser um antecedente com significado no campo motivacional, nomeadamente em termos de expectativas de sucesso ou mestria e de fracasso ou desânimo, o que determinará as tarefas seleccionadas pelo aluno e o nível de esforço que ele emprestará à realização das mesmas.

Na orientação para a mestria os alunos caracterizam-se pela responsabilização em relação à sua progressão nas aprendizagens, pela gestão pessoal dos recursos disponíveis e por cognições que implicam que os seus sucessos são replicáveis e os seus fracassos rectificáveis (Atkinson, 1983; Peixoto, 1995). Ainda, evidenciam uma intensificação do esforço e da concentração na tarefa, sendo mais persistentes, para além de manifestarem preferência por tarefas mais dependentes da competência e uma vertente de orientação para objectivos. Os estudantes que aprendem em função de objectivos são mais persistentes mesmo quando falham do que os estudantes que não são orientados para objectivos.

Na orientação para o desânimo, os alunos caracterizam-se por uma diminuição de respostas orientadas para o(s) objectivo(s) e para a aprendizagem de novos comportamentos, ou por uma abordagem com baixa convicção e fraco entusiasmo, demonstrando falta de perseverança na superação das dificuldades encontradas (Barros & Almeida, 1991; Peixoto, 1995; Seligman, 1975) ou, ainda, por atitudes de passividade e até depressão (Barros & Almeida, 1991). Do ponto de vista cognitivo, o sujeito desenvolve assim expectativas de não controlabilidade da situação, sentindo como progressivamente mais difícil ter respostas volitivas e disposição para lutar para inverter a situação.

No Quadro V apresentam-se sugestões de itens do domínio motivacional situados na orientação para a mestria e para o desânimo.

Quadro V – Estrutura conceptual dos itens da Dimensão Intrapessoal, quanto à variável motivação

Motivação	
Orientação para a mestria	Orientação para o desânimo
Antes de fazer as coisas, procuro ver em que vão dar.	Quando tenho um mau resultado, não o consigo tirar da cabeça.
Gosto de estudar, para me sentir orgulhoso e satisfeito comigo mesmo.	Não gosto de fazer coisas novas e diferentes porque prefiro as tarefas que já conheço.

Quando os alunos desenvolvem a convicção de que os resultados que alcançam não dependem das suas acções ou comportamentos, quando acreditam que não conseguem dominar a situação ou escapar a acontecimentos negativos, tendem a generalizar as suas respostas debilitantes ou incapacitantes a outras situações em que o controlo é objectivamente possível, entrando numa situação de défice motivacional.

Os estudos efectuados no campo educativo, embora com resultados inconsistentes e inconcludentes, não têm deixado de apontar para a força negativa do desânimo aprendido (Lemos, 2005), se bem que destaquem o papel e a relevância da história de vida dos sujeitos para o modo como eles enfrentam os desafios da sua realidade social. Importa, entretanto, que o comportamento do professor não reforce imagens pessoais de incapacidade resolutiva, para que não se instale no aluno um padrão de desistência.

Outros itens, para além dos exemplificados no Quadro V, que podem concorrer para que se aceda às perspectivas do aluno sobre as questões motivacionais podem ser: “antes de estudar gosto de fazer um plano do que vou estudar” ou “aprendo com os meus erros”.

Quando anteriormente se aludiu à importância da história de vida dos sujeitos para o modo como eles enfrentam os desafios da realidade social estava implícita a referência à noção de autoconceito, isto é, ao conjunto de

crenças que o sujeito tem a respeito de si mesmo, as quais, para além de uma dimensão descritiva (conteúdo das auto-percepções), abrangem uma dimensão avaliativa e emocional (a auto-estima).

As auto-percepções constroem-se a partir de experiências vividas e de interpretações do ambiente, de reforços e avaliação provenientes dos outros, principalmente de outros significativos, e de atribuições que o indivíduo faz ao seu comportamento, começando a observar-se uma progressiva estabilização na diferenciação dessas auto-percepções a partir da adolescência (Serra, 1986; Veiga, 1995).

Vários estudos fornecem evidência empírica à concepção multifacetada do autoconceito, isto é à existência de categorias de informação sobre si mesmo, para além da dimensão avaliativa. Tradicionalmente têm-se considerado dois domínios de diferenciação, o escolar e o não escolar (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Ao primeiro ligam-se as diferentes áreas ou disciplinas escolares (por exemplo, Português, Matemática, Educação Física). No autoconceito não escolar distinguem-se o autoconceito físico (aptidão e aparência física), emocional (singularidade dos estados emocionais) e social (relacionamento com pares e outros significativos) (Byrne, 1984; Shavelson *et al.*, 1976).

Utilizando este sistema de categorias de informação, cruzado com as dimensões descritiva e avaliativa, passamos a exemplificar, no Quadro VI, alguns tipos de itens que podem contribuir para o conhecimento da imagem que o aluno tem acerca de si mesmo.

Quadro VI – Estrutura conceptual dos itens da Dimensão Intrapessoal, quanto à variável autoconceito

Autoconceito		
	Domínio escolar	Domínio não escolar
Dimensão descritiva	Sou nervoso em relação à escola.	Tenho muitos medos.
Dimensão avaliativa	Sinto-me confortável nas aulas.	Gostava de ser de outra maneira.

Mas o autoconceito também pode assumir uma dimensão motivacional. De acordo com Gecas (1982), pode-se falar em três motivos principais: o motivo de auto-eficácia (sinto-me motivado, porque sinto que sou competente, porque me considero eficaz), o motivo de auto-estima (ligado à saliência das percepções positivas sobre si, no sentido de evitar o fracasso e lutar pelo êxito), e o motivo de auto-consistência (resistibilidade cognitiva de sentido protector). Quanto mais positivo for o autoconceito e elevada a auto-estima maior a capacidade de adaptação do indivíduo.

No respeitante aos estudos no campo educativo, a investigação tem incidido na vertente do sucesso/insucesso. Os dados apontam para uma relação entre percepções pessoais em dificuldades para lidar com o currículo e baixo rendimento escolar (Burns, 1982; Simões & Serra, 1987; Veiga, 1995), embora ainda esteja por clarificar a causalidade predominante.

Também existem estudos que focam a atenção na influência dos professores no autoconceito dos alunos, avançando com a ideia de que aqueles criticam mais os “maus alunos” ou, ainda, que os professores que geram competitividade na sala de aula têm mais influência no autoconceito dos alunos (quer contribuindo para a valorização do autoconceito dos alunos com bom estatuto escolar, quer para a desvalorização do autoconceito dos outros).

O grupo de pertença ou de pares também exerce influência na formação do autoconceito, designadamente do escolar, pois as crianças e os jovens procedem a comparações dentro do grupo de iguais para construir a sua auto-imagem.

Tomando em consideração estes aspectos, exemplos de outros itens que podem concorrer para a clarificação dentro deste domínio são: “sinto-me um bom aluno, pois os professores valorizam os meus trabalhos”, “acho que não dou para os estudos na escola, pois não recebo elogios dos meus professores”, “sou uma pessoa importante na minha turma” ou, ainda, “sou dos primeiros a ser escolhido pelos meus colegas, para jogos e brincadeiras”.

Finalmente, o conceito de eficácia pessoal foi estudado principalmente por Bandura (1986), dentro da sua teoria da aprendizagem social. Para o autor, a

auto-eficácia constitui uma percepção ou expectativa que cada sujeito tem acerca das suas próprias capacidades. Essa percepção ou expectativa depende de quatro fontes principais: desempenhos pessoais (sucessos ou fracassos passados), experiências vicariantes (a eficácia dos outros serve de orientação e exemplo), persuasão verbal (sugestão) e índices fisiológicos (ritmo cardíaco, etc.).

Em termos da investigação educacional, a informação aponta para ideias como: alunos com crenças de eficácia acreditam que são capazes de se sair bem ao longo de uma acção/actividade que os conduzirá ao sucesso; as questões da confiança estarão associadas às crenças de eficácia; menores níveis de esforço para a realização das tarefas incrementam o sentido de eficácia (Bandura, 1986); *feedback* de sucesso centrado na capacidade do aluno contribui para o sentido de eficácia deste, ao invés do centrado no esforço (Breso, Salanova, Martínez, Grau & Agut, 2004).

A título ilustrativo do tipo de itens que poderá corresponder a esta categoria de informação apontam-se: “acredito que sou capaz de fazer o que me pedem na escola”, “porque confio nas minhas qualidades, sou persistente nas tarefas”, “sei trabalhar muito bem por minha conta”, “penso que os outros são melhores do que eu”, “os meus colegas têm resultados melhores do que os meus”, “levo a sério o que os outros me dizem sobre mim” ou, ainda, “sinto dificuldade em respirar cada vez que os professores me fazem perguntas”.

Considerações Finais

Na escola, gerir eficientemente a dialéctica entre o trabalho escolar e a adesão dos alunos ao mesmo, exige, ao professor, entre outros aspectos, conhecimento sobre os conteúdos a trabalhar, sobre os processos cognitivos subjacentes às tarefas propostas e sobre modos de pensar e agir do aluno.

Este artigo centra-se nas duas últimas vertentes enunciadas. Ao nível do trabalho escolar, procurámos clarificar sobretudo processos e competên-

cias linguísticas ligadas à comunicação oral, à leitura e à escrita. No domínio das variáveis relacionadas com o funcionamento intrapessoal, elencámos aspectos motivacionais, de imagem, de organização e de controlo pessoal.

O aprofundamento dos conceitos abordados está a contribuir para a conceptualização sustentada de instrumentos de avaliação do funcionamento do aluno, a serem utilizados pelo professor, no ensino básico, como elemento coadjuvante das suas decisões de diferenciação pedagógica. Daí se justifica a relação estabelecida entre a exploração teórico-prática das dimensões ou variáveis em estudo e a formulação de itens, necessariamente provisórios, apresentados ao longo do texto. Esta relação permitiu, também, atender a questões do campo da validade de conteúdo dos itens.

Naturalmente, a construção de instrumentos de avaliação do funcionamento do aluno não se pode confinar às dimensões aqui comentadas. Continua, por isso, o estudo e o aprofundamento de outras dimensões estruturantes de tais instrumentos, tanto em relação a outros assuntos académicos como a outras variáveis moderadoras da realização escolar e das experiências educativas.

Contacto: Margarida Serpa, Suzana Nunes Caldeira e Carlos Gomes, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Correio electrónico: mserpa@uac.pt; snc@uac.pt; cgomes@uac.pt

Referências Bibliográficas

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolinguístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades: 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Atkison, J. (1983). *Personality, motivation, and action*. New York: Praeger.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Barros, A. M., & Almeida, L. (1991). Dimensões sócio-cognitivas do desempenho escolar. In L. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar* (pp. 87-97). Porto: APPORT.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bernstein, B. (1974). *Class, codes and control*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Breso, E., Salanova, M., Martínez, I. M., Grau, R., & Agut, S. (2004). Éxito académico y expectativas de éxito: el rol mediador de la autoeficácia académica. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cicfre, S. Llorens & M. Garcia-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficácia* (pp. 237-243). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: a review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Crystal, D., Fletcher, P., & Garman, M. (1983). *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Domínguez Gutiérrez, A. B. (1994). *El aprendizaje de la lectura en los niños surdos*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Dreher, M. J., & Zenge, S. D. (1990). Using metalinguistic awareness in first grade to predict reading achievement in third and fifth grades. *Journal of Educational Research*, 84(1), 13-21.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.

- Halliday, M. A. K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing process. In L.W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive process in writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Ingram, D. (1983). *Trastornos fonológicos en el niño*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Jiménez, J. E., Naranjo, F., O'Shanahan, I., Muñetón-Ayala, M., & Rojas, E. (2009). Pueden tener dificultades con la ortografía los niños que leen bien? *Revista Española de Pedagogía*, 242 (enero-abril), 45-60.
- Johnson, D. J., & Myklebust, H. R. (1991). *Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais*. S. Paulo: Pioneira.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.), *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 193-231). Lisboa: Relógio d'Água.
- Lourenço, O. M. (1988). *Escalas de locus de controlo para crianças: considerações desenvolvimentistas e conceptuais*. Porto: Jornal de Psicologia.
- Mercer, C. D. (1991). *Dificuldades de aprendizagem*. Barcelona: CEAC.
- Miller, J. F. (1978). Evaluación de la conducta lingüística de los niños. In R. L. Schiefelbusch (Dir.), *Bases de la intervención en el lenguaje* (pp. 217-258). Madrid: Alhambra.
- Oliveira, J. H. (2007). *Psicologia da educação 1: aluno/aprendizagem*. Porto: LivPsi.
- Oliveira, J. H., Oliveira, A. M., & Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal: aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Peixoto, E. (1995). *Aprendizagem de mestria e resolução de problemas*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Rotter, J. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.

- Salvador, F., & García, A. (2009). El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 242 (enero-abril), 61-76.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*. Barcelona: EDEBE.
- Searle, J. R. (1984). *Actos de fala*. Coimbra: Almedina.
- Seligman, M. (1975). *Helpness: on depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- Serra, A. V. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7, 57-66.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Simões, M. R., & Serra, A.V. (1987). A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXI, 233-252.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Wood, P. C., Hillman, S. B., & Sawilowiky, S. (1996). Locus of control, self-concept and self-esteem among at-risk African-American adolescents. *Adolescence*, 31, 597-604.