

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
1995/96

DM
FERR/L. 1

Mestrado em Psicologia Educacional

**As Interações Sociais, a Cultura
e as Construções Cognitivas**



Lígia Eunice Almeida Évora Ferreira

Orientador: Prof. Doutor Frederico Pereira

ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de Documentação
Registo: 1438
Data: 14/10/2
Tel.: 21 881 17 50 • FAX: 21 881 17 51

Errata

⇒ Na página 90, linha 1, onde se lê 70% dos episódios deve ler-se 69% dos episódios .

⇒ Na página 90, linha 2, onde se lê (30%) deve ler-se (31%) .

⇒ Na página 114, linha 7, onde se lê 56% deve ler-se 59% .

⇒ Na página 120, linha 1, onde se lê menos 74% das execuções deve ler-se 74% das execuções .

⇒ Na página 169, o Quadro 59 deve ser substituído por:

Quadro 59

Outras funções de suporte nos dois grupos de díades

(Situação intra-grupo)

	FB+		FB -		SCD		Dem		CFA		CFExp		MOD		ENR	
	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II
MP - CP	-	2 (12%)	-	1 (33%)	1 (20%)	-	-	1 (50%)	1 (25%)	-	-	-	-	2 (33%)	-	3 (100%)
MP - CC	2 (29%)	5 (29%)	-	1 (33%)	3 (60%)	7 (100%)	-	-	-	1 (100%)	-	-	-	3 (50%)	-	-
MC - CC	1 (14%)	9 (53%)	-	-	-	-	1 (25%)	-	3 (75%)	-	1 (100%)	-	-	-	3 (100%)	-
MC - CP	4 (57%)	1 (6%)	-	1 (34%)	1 (20%)	-	3 (75%)	1 (50%)	-	-	-	-	1 (100%)	1 (17%)	-	-
Total	7	17	-	3	5	7	4	2	4	1	1	-	1	6	3	3

⇒ Na página 179, linha 17, onde se lê (Quadro 58) deve ler-se (Quadro 59) .

Errata

⇒ Na página 90, linha 1, onde se lê 70% dos episódios deve ler-se 69% dos episódios .

⇒ Na página 90, linha 2, onde se lê (30%) deve ler-se (31%) .

⇒ Na página 114, linha 7, onde se lê 56% deve ler-se 59% .

⇒ Na página 120, linha 1, onde se lê menos 74% das execuções deve ler-se 74% das execuções .

⇒ Na página 169, o Quadro 59 deve ser substituído por:

Quadro 59

Outras funções de suporte nos dois grupos de díades

(Situação intra-grupo)

	FB+		FB -		SCD		Dem		CFA		CFExp		MOD		ENR	
	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II
	MP - CP	-	2 (12%)	-	1 (33%)	1 (20%)	-	-	1 (50%)	1 (25%)	-	-	-	-	2 (33%)	-
MP - CC	2 (29%)	5 (29%)	-	1 (33%)	3 (60%)	7 (100%)	-	-	-	1 (100%)	-	-	-	3 (50%)	-	-
MC - CC	1 (14%)	9 (53%)	-	-	-	-	1 (25%)	-	3 (75%)	-	1 (100%)	-	-	-	3 (100%)	-
MC - CP	4 (57%)	1 (6%)	-	1 (34%)	1 (20%)	-	3 (75%)	1 (50%)	-	-	-	-	1 (100%)	1 (17%)	-	-
Total	7	17	-	3	5	7	4	2	4	1	1	-	1	6	3	3

⇒ Na página 179, linha 17, onde se lê (Quadro 58) deve ler-se (Quadro 59) .

Agradecimentos

Quero aqui expressar os meus agradecimentos a todos quantos de uma forma directa ou indirecta contribuíram para a realização deste trabalho.

- ⇒ Aos professores e alunos da Escola Primária de Miraflores, por toda a colaboração, generosamente prestada, sem a qual não teria sido possível este estudo.
- ⇒ Às mães dos alunos que, contactadas, prontamente acederam em participar na experiência proporcionada pelo estudo, tornando assim possível realizá-lo.
- ⇒ Ao Professor Doutor Frederico Pereira, orientador da tese, por me ter julgado capaz de a desenvolver.
- ⇒ Ao Professor Doutor J. Wertsch, dos E.U.A, pela abertura e por ter correspondido à minha solicitação, apoiando-me com artigos da sua autoria, tão actuais e em alguns casos ainda em vias de serem publicados.
- ⇒ À Professora Doutora Maria Beatriz Rocha-Trindade, directora do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais/CEMRI, o meu reconhecimento pelas boas oportunidades de formação concedidas pelo Centro no âmbito do Programa Erasmus.
- ⇒ Aos colegas do CEMRI, Ana Paula Beja Horta e José Ribeiro pelo companheirismo, alento e conforto nunca negados. À Ana Paula Magalhães, pela amabilidade e perícia na formatação final do texto.
- ⇒ Aos companheiros Gisela Andrade, Filipa Baganha, Rui Ramos e Hamilton Costa por toda a abertura e disponibilidade encontradas.
- ⇒ Ao Avelino Manuel, companheiro de todas as horas, por toda a paciência "inventada" e pelo aturado e excelente apoio informático que quis prestar a este trabalho.
- ⇒ À Sara Filipa, Ana Cláudia e Rita Susana pela compreensão demonstrada do tempo que lhes roubei, numa fase tão importante das suas vidas.

ÍNDICE

1.	Introdução	1
2.	O Sociocultural na Génese dos Processos Cognitivos	6
2.1.	A Aproximação Sociocultural	7
2.2.	As Mediações Culturais: A Cultura como um Medium Constituído de Artefactos	18
2.2.1.	O Culturalismo, Visão da Cultura como um Objecto	22
2.2.2.	A Cultura e a Subjectividade	26
2.2.3.	Cultura e Desenvolvimento Cognitivo	28
3.	As Interações Sociais como Ponto de Encontro entre a Cultura e o Desenvolvimento Cognitivo	32
3.1.	Aproximações Empíricas das Ideias de Vygotsky	34
3.1.1.	As Interações Sociais Simétricas	34
3.1.2.	As Interações Sociais Assimétricas	35
3.1.2.1.	<i>As Investigações de Bruner</i>	35
3.1.2.2.	<i>As Investigações de Wertsch</i>	37
3.1.2.3.	<i>Definição da Situação e Intersubjectividade</i>	39
4.	A Perspectiva Referencial	43
5.	A Abreviação	46
6.	Modos de Interação Social com Implicações no Funcionamento Intrapsicológico	49
7.	A Problemática do Presente Estudo Empírico	51
8.	Formulação de Hipóteses	57

9. Metodologia	59
9.1. Tarefa	59
9.2. Amostra	65
9.3. Procedimento	67
9.4. Codificação e Análise das Interações	70
9.5. Mecanismos Semióticos	76
9.5.1. A Perspectiva Referencial	76
9.5.2. A Abreviação	79
9.6. Outras Funções de Suporte	80
10. Apresentação e Análise dos Resultados	82
10.1. Dados Globais Relativos à Resolução das Tarefas	83
10.2. A Tomada de Responsabilidade da Tarefa, pelas Crianças, nos Dois Grupos	89
10.3. Caracterização do Funcionamento Interpsicológico das Díades	93
10.3.1. Análise das Dinâmicas Interactivas	93
10.3.2. Síntese de Resultados e Avaliação da Tomada de Responsabilidade das Tarefas	141
10.3.3. A Perspectiva Referencial	151
10.3.4. Outras funções de suporte	167
10.3.4.1. "Feedbacks" (FB)	167
10.3.4.2. Sinalização de Características Determinantes	173
10.3.4.3. Demonstração	176
10.3.4.4. Controlo da Frustração	178
10.3.4.5. A Modulação	179
10.3.4.6. O Enrôllement	181
11. Interpretação e Discussão dos Resultados	185
11.1. Confirmação das Hipóteses	185
11.1.1. Excursus sobre a Mulher Cabo-verdiana	205

12. Conclusão	213
13. Bibliografia	216

Anexos

Anexo 1 - Foguetão	A - 2
Anexo 2 - Tangram	A - 4
Anexo 3 - Instrumento de Recolha de Dados	A - 7
Anexo 4 - Quadros de Registo e Apuramento de Dados	A - 10
Anexo 5 - A. Educação Intercultural	A - 21
A.1. Discursos Pedagógicos em Situação de Interculturalidade	A - 27
A.2. O Processo de Formação do Professor. A Auto-Formação no Decurso da Vida	A - 30
A.3. A Língua	A - 44
A.4. Crianças / Relação com a Escola	A - 49
A.5. Crianças / Relação com Professores	A - 59
A.6. Programa / Avaliação / Formação	A - 65
A.7. Família / Dificuldades Sociais	A - 69
A.8. Família / Relação com a Escola	A - 71
A.9. Família / Relação com a Criança	A - 74

1. Introdução

O interesse pelos fenómenos, estruturas e processos cognitivos é bastante antigo. De salientar a influência da Gestalt que ao tentar demonstrar que as percepções não são elementares mas sim globais e que o campo perceptivo se organiza numa totalidade estruturada e significativa, veio lembrar a importância da actividade do sujeito e introduzir a noção de significação no estudo dos processos perceptivos.

A fenomenologia bem como a psicologia projectiva contribuíram para reforçar estas posições: toda a percepção é primeiro uma manifestação de um sujeito que percebe; perceber é atribuir um sentido aos objectos percebidos.

Kurt Lewin foi um dos primeiros a pensar que as condutas individuais ou sociais não dependiam unicamente do ambiente material, situações ou estímulos mas também da forma como os indivíduos integram no seu sistema cognitivo as informações sobre este ambiente e a sua significação. (Lewin, K. 1935, 1948, 1951, citado por Garcia-Roza, 1972).

No campo da Psicologia Social, são hoje em dia poucos os domínios que não tenham de há muito tempo sido de orientação cognitivista, chegando ao ponto de numerosos trabalhos da Psicologia cognitiva serem em primeiro lugar desenvolvidos em Psicologia Social. Tem-se assistido neste campo à apropriação de temas de investigação como os que por exemplo dizem respeito às *teorias implícitas*, *inferências*, *esquemas* e mais recentemente a *teoria dos "scripts"* (Codol, 1993).

Têm esses domínios atribuído à cognição uma função essencialmente adaptativa e reguladora que serve para designar o processo através do qual as informações, a que cada um está continuamente submetido no decurso das interações com indivíduos ou grupos, são tratadas por via de um aparelho psíquico que as selecciona, transforma, organiza e a partir das quais constrói representações da realidade, resultando daí saberes.

Estas representações que têm por função a construção de uma significação do ambiente e dos objectos, pressupõem uma relação de referência entre um dado objecto e as "coisas" a que o indivíduo pode reportar o mesmo objecto. Sendo a mesma referência adquirida por transmissão social e pela experiência pessoal que daquela emerge, resulta daí que as representações não possam ser entendidas como campos fechados.

É a cultura que intervem de forma consistente na determinação das significações ao nível individual, definindo modelos de compreensão e de construção de saberes. As experiências cognitivas de cada um são organizadas diferentemente segundo a língua falada e as categorias linguísticas utilizadas. Emanam de um sistema de crenças e de interpretação que se elabora de forma complexa no decurso dos processos de interacção social, de comunicação e de influência, conferindo à cognição a característica de uma cognição socialmente partilhada.

Segundo Rogoff, B. (1990), as acções dos indivíduos não se podem separar dos seus contextos, pois são estes que transformam as acções em algo significativo para as pessoas. São os valores de uma cultura, daquilo que se ensina nela que faz depender a forma e o modo específico como pensamos e agimos. São as interações sociais

que conferem à criança a informação e os instrumentos úteis transmitidos através dos membros mais maduros da sociedade. As sociedades proporcionam aos seus membros diferentes tipos de experiências que vão condicionar o seu conhecimento. É a cultura, por seu lado, que maximiza esse impacto no desenvolvimento, proporcionando contextos que a criança irá aceder em função da *Zona de desenvolvimento proximal*. Pode até a mesma cultura regular o nível de dificuldade de uma tarefa realizada num contexto.

As famílias constroem a sua própria realidade e partes dessa realidade podem estar indirecta ou parcialmente relacionadas com os valores encontrados na cultura envolvente. Os pais de culturas diferentes marcam diferenças nas suas crenças que irão reflectir-se na família. Sob estas diferenças pairam valores que são fundamentais do ponto de vista cultural, podendo estas diferenças ser também encontradas numa situação intracultural.

Com efeito, todo o indivíduo integra, apropria, modifica e actualiza num dado momento as formas sociais da cultura e dos grupos nos quais está implicado. Quaisquer que sejam as mediações das representações sociais (instituições, poderes, leis, medias, etc), são sempre os indivíduos que as veiculam e as exprimem. Através da observação e interrogação das pessoas, torna-se possível desmontar os mecanismos cognitivos de apreensão e de construção do real pelas pessoas.

O eixo central do trabalho que nós iremos apresentar diz respeito ao papel das interacções sociais nas construções cognitivas onde as variáveis culturais ocupam um lugar estrutural e fazem parte destas construções.

O nosso interesse centra-se na interacção adulto-criança, enquanto situação social desencadeadora de processos interindividuais e enquanto espaço de partilha de significações sociais onde se torna possível a comunicação. O objectivo é a compreensão dos mecanismos que conduzem à interiorização na criança daqueles processos.

Com efeito, quer as correntes da tese do conflito sócio cognitivo (Perret- Clermont, 1979,1988) quer as investigações sobre a interacção adulto-criança de Bruner (1983), citado por Fidalgo (1990) e sobretudo Wertsch (1989), Wertsch et al (1980;1984;1988), fazem apelo à lei do desenvolvimento cultural, enunciada por Vygotsky, que refere que o desenvolvimento das funções mentais superiores opera-se através da transformação de um processo interpsicológico num outro intrapsicológico.

O enfoque teórico deste trabalho releva da Escola Sociocultural, aproximação emanada das teses Vygotskianas que salienta o contexto sociocultural como fazendo parte da génese dos processos cognitivos, sublinhando o seu papel primordial e único na construção daqueles processos. Neste contexto se situa a cognição como ocorrendo dentro de formas de actividade organizadas culturalmente e onde as mediações culturais suportam a acção. Conceptualiza-se a ideia de cultura como um *medium* constituído de artefactos, abrindo caminho para o seu estudo como um processo. Problematiza-se a ideia de cultura entendida como objecto, bem como a sua ligação com os processos de educação, nomeadamente a Educação Intercultural. Neste âmbito, colocam-se em confronto discursos produzidos em situação pedagógica de interculturalidade e esboçam-se reflexões a partir de relatos que traduzem o ponto de vista do professor e a relação dialéctica que envolve o seu ser pessoal e profissional.

Centra-se em seguida no estudo das interações sociais, evocando algumas investigações saídas das teses Vygotskianas, nomeadamente as orientadas por Wertsch. Observa-se, numa situação empírica de resolução de problemas, modos de funcionamento interindividual em dois grupos de díades constituídas por mães e crianças de origem portuguesa e cabo-verdiana, estas de idades diferentes. Os diferentes modos de interação das díades, os mecanismos semióticos e as funções de suporte utilizados, traduziram-se em diferenças na definição da situação da tarefa proposta, com consequências ao nível da transição para o funcionamento intraindividual.

A complexidade desta problemática, não permitiu senão fazer um levantamento de questões que no futuro possibilite a identificação de variáveis apropriadas para o aperfeiçoamento das metodologias existentes.

O desenvolvimento de metodologias adequadas ao estudo das interações sociais, a introdução do conceito de Contexto Cultural no desenho e na análise da investigação, seriam estratégias a utilizar no futuro por investigadores que por defenderem a natureza cultural de que se reveste toda a aprendizagem, a incorporam nos respectivos contextos naturais, dos quais fazendo-se depender.

2. O Sociocultural na Génese dos Processos Cognitivos

As teorias do desenvolvimento cognitivo divergem entre si no modo como vêem o papel dos factores sociais na génese dos processos psicológicos.

Embora nenhuma negue que esses factores façam parte do meio em que os sujeitos se desenvolvem, algumas há, contudo, que sublinham o papel primordial e único dos mesmos. O motivo porque divergem entre si, prende-se com assunções que partem de perspectivas diferentes para explicar a ontogénese. Na perspectiva individual, aquelas teorias explicam o desenvolvimento como fenómeno individual e necessariamente influenciado pelas forças do meio. Na perspectiva social, explica-se esse desenvolvimento como tendo a sua génese nos fenómenos sociais. Salientando naturalmente o papel dos factores biológicos e individuais nesse desenvolvimento, a perspectiva social vai no entanto conferir uma importância fundamental à distinção entre o que é individual do social, dado que a análise do funcionamento individual deve basear-se na compreensão do funcionamento social que lhe deu origem (Wertsch, 1990).

Está-se assim em presença de uma *aproximação sociocultural* (Wertsch, 1994a,b) ou *sócio-histórico-cultural* (Cole, citado por Wertsch, 1991a,b) dos processos mentais, que advem de uma corrente de investigação fundada pela "Escola Vygotskyana" e continuada no Ocidente por investigadores como J. Bruner e J. Wertsch.

2.1. A Aproximação Sociocultural

A Aproximação Sociocultural tem como objectivo principal compreender e explicar as relações entre o funcionamento mental, por um lado, e as situações culturais, institucionais e históricas em que este funcionamento ocorre, por outro. (Wertsch, 1994a,b).

O termo *sociocultural* foi utilizado por Dewey (1938) no mesmo sentido que o *sócio-histórico* utilizado por Luria (1981) ou *cultural-histórico* utilizado por Smirnov (1975) ou *sócio-histórico-cultural* utilizado por M. Cole (1990) (citados por Wertsch, 1994b). Esta expressão utilizada preferentemente por Wertsch, (Wertsch, 1991a,b), serve melhor, segundo o autor, para lidar com as formas de apropriação ocidental relativamente à herança recebida de Vygotsky e com o modo como a cultura é compreendida pelas várias partes envolvidas. Trata-se de uma terminologia que tem por objectivo uma aproximação geral que pretende extrapolar ou ultrapassar as fronteiras da Psicologia e ser extensiva a todas as Ciências Sociais e Humanas, com a "esperança de que todas contribuam para o desenvolvimento de uma *linguagem comum*" (Wertsch, 1994b).

A linguagem sociocultural pretende ser um veículo para a compreensão dos meios através dos quais a "acção mental" ou a "cognição" ou os "processos psicológicos" se situam dentro dos padrões culturais, históricos e institucionais (Wertsch, 1991, 1994a,b). A aproximação sociocultural identifica e explica esses meios, visando construir um modelo que contraste com as aproximações que primeiro explicam os processos individuais e só depois identificam o modo como aqueles processos se ligam ao instituído socioculturalmente.

Os meios, ou seja, os caminhos, através dos quais se situa socialmente o funcionamento mental humano, podem ser identificados de duas formas: através das interações sociais em díades ou em grupos (Perret-Clermont, 1979 ; B.Rogoff, 1990 etc); através das interações situadas num quadro social, institucional e cultural (Heat; Lave; Gelman, Massey, Memanus).

A teoria de Vygotsky vai ao encontro da via através da qual é possível compatibilizar o estudo dos processos sociais com o estudo do funcionamento psicológico. O tema central dos seus escritos parte da tese de que o funcionamento mental do indivíduo tem as suas origens na vida social. Influenciado pela teoria marxista, vem alertar para a compreensão dos fenómenos individuais com base nas relações sociais envolvidas.

"De molde a explicar as formas superiores complexas da consciência humana, devemos ir para lá do organismo humano. Devemos procurar as origens da actividade consciente e do comportamento "categórico", não nos lugares recônditos do cérebro humano ou nas profundezas do espírito, mas nas condições externas da vida. Significa que, antes de mais, devemos procurar estas origens nos processos externos da vida social e nas formas sociais e históricas da existência humana" (Lúria, 1981, p. 25, citado por Wertsch, 1994a).

O desenvolvimento cognitivo, segundo Vygotsky, não poderá jamais ser concebido dentro do paradigma clássico *sujeito-objecto*, mas sim dentro de um *sistema ternário* que para além de sujeito e objecto também há a considerar a influência social. A relação do sujeito com o objecto é, deste modo, *socialmente mediatizada* (Schnewly, 1985).

A ideia fundamental do enfoque vygotskiano é o carácter social e histórico dos processos cognitivos.

O funcionamento mental dos indivíduos ocorre da sua participação na vida social. O mesmo funcionamento emerge da interacção social onde toda a função psicológica individual foi já uma função interpsicológica, social. Torna-se, assim, necessário compreender as relações sociais para então entender o individual dado que os muitos processos ou relações envolvidos na interacção social são internalizados para formar processos cognitivos individuais. A esta transição Vygotsky chamou a lei genética geral do desenvolvimento cultural: *"Qualquer função do desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes ou em dois planos. Primeiro aparece entre as pessoas como categoria interpsicológica e depois dentro da criança como categoria intrapsicológica. É igualmente verdade no que respeita à atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos..."* (Vygotsky, 1978, p.64).

A conversão do interpsicológico no intrapsicológico é feita através de um processo de internalização que Vygotsky definiu como sendo a "reconstrução interna de uma operação externa" (1978, p.63). Esta *internalização*, por sua vez, transforma o processo em si e modifica a sua estrutura e funções. As transformações envolvidas na internalização são a prova de que o "funcionamento mental superior" (Wertsch, 1990), nos indivíduos, não é uma cópia directa e simples de processos socialmente organizados. São a prova de que formas diferentes de funcionamento interpsicológico dão lugar a formas diferentes de funcionamento intrapsicológico (Wertsch, 1990, 1994a,b). Funcionamento esse que é também marcado pela aquisição de uma herança cultural, ou seja, pela "apropriação da experiência

acumulada pelo género humano no decurso da história social" (Leontiev, 1981, citado por Wertsch, 1990).

"As relações sociais ou relações entre pessoas têm, geneticamente, por base, as funções superiores e as suas relações" (Vygotsky, 1981, p.163, citado por Wertsch, 1991b).

Para Vygotsky, "as funções psíquicas superiores" assentam nos processos elementares "as funções psíquicas inferiores" que ontogeneticamente provêm da herança da espécie, dos processos de maturação biológica e da experiência individual com o ambiente físico (Vygotsky, 1978, 1985). A história do desenvolvimento nasce do cruzamento da linha de desenvolvimento "natural" (no sentido biológico) com os instrumentos de origem sociocultural. A dialéctica que emerge desta relação constitui a principal força do desenvolvimento (Vygotsky, 1978).

A teoria de Vygotsky aponta para a compreensão do funcionamento mental pela via das suas origens e das transformações que lhe estão subjacentes.

Os princípios da lei genética geral do desenvolvimento cultural levaram Vygotsky a elaborar o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* na criança.

Zona é a distância entre o nível de desenvolvimento da criança, num dado momento, numa dada situação de resolução de um problema e o nível superior desse desenvolvimento na mesma situação, alcançado sob a tutela de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes (Vygotsky, 1978, p.86).

Largamente examinadas por Vygotsky foram também as implicações da *Zona* na avaliação da inteligência e na organização do ensino. De acordo com os princípios da *lei genética geral do desenvolvimento cultural*, o ensino melhor adaptado é aquele que lida com o *nível de desenvolvimento proximal* na criança, preferentemente ao *nível de desenvolvimento actual*.

É na Zona de Desenvolvimento Proximal que a criança adquire o controlo consciente de uma nova função e que, com a ajuda dos tutores, vem a ser capaz de a utilizar como um instrumento. Situa-se aqui, segundo as palavras de Vygotsky, o lugar da internalização do conhecimento externo e a sua conversão em instrumento para o controlo consciente.

Conjuntamente com a ideia de origem social dos processos psicológicos, o conceito de *actividade* ocupa um lugar central em Vygotsky. A investigação sociocultural tem como princípio fundamental o foco na *actividade humana*. Sendo suportada por grupos e indivíduos, a estrutura dessa actividade é de natureza sociocultural.

Foi A. N. Leontiev (1973-74;1981, citado por Wersch,1994a,b) quem com mais clareza formulou o conceito.

A *actividade* é definida como a unidade de análise da psicologia que integra as características socio - interactivas e individuais - cognitivas das condutas (Vygotsky, 1978). Zinchenko (1985) argumentava que a actividade seria a unidade de análise apropriada da teoria de Vygotsky. Como unidade de análise do psicológico, a actividade é um conceito que se estende para lá do esquema E - R (Estímulo-Resposta), permitindo considerar “os processos que os sujeitos

activos utilizam no estabelecimento de conexões reais com o mundo dos objectos” (Leontiev,1973-74, cit. por Wersch, 1994a,b).

A ideia de actividade tem interesse para a Escola Sociocultural na medida em que converte em objecto de estudo da psicologia a actuação dos indivíduos concretos, tal como ocorre no seio da sociedade. Segundo Leontiev, op.cit. (...) "a actividade humana individual é um sistema dentro do sistema de relações sociais. Não existe sem essas relações".

Rogoff (1990) defende uma aproximação sociocultural que envolva três planos de análise, com correspondência ao nível do "pessoal", onde os processos de desenvolvimento se ligam às "apropriações participatórias"; ao nível do "interpessoal" onde os processos correspondem à "participação tutelada"; ao nível dos "processos da comunidade" com incidência no "aprendizado".

Para Wertsch (1994), o quadro não fica completo focando apenas a relação do desenvolvimento individual com as interacções sociais, sem dar importância à actividade cultural em que aquelas acções têm lugar.

Cole e Rogoff (citados por Wertsch, 1994b) apelam para a necessidade de se considerar os processos interaccionais, psicológicos e sociais como fazendo parte de uma grande estrutura em que assenta a actividade.

Em Wertsch (1990), a ideia de "acção" caminha na direcção da tradição da teoria de actividade de Leontiev (op. cit.) que preconiza que a acção humana utiliza "meios mediacionais" tais como os signos e a linguagem que dão forma à acção.

As noções de "meios mediacionais" e de "acção mediada" (Wertsch 1994a;1995) emergem como pilares essenciais para a construção da investigação sociocultural. São esses meios que estabelecem os laços entre os padrões culturais, históricos e institucionais, por um lado, e os processos mentais dos indivíduos, por outro. Têm subjacente o *princípio da mediação* que é a assunção de que os sujeitos têm acesso ao mundo de uma forma indirecta, nunca directa ou imediatamente.

A *mediação* aplica-se ao modo como os sujeitos recebem informação do seu meio e de forma como nele devem agir, constituindo dois processos fundamentalmente interligados.

O tema da mediação, como entendido por Vygotsky, reflete o princípio de que os *meios mediacionais* ou "os instrumentos culturais" jogam um papel essencial, ao darem forma à acção, quando os sujeitos deles fazem uso. A mediação é pois entendida, não só como um processo que, por um lado, envolve instrumentos culturais que dão forma à acção, como também que utiliza os mesmos instrumentos, por outro.

A mediação é pois o processo através do qual, *os signos* e outros instrumentos dão forma aos processos psicológicos ou à acção.

Vygotsky sublinhou o papel da linguagem humana, enquanto sistema de signos, bem como a importância do funcionamento inter e intra psicológicos (signos psicológicos) na mediação do desenvolvimento cognitivo. Particular importância foi dada à *Mediação Semiótica* que envolve a linguagem natural.

Sendo um processo activo, a *Mediação* é ainda susceptível de poder ser transformada quando um novo instrumento psicológico é introduzido. A introdução desse instrumento psicológico, tal como a linguagem na acção, conduz a uma importante transformação ou mesmo redefinição (um novo acto instrumental), tal como acontece quando o processo de uma adaptação natural se altera com a introdução de instrumentos técnicos que determinam as formas das operações. Os meios mediacionais como a linguagem (signos psicológicos) ou outros instrumentos técnicos (signos técnicos) não só facilitam formas de acção que eventualmente possam ocorrer, como alteram de igual forma a estrutura das funções mentais.

"Os instrumentos psicológicos alteram a estrutura das funções mentais" (Vygotsky, 1981, citado por Wertsch, 1994a).

Tais *signos* têm características que deveriam ser levadas em consideração para tentar compreender e explicar o funcionamento mental. Uma delas é o facto de que "ao estar incluído no processo do comportamento, o signo psicológico altera a estrutura das funções mentais" (Vygotsky, 1981, citado por Wertsch, 1991b). O signo psicológico (ex, a linguagem) introduzido numa função mental (ex, a memória), vai causar uma transformação fundamental nessa função. Decorre daí que os meios mediacionais não só facilitem uma função mental existente, como a deixam qualitativamente alterada.

Os meios mediacionais moldam assim as formas de funcionamento mental e são de natureza social. "Pela sua natureza, os signos são sociais, não orgânicos ou individuais" (Vygotsky, 1981, citado por Wertsch, 1991b).

São sociais no sentido de que são tipicamente usados em processos interpsicológicos. Ao considerar a linguagem como o signo psicológico mais importante, Vygotsky fez notar que "a primeira função do discurso, quer para o adulto, quer para a criança, é a da comunicação, do contacto social" (Vygotsky, op. cit.).

A natureza social dos signos psicológicos advem do facto de estes serem o produto de uma evolução sociocultural e, então, por inerência se situarem num contexto sociocultural. Os indivíduos têm acesso aos signos psicológicos por estes fazerem parte do meio sociocultural e surgirem como resultado da sua interacção com o ambiente. Existe assim, uma apropriação (Leontiev, 1959, citado por Wertsch, 1994a) por parte do indivíduo, de tais meios mediacionais.

Ocorre de igual modo que a mediação possa assumir formas diferentes, como característica de diferentes contextos educacionais (Cole, 1991). Segundo Cole, o contexto sociocultural molda a escolha de instrumentos culturais (ex, os géneros discursivos) e estes moldam, por sua vez, a forma da "acção mediada" (Wertsch, 1991, 1994a,b), podendo por vezes acontecer que os instrumentos culturais usados sejam emprestados de outros contextos (Wertsch, 1994a).

Os instrumentos psicológicos ou os meios mediacionais são, segundo Vygotsky, o exemplo da dialéctica envolvida nos vários momentos da acção mental. No conjunto desses instrumentos, incluiu, para além da linguagem natural, "os vários sistemas de contagem; as técnicas mnemónicas; os sistemas algébricos de símbolos; os trabalhos de arte; a escrita; os esquemas, diagramas, mapas, desenhos mecânicos, toda a espécie de signos convencionais" (1981, p. 137, citado por Wertsch, 1994a).

O método instrumental, acompanhado da análise dos signos e dos meios mediacionais, torna-se "o único método adequado para estudar a consciência humana" (Vygotsky, 1985).

Através da comparação do desenvolvimento de funções psíquicas superiores em grupos culturais diferentes, Vygotsky comprovou que as significações ou o uso de quaisquer instrumentos dependeriam da história de cada grupo, não podendo existir "sujeito universal", independente do grupo.

Os signos verbais jogam ainda um papel primordial na cooperação social que decorre da actividade. Essa cooperação instala-se com a ajuda desses instrumentos, na medida em que é através da sua interiorização progressiva que o pensamento consciente, que regula as demais funções psíquicas, se constrói.

Vygotsky e seus seguidores referem como actividades, o jogo, a instrução ou educação formal e o trabalho.

Wertsch et al. (1984), através de um estudo, observam como a familiaridade com uma ou com outra actividade influencia o sujeito na interpretação de uma tarefa e na sua performance. Constatam da forma como o ensino formal está organizado, o que leva a que "aprender" se torne no seu principal motivo (Leontiev, op.cit.). Isto quer dizer que os alunos são encorajados a tomar responsabilidade sobre as tarefas, mesmo quando não sejam capazes de as representar correctamente.

Constatam de igual modo o facto de no ensino não formal, nas actividades de "aprendizado", o motivo principal ser a *performance* e

o funcionamento independente. Tratando-se de uma actividade económica, aquela não seria encorajada enquanto não fosse executada sem erros, diversamente do que ocorre no ensino formal, onde os erros são esperados e muitas vezes encorajados.

De acordo com a perspectiva Vygotskiana, a actividade é social de duas maneiras. É social, por um lado, no sentido de que é socioculturalmente definida (formulação derivada da tese marxista das forças produtivas, das relações de produção e da estrutura social). É social, por outro lado, no sentido de que ela envolve interacções sociais concretas com pessoas. Estes dois modos traduzem a natureza social da actividade e combinam-se na experiência da criança quando ela participa numa actividade conjunta com os membros mais experientes de uma cultura, onde aqueles definem e regulam essa actividade de acordo com os seus padrões socioculturais. Esta participação na actividade, social nos dois sentidos, foi para Vygotsky, o ponto de partida para a explicação do desenvolvimento da consciência humana.

A assunção de uma abordagem sociocultural prende-se com a ideia de que a acção e a interacção são categorias básicas analíticas de onde emerge o funcionamento mental (Wertsch, 1990). Prende-se, ainda, com a ideia de que o pensamento humano ocorre dentro de formas de actividade organizadas culturalmente, onde as mediações culturais medeiam a acção.

2.2. As Mediações Culturais: A Cultura como um Medium Constituído de Artefactos

As ideias sobre o papel da cultura nos processos psicológicos e no desenvolvimento cognitivo foram ao longo de anos influenciadas pelos trabalhos dos Psicólogos Russos A. Luria e A. N. Leontiev, em ligação com a Escola Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky. A ideia central destas formulações teóricas é a de que os seres humanos, ao contrário de outras criaturas, vivem num ambiente transformado por artefactos que vêm de gerações anteriores (Geertz, 1973).

A função básica destes artefactos é a coordenação dos seres humanos com o seu ambiente e uns com os outros. De acordo com este ponto de vista, os artefactos culturais são simultaneamente ideais (conceptuais) e materiais. São ideais na medida em que registam em forma codificada as interações de que fizeram previamente parte e que medeiam num dado momento. São materiais na medida em que estão embebidos em coisas materiais. Segundo Cole, (1995) o mesmo princípio também se aplica à linguagem / discurso e a outras formas de artefacto habitualmente usadas e que constituem o lado material da cultura. "Qualquer elemento cultural, qualquer traço cultural tem um lado subjectivo e objectivo" (Leslie White, 1959, citado por Cole, 1995).

A vida mental humana detém características especiais de um organismo que pode habitar, transformar e até recriar um mundo mediado por artefactos. Estes são constituídos por "coisas" que são, algumas, formas reunificadas da actividade humana - (condição para a existência da consciência humana) - e outras, de natureza cultural. A natureza especial desta consciência é feita na dualidade material / ideal, própria da natureza dos artefactos do ambiente cultural. ... "Os

seres humanos vivendo num 'duplo mundo' simultâneamente natural e artificial" (Cole, op.cit. p.32).

Os processos psicológicos detêm características que apontam para o princípio de que a natureza humana é feita na cultura entendida como um sistema de artefactos acumulados històrica/culturalmente. Esta ideia é representada por Cole (1995) através de um triângulo em que o vértice é um artifício mediado e os restantes pontos são sujeito e objecto (Fig.1).

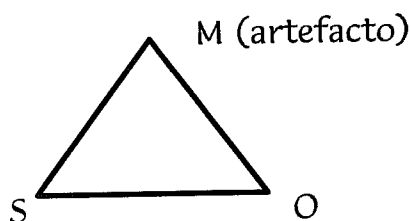


Figura 1: O triângulo mediacional básico em que (S) Sujeito e (O) Objecto são representados como "indirectamente" conectados, através de um Medium (M) constituído de artefactos. (Adaptado de Cole, 1995)

Nesta representação, o "1º mundo" é concebido como portador de um laço "directo" entre o sujeito e o objecto, enquanto que no "2º mundo", a ligação entre o sujeito e o objecto é feita de forma indirecta, através de um mediador. A natureza desta estrutura é feita de modificações contínuas, embebidas na cultura, operadas pelo sujeito, por via da sua participação nas formas padronizadas de actividade. Segundo o mesmo princípio, estes mediadores (artefactos) actuam, de duas formas, na organização do comportamento, de acordo com a sua natureza conceptual / material. Actuam simultâneamente como instrumento e constrangimento. Os constrangimentos culturais, dado não fazerem parte da estrutura

biológica, são rapidamente encorpados nos artefactos de natureza material / ideal que medeiam a vida da comunidade.

Não obstante ser o artefacto e a mediação por artefacto centrais à cultura, esta não é, todavia, um conjunto destes artefactos. "É pela via dos padrões culturais, símbolos com significação que o sujeito vai buscar sentido para o que lhe acontece" (Geertz, 1973, p.363).

A mediação por artefacto ocorre como parte de um campo mais vasto de estruturação sociocultural, referido como contexto, situação, prática, actividade.

Trata-se da abordagem de um novo paradigma que ilumina a via para o estudo e conceptualização da cultura como um processo que, tal como a *metáfora do jardim*, cultura que é vista como "um processo de ajudar as coisas a crescer" (Williams, 1973 citado por Cole, 1991).

Segundo Williams, op. cit., "cultura era um processo, nos seus usos mais primórdios: a guarda de qualquer coisa, basicamente de colheitas ou de animais".

Por volta do século XVI, o termo cultura começava a ser utilizado quer para significar a guarda de crianças humanas, quer de colheitas e animais.

No Século XVIII, a ideia de cultura começava a diferenciar-se quantitativamente, quando aplicada às actividades humanas, para distinguir as pessoas consideradas "cultas" ou melhor "mais cultivadas" das outras.

No Século XIX surgia a ideia de cultura como forma de adaptação de um grupo social ao seu meio ecológico, o que obrigou à chamada de

atenção para a variedade de formas culturais, trazendo à baila a gradação das culturas em formas mais ou menos desenvolvidas. Até ao presente, essas duas últimas concepções continuam a coexistir, lado a lado, na ciência e na sociedade.

No princípio deste Século, a cultura era entendida como um processo que visava a formação dos homens e que proporcionava a aquisição de competências intelectuais e morais para o desenvolvimento em sociedade. Partindo da assunção biológica de que quem cultiva, cultiva alguma coisa, pretendia apoiar-se na significação de que cultivar era um processo activo que consistia em fazer desenvolver ou crescer.

No decurso do século XX e até aos nossos dias, um sentido diferente é atribuído pela Antropologia à palavra cultura. Abandonando o postulado dos evolucionistas, a mesma Ciência viria a insistir na ideia de que as estruturas familiares, organizacionais, os "saber-fazer" são o testemunho de um pensamento, de uma intenção, ou seja, cultura passa a ser entendida como um conjunto de produções sociais que testemunham sistemas de pensamento e modelos de actividade humana.

Estes modelos, abstractos, porque não enunciadores de leis naturais, não explicativos, mas sim hipóteses interpretativas, acabariam então por estabelecer os limites do conceito. São reconhecidos estes limites metodológicos no culturalismo enquanto concepção de cultura como um todo adquirido, onde as diferenças culturais se colocam por comparação e onde a cultura, sendo um conceito comparativo, torna-se um instrumento de análise com um campo variado de aplicações.¹

2.2.1. O Culturalismo, Visão da Cultura como um Objecto

O culturalismo tem na sua origem uma concepção romântica de cultura, entendida como um objecto de estudo, um espectáculo oferecido ao etnólogo, a partir do ponto de vista do observador. "A cultura é um todo complexo que inclui o conhecimento, a crença, a arte, a moral, o direito, os costumes e todas as outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem, enquanto membro da sociedade" (Taylor, 1871, citado por E. Ortigues, 1993).

Taylor, op.cit., define assim a cultura como um inventário de factos psicológicos e sociais, colocando-a na alçada da psicologia e da sociologia. Entendida como um processo de aquisição, de exploração activa de uma herança para adaptação a situações de mudança, a cultura vem a ser uma metalinguagem que fala do testemunho que o espírito humano dá de si próprio através dos factos sociais.

Esta visão totalizante da cultura, espinha dorsal do culturalismo, pressupõe erradamente a existência de culturas independentes e puras. Como se sabe, as tradições puras e independentes são um mito, porque as tradições são uma mistura confusa de influências múltiplas. A questão que aqui se coloca é a de saber se cultura é entendida como um processo psicológico e também sociológico [cultura, como um universo de sentido onde se banham os indivíduos (Dasen, 1991) e um sistema de significados partilhados (Geertz, 1973)]; ou se as culturas são objectos designáveis, objecto de investigações inter-culturais (variáveis independentes), podendo neste caso estabelecer-se critérios de separação entre umas e outras.

O *culturalismo* sendo a reunificação de uma totalidade que não é senão imaginária, uma ilusão de óptica que pressupõe a existência de

critérios discriminativos destas totalidades, permite fazer cortes ou divisões sociais para dizer que A se assemelha mais ou menos a B do que a C.

Sendo sua a característica de fechar as pessoas nas suas próprias tradições, ignora que as relações do sujeito com as mesmas tradições possam ser extremamente diversas e variáveis.

A função universal da cultura seria "a liberdade de espírito" (Ortigues, 1993). No entanto, a ideia de cultura tem sido muitas vezes concebida como um emblema, atribuindo características inalienáveis a pessoas "despossuídas" de si próprias. A cada um a sua (Abdallah Pretceille, M. 1990).

A própria ideia de inter-culturalidade leva a crer que existem critérios de discriminação entre "povos" ou culturas. Para que surja a ideia de que as pessoas se encontram em situação de conflito "intercultural" é preciso que a cultura repercuta a noção de uma tradição comum, considerada como um dado adquirido e que por si justifica o direito a uma "consciência colectiva".

Permita-se, com efeito, questionar sobre o processo que consiste em apresentar as culturas, não somente como realidades, mas como realidades exteriores às pessoas, das quais se julga poder tratar objectivamente, focalizando elementos, traços culturais ou domínios cujas descrições são por vezes acompanhadas de interpretações e extrapolações abusivas. (Abdallah-Pretceille, M., 1990).

Questione-se de igual modo o facto de a cultura servir a construção do observador, ser uma focalização excessiva face ao que se observa pela via do estudo dos indivíduos e dos grupos.

Ao admitir-se que uma cultura se define pelo conjunto dos elementos que a constituem, toda a enumeração mesmo a mais refinada e exhaustiva não recolhe a realidade desse objecto, tão somente

provocando o reducionismo e a polarização. Segundo Linton, R. (1968, pág. 331, citado por Abdallah-Pretceille, M. op. cit.), "sempre que um antropólogo fala da forma e do conteúdo de uma cultura, o que ele designa de facto é a forma e o conteúdo de um corte transversal, operado num ponto particular do contínuo cultural. O corte praticado pelo antropólogo fixa artificialmente uma série de transformações que ocorrem em diferentes etapas dessa realização, fazendo parecer que é permanente o que é de facto transitório".

A ideia de cultura releva então de um quadro dinâmico. É susceptível à adaptação e à evolução próprias de uma dinâmica que se pode definir como um conjunto de respostas simbólicas e de práticas de um grupo às solicitações do seu meio.

"O problema da dinâmica cultural apresenta dois aspectos: por um lado, o crescimento e a transformação que conferem às culturas a sua forma e o seu conteúdo, num momento particular da sua história; por outro lado, a interacção dos elementos culturais, num dado momento particular." (Linton, R., 1968, pág. 331, op. cit.).

Sendo esta dinâmica e a própria noção de identidade cultural e de cultura, de natureza plural, ocorre que na tentativa de projectar uma cultura para todos os seus membros, esperando que cada um se familiarize totalmente com o todo da cultura à qual pertence, se venha a deparar com sérios obstáculos no reconhecimento da mesma através do comportamento real de cada membro. Cada indivíduo tem uma versão subjectiva e pessoal, por vezes diferente da cultura que outros lhe atribuem. A existência de muitas versões, por vezes diferentes, outras vezes equivalentes no seio dos indivíduos pertencentes ao mesmo grupo e que são possuidores de esquemas mutuamente partilhados, traduz a ideia de uma diversidade organizada, onde as diferenças não impedem a identificação e o

reconhecimento da mesma cultura no seio do seu grupo (entre os seus membros).

Na realidade, com efeito, dado o facto de as sociedades dividirem os seus membros em categorias diferentes, torna-se arriscado, porque induz a erros, considerar uma cultura, em função dessas diferenças, como um denominador comum de atitudes e de ideias dos membros que compõem uma sociedade. Dada a existência de sub-grupos no interior de qualquer sociedade, a própria noção de cultura deveria ser relativizada de modo a evitar categorizações ou definições que, por serem totalizantes e "objectivas", comportam em si o risco de "enjaular" os indivíduos em novos determinismos com os quais se deverão conformar as suas pertenças.

Poder-se-á admitir que conceitos como identidade cultural, ou etnia, sejam construções fundamentalmente de natureza operatória e eventualmente ligados a manifestações e comportamentos que, estes sim, poderão ser apreendidos com objectividade. A forma, o conteúdo e mesmo a existência de culturas não se podem agarrar senão a partir dos comportamentos que fazem surgir. (Linton, R., 1977).

Nas práticas sociais, a identidade cultural e cultura são instrumentos que podem servir vários fins, nomeadamente os ideológicos. Traduzem conceitos que por apelarem mais ao mito do que à realidade e estarem carregados de ideologia, descrevê-los e distingui-los objectivamente pode apenas resultar num exercício artificial, estéril e sem sentido para a análise dos problemas sociais.

2.2.2. A Cultura e a Subjectividade

A cultura veiculada por representações individuais é essencialmente um fenómeno sócio-psicológico.

Para Devereux G., (1972) citado por Abdallah, op. cit., "A cultura não é uma realidade única, exterior e superior aos indivíduos; com efeito, os indivíduos não reagem senão a outros indivíduos. Existe um processo psicológico de reunificação e é a cultura reunificada que exerce uma influência sobre as pessoas, enquanto componente da personalidade de cada um".

Não podendo ser agarrada como um objecto, a identidade cultural, é então a ideia que o sujeito singular ou colectivo formula de si mesmo e que através do seu discurso ilustra, num dado momento.

Segundo Triandis (1973), citado por Abdallah, op. cit., a relação do homem com a sua cultura não é uma relação de causa-efeito. O objecto é criado a partir do ponto de vista do sujeito.

Para Clanet (1993), são as diferenças que permitem especificar a ideia de cultura. São as significações sociais que o indivíduo constrói que dão existência à cultura e reafirmam a sua dimensão plural. Acontecimentos aparentemente semelhantes podem tomar significados diferentes de uma cultura para outra. Os comportamentos só fazem sentido quando se relacionam com modelos culturais que estruturam um determinado grupo de uma forma duradoura e profunda. É em função destes modelos que é mantida a coesão no grupo, na medida em que os seus detentores aderem às suas significações, opondo-se aos modelos culturais dos outros grupos para afirmação da sua identidade cultural. Estas significações, objectivadas em representações, podem ser verbalizadas

e objecto de análises, constituindo a cultura subjectiva (Triandis, 1973, op. cit.).

A introdução do ponto de vista subjectivo na apropriação dos fenómenos culturais, vai de encontro ao reconhecimento de que qualquer acção, quer seja de natureza cognitiva, relacional, afectiva, prática ou simbólica se inscreve num quadro de intersubjectividades. O ponto de vista do actor, por via das suas representações, não é mais do que a afirmação da natureza social de todo o pensamento, da ancoragem social de toda a personalidade, na medida em que todo o processo individual é essencialmente uma estrutura social que nasce da experiência e particularmente das relações inter-grupos e inter-individuais (Mead, 1963, citado por Abdallah, op. cit.).

É-se, assim, confrontado com a renovação conceptual que coloca a cultura dentro da estrutura psicológica das pessoas e cuja função é a organização sistémica das funções psicológicas. As culturas passam a ser "textos" que podem ser interpretados por pessoas activas (não meramente portadores de culturas) no seu processo de dar sentido aos acontecimentos de todos os dias.

2.2.3. Cultura e Desenvolvimento Cognitivo

A antiga ideia de cultura como um processo de ajudar as coisas a crescer (Cole, 1991, 1995), em combinação com as formulações científicas sobre Actividade, Mediação e Contexto vão encontrar o seu sentido na Psicologia Cultural, indo em particular de encontro ao ponto de vista de Paulo Freire e à afirmação da relação entre teoria e prática, "texto" e "contexto" como entidades interdependentes.

A Escola Sociocultural afirma que as Interacções Sociais e as Relações Interpessoais jogam um papel importante no desenvolvimento cognitivo; que qualquer aprendizagem ocorrida em pequenos contextos é afectada por grandes contextos, como sejam a comunidade onde as interacções com outros são construídas e embebidas na cultura local; que qualquer aprendizagem é de natureza cultural e que tudo o que acontece no espaço da sala de aula sofre a influência de grandes contextos socioculturais, sejam eles de natureza institucional ou de natureza informal (Cole, 1991).

O papel de universalidade conferido à instituição escolar faz depender directamente dela toda e qualquer aprendizagem, ignorando o que representa para os alunos o aprendido n'outros domínios, nas suas actividades, fora da escola¹ (Anexo 5 - Educação Intercultural).

As situações de aprendizagem aparecem, assim, afastadas o mais possível dos seus contextos naturais.

¹Vide Anexo 5 - Educação Intercultural. As entrevistas contidas nos sub-capítulos deste Anexo são o fruto de uma hipótese metodológica que tenta tornar protagonista a subjectividade de uma experiência humana que é a interculturalidade e que ainda constitui nos dias de hoje um objecto de grande conflitualidade cognitiva. Tratou-se de salvaguardar a máxima originalidade do texto falado, deixando aos entrevistados uma ampla liberdade na comunicação.

Todos sabemos que qualquer criança, antes de entrar para a escola, antes de ser aprendiz do ensino formal, é já possuidora de um corpo rico de conhecimentos, embora informal. Esse conhecimento sendo o produto de *formas guiadas culturalmente de participação na vida da sociedade* é o resultado da exposição à mesma cultura, a qual não só facilita a aprendizagem, tornando-a mais fácil e mais estável, como também pode servir de base ao ensino formal da escola, encaminhando os alunos para a aquisição do saber, efectuada com sentido e com prazer.

A cultura quando incorporada em modelos de aprendizagem, passa necessariamente pela sua tradução em termos cognitivos. Passa pela criação de modelos de aprendizagem que sejam capazes de explicar como é que partes partilhadas de saberes e de crenças "fabricadas em cultura", são, pelo sujeito, internalizadas como conhecimento processual, conceptual ou metacognitivo ou como é que as actividades organizadas em cultura produzem efeitos cognitivos específicos. Modelos capazes de explicar como é que os "aprendentes" podem avançar para lá dos constrangimentos, isto é, como podem produzir conhecimento cujo acesso lhes é negado pela própria cultura. (Cole,1991).

Cultura essa que, enquanto sistema de mediação, é feita, conforme vimos, de artefactos que actuam simultaneamente como *instrumento e constrangimento*. Os que actuam como constrangimento são os que produzem efeitos cognitivos que tendem a inibir a aprendizagem, eliminando virtualmente um grande número de hipóteses e de explicações possíveis; os que actuam como instrumento são os que tornam mais fáceis algumas aprendizagens.

A linguagem, enquanto instrumento da cultura, vai também ocupar um papel preponderante na actividade da aprendizagem. Irá requerer

não somente uma aplicação de regras como também uma interpretação do problema cuja expressão pode ou não, ser contextual e culturalmente apropriada.

A apropriação, pelos sujeitos, do contexto cultural em que operam, vem a ser consistente com os modelos internos, por eles construída, da realidade exterior. Constituindo esses modelos os aspectos construtivos da mente humana, ajuíza-se da complexidade da interação entre o desenvolvimento cognitivo e as manifestações da cultura.

A perspectiva sociocultural, co-construtivista (Valsiner, 1988), reconhece deste modo o papel activo exercido pela "criança supostamente recipiente" na construção da aprendizagem e na formação da sua própria personalidade. A criança, através deste manuseio activo de mensagens culturais, pode, a cada momento do seu desenvolvimento, "aceitar" ou "rejeitar", em si própria, as solicitações de "inputs" heterogéneos que são muitas vezes culturalmente inconsistentes.

É a cultura que cria o contexto que permite o acesso da criança à Zona de Desenvolvimento Proximal, abrindo caminhos através dos quais pode o adulto influenciar a criança. Pode, por exemplo, a cultura regular o nível de dificuldade das tarefas a realizar pela criança num determinado contexto como também pode considerar-se culturalmente organizadas algumas actividades realizadas com frequência, num grupo social. (La Casa P., Herranz P., 1989).

Em suma, há uma ligação entre os processos de interacção social estabelecidos numa cultura e os processos psicológicos dos seus membros, na medida em que o funcionamento psicológico dos

indivíduos emerge da internalização de vários processos presentes na interacção.

Surge, assim, a figura do adulto como constituinte da mente da criança, embora isso não signifique que o desenvolvimento seja objecto apenas de influências socioculturais. Tanto para Vygotsky como para Piaget, a criança é o agente activo do seu desenvolvimento e nele também interactivo (Vygotsky, 1989). A criança é o participante activo na interacção porque é ela que inicia o contacto e determina o conteúdo e as dinâmicas da interacção. Esta, sendo uma fonte de desenvolvimento, não representa, no funcionamento mental individual da criança, produto da internalização, uma cópia directa da troca social, mas antes uma assimilação activa das suas componentes. (Valsiner, 1988a).

A actividade conjunta, na interacção, reveste-se então de determinadas características que lhe são específicas. Ocorre nesse processo uma divisão de papéis que resulta da organização da actividade que, no seu todo, não pode ser imputada só a um dos participantes (Valsiner, 1988a). Uma parte da acção é representada pelo adulto, uma outra pela criança ou ainda aparece uma alternância de acções de uma e de outra parte, possibilitando aos parceiros uma complementaridade e coordenação mútuas das suas acções.

A organização dessa actividade vai localizar-se na *díade* que constitui uma unidade psicológica e uma unidade de análise e onde a interacção aí verificada utiliza dinâmicas que são formas guiadas pela cultura e mediatizadas pelos parceiros.

3. As Interacções Sociais como Ponto de Encontro entre a Cultura e o Desenvolvimento Cognitivo

A renovação conceptual e a mudança de paradigma que as teses de Vygotsky trouxeram à história e à investigação em Psicologia, contribuíram, através do estudo das interacções sociais, para clarificar a dialéctica complexa das relações entre o funcionamento individual e o social. Por outras palavras, significa que sendo a unidade de análise psicológica o indivíduo, a actividade do indivíduo, existe algo que, colocado no plano social, transcende as fronteiras do individual e precede as operações mentais, seja num contexto temporal ou de desenvolvimento. É assim que cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no plano social, e mais tarde no plano individual; primeiro, entre as pessoas (interpsicológico) e depois na criança (intrapsicológico) (Vygotsky, 1989).

A génese das funções mentais superiores ou a actividade cognitiva não poderá jamais ser concebida como uma característica da pessoa, independente do contexto. Há neste processo ligações que não são só temporais como também causais e onde os processos psicológicos são determinados pelo meio sociocultural ao nível das interacções sociais. É neste ponto de encontro com os membros mais experientes da sociedade e através da utilização de instrumentos úteis proporcionados à criança, que esta vai desenvolver funções culturais (uma característica exclusiva da espécie humana) que internalizadas, ao nível intra-psicológico, fazem parte da sua característica individual.

A interacção entre o adulto e a criança constitui uma forma específica da cooperação construtiva do desenvolvimento cognitivo, na medida em que o adulto possui um melhor conhecimento sobre a realidade em que ambos actuam e do que ela é capaz. Significa que as crianças podem fazer com um adulto o que não são capazes de fazer sós.

O conceito teórico que traduz o mecanismo da influência da interacção do adulto no desenvolvimento mental da criança é, conforme vimos atrás, o conceito de "*Zona de Desenvolvimento Proximal*" (Vygotsky, 1989). Para Cole, citado por Mata e Ramirez (1989) este conceito tem uma importância chave, *como ponto de encontro* entre o cultural e o cognitivo, "de onde a cultura e o conhecimento se geram mutuamente".

O desenvolvimento cognitivo da criança ocorre das situações em que a solução do problema é guiada pelo adulto, na *zona*, através da regulação da sua acção e do confronto com um modelo de execução. Representa deste modo a ponte que proporciona o estabelecimento das relações entre a criança e o adulto.

Essa capacidade que a criança tem de resolver um problema junto de um adulto vai criar uma relação entre os dois parceiros que é *assimétrica* pela sua natureza mas onde a cooperação irá jogar um papel decisivo no desenvolvimento da actividade conjunta, dentro da referida Zona.

O adulto é neste processo o *percursor* necessário da criança para a aquisição de competências, a partir das interacções sociais.

3.1. Aproximações Empíricas das Ideias de Vygotsky

As investigações sobre as Interações Sociais dividem-se habitualmente em dois grandes grupos, de acordo com o papel atribuído aos sujeitos na situação: as Interações Simétricas e as Interações Assimétricas (Gilly, 1989a, 1989b).

Nas interações simétricas, os papéis e os estatutos atribuídos aos sujeitos na resolução de uma tarefa são idênticos; são exemplo disso a interação entre pares.

Nas interações assimétricas, os sujeitos têm papéis e estatutos diferentes na situação da tarefa, como é o caso da Interação Adulto-Criança.

3.1.1. As Interações Sociais Simétricas

As investigações sobre as interações sociais simétricas têm sido o alvo das atenções dos trabalhos da Escola de Psicologia Social Genética, de Genève, através dos investigadores W. Doise, G. Mugny, A. N. Perret-Clermont, há mais de 15 anos. (Doise, 1992; Mugny, 1985, citados por Peixoto, 1991); (Perret-Clermont, 1979, 1988). Inscrevendo-se na Perspectiva Constructivista Estruturalista Piagetiana do Desenvolvimento, levam a cabo uma produtiva análise crítica das teorias e da conceptualização de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo. Partindo da tese do "Conflito Socio-cognitivo" conferem uma importante contribuição ao estudo da Interação Social, ao desenvolvimento cognitivo, à compreensão da sua natureza bem como à análise dos mecanismos a partir dos quais os factores sociais mediatizam a construção dos processos mentais.

Através da utilização de testes Piagetianos clássicos têm levado a cabo uma série de investigações empíricas que põem em relevo a *construção social da inteligência* e demonstram que o desenvolvimento cognitivo é o resultado da participação na interacção social apoiada num *conflito socio-cognitivo*. Pela via deste conflito, o ponto de vista da criança é confrontado com outro que pode não ser necessariamente igual ao dela. Esta situação vai permitir um desequilíbrio momentâneo que irá em seguida dar lugar a um novo equilíbrio, numa dinâmica susceptível de produzir benefícios.

3.1.2. As Interações Sociais Assimétricas

3.1.2.1. As Investigações de Bruner

Inspirado nas teses de Vygotsky sobre o desenvolvimento, Bruner desenvolveu investigações empíricas sobre as *interacções de tutela*, (adulto-criança) salientando de um modo muito particular o papel das funções designadas de *funções de suporte*. É através destas funções que o adulto "sustenta" a criança na execução de um saber-fazer.

Trata-se de uma *assistência* contida num processo que torna a criança capaz de resolver um problema, levar a cabo uma tarefa ou atingir um objectivo que estariam, sem esta assistência, para além das suas possibilidades (Bruner, 1983, citado por Fidalgo, 1990).

De acordo com a tese defendida por Bruner, op.cit. a situação de resolução assistida vai permitir que a criança consiga de uma forma mais rápida e com melhores resultados atingir um nível de domínio e de coordenação da tarefa superior aos atingidos na situação de trabalho independente.

Ao atribuir muita importância aos mecanismos de "feed-back", e aos "saber-fazer" afectivos e emocionais, faz notar que o verdadeiro significado destes só aparece nas condições em que a acção da criança precede a sua compreensão sobre a mesma. Aponta para a importância dos factores afectivos, como a confiança em si, por exemplo, como devendo fazer parte dos "saber-fazer" afectivos, a par dos cognitivos e emocionais. Assinala também a importância da família na construção de todos esses "saber-fazer" e o seu papel no que ele denomina de "programa tácito" da aprendizagem na família. Defende a presença desses aspectos no processo de assistência ("d' étayage") do adulto, no decorrer da interacção.

Na investigação conduzida com crianças entre 3 e 5 anos, pôde a partir dos protocolos de interacção, identificar as seguintes funções de suporte: Enrolamento ou implicação ("Enrollement"), a Redução dos graus de liberdade, o Suporte da Orientação, a Sinalização das Características Determinantes da tarefa, o Controle da Frustração e a Demonstração. A manifestação destas funções estaria relacionada com a idade das crianças e prendia-se com a necessidade de incitar a criança à acção, como por exemplo, o "Enrollement" nas mais novas. Prendia-se ainda com a necessidade de ajudar a criança a estruturar o seu comportamento, como por exemplo, a "Orientação" nas mais velhas.

As investigações de Bruner, apesar de não serem a demonstração de uma tese que faça apelo a quadros teóricos bem precisos como os encontrados por exemplo, em Wertsch, que iremos apresentar de seguida, têm o mérito de terem conseguido levantar questões importantes ao estudo das Interacções Adulto-Criança. Uma delas é compreender se efectuar bem uma tarefa implica a compreensão da

sua natureza ou se sendo coisas diferentes resulta no facto de a resolução da mesma preceder a da sua compreensão.

3.1.2.2. As Investigações de Wertsch

Um dos principais intérpretes de Vygotsky nos E.U.A. é Wertsch, J., que através de elaborações, quer teóricas quer empíricas do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, orientou investigações que lhe permitiram analisar, em situações de resolução de problemas, o processo da interacção adulto-criança. Muito do seu trabalho foi dedicado à análise dos modos de funcionamento inter-psicológico nas situações diáticas adulto-criança, (a maior parte delas nas díades mãe-criança) que muito contribuíram para a compreensão do modo como os adultos regulam os comportamentos e as suas consequências no funcionamento intra-individual da criança.

Para Wertsch (1985), o reconhecimento de que o funcionamento inter-psicológico está profundamente ligado ao intra-psicológico, leva a que quaisquer modificações introduzidas no plano inter-individual irão traduzir-se em mudanças operadas no plano individual. Estas modificações, sujeitas a transformações, podem ser de ordem quantitativa ou qualitativa.

Na análise do funcionamento interpsicológico e ao caracterizar toda a dinâmica encontrada na transição, o mesmo autor considera importante *a definição da situação* que permite traduzir a forma como os objectos e os acontecimentos são representados ou definidos numa situação (Wertsch, 1984, 1985). A mesma definição permite caracterizar o facto de poderem ocorrer diferentes representações por parte dos intervenientes ou até possíveis alterações susceptíveis de influenciar o significado funcional dos comportamentos.

A criança e o adulto estarão então na mesma situação quando definem da mesma maneira os objectos e os acontecimentos nela implicados. Quando as aproximações dessa situação são diferentes, só a *comunicação* torna possível a partilha dos aspectos envolvidos nas respectivas definições da situação.

Wertsch (1985) invoca a ideia de *intersubjectividade* encontrada nos trabalhos de Rommetveit (1974,1979,1985, citados por Wertsch, 1985), para fazer compreender que aquela ocorre quando os interlocutores partilham pelo menos um dos aspectos da definição da situação. Essa partilha vai manifestar-se segundo diferentes níveis, consoante a intersubjectividade que possa existir entre os sujeitos. Segundo Rommetveit, op. cit., a "comunicação tem por objectivo a transcendência dos mundos privados dos participantes e a definição do que se pode chamar de *estados de intersubjectividade*".

Nas muitas interpretações possíveis para o mesmo objecto ou acontecimento, serve o discurso para impôr uma representação particular e criar uma realidade social temporariamente partilhada. Esta realidade partilhada define um estado de intersubjectividade. Quando os interlocutores em contexto comunicativo, partem de perspectivas ou de interpretações diferentes, podem eventualmente ser confrontados com a necessidade de uma *negociação*, mediada semiòticamente, de modo a permitir o estabelecimento da intersubjectividade.

3.1.2.3. *Definição da Situação e Intersubjectividade*

Segundo Wertsch (1985), o adulto e a criança, na actividade conjunta, deparam por vezes com algumas dificuldades quer no estabelecimento quer na manutenção da intersubjectividade.

A criança, na fase inicial de desenvolvimento, não favorece a intersubjectividade ao nível das formulações verbais e da definição abstracta, descontextualizada da tarefa. O adulto, neste contexto, é colocado perante o desafio de encontrar a forma de comunicar com a criança que lhe permita participar nem que seja minimamente do funcionamento interpsicológico e possa eventualmente ser levada a definir a tarefa de uma forma adequada.

O estudo conduzido por Wertsch (1979) sobre a *definição da situação e intersubjectividade* pretendeu, por via da construção de um puzzle a partir de um modelo, criar uma situação que visava a análise de funcionamentos interpsicológicos, na perspectiva Vygotskiana.

A análise recaiu sobre os objectos que constituíam a tarefa (as peças, a cópia, o modelo) e sobre a acção orientada para um objectivo da qual também faziam parte esses objectos. Desta análise, foram identificados três passos estratégicos componentes da acção:

1. Consultar o modelo (para retirar informação sobre a identificação e localização da peça).
2. Escolher a peça, identificada no passo 1, do conjunto das outras peças.
3. Colocar a peça, seleccionada no passo 2, na cópia.

A definição da situação, neste exemplo, interrelaciona os componentes da acção com os passos estratégicos e os objectos. Os passos estratégicos interrelacionam-se uns com os outros e quer a acção, os passos estratégicos ou os objectos estão em interrelacção. Os objectos só são entendidos se o seu papel na acção é especificado e a acção só é plenamente compreendida se fôr retirada informação aos objectos.

A criança, no entanto, nem sempre define a situação deste modo. Pode estar de acordo com o adulto apenas num pequeno aspecto. Criar níveis de intersubjectividade passa então por identificar na zona de *transição inter-intra* os aspectos na criança que estão de acordo com o ponto de vista do adulto.

Wertsch (1979) identificou quatro níveis de intersubjectividade nas interacções das mães com as suas crianças, em idade pré-escolar:

O primeiro nível de intersubjectividade caracterizava o facto de não existir intersubjectividade: o adulto e a criança apresentavam divergências fundamentais na definição dos objectos envolvidos na situação e, não tendo conseguir partilhar da mesma definição, a comunicação entre ambos tornava-se impossível.

O segundo nível de intersubjectividade caracterizava o facto de a criança já poder participar da tarefa, embora a sua compreensão sobre a mesma não lhe permitir entrar em acordo com o adulto. Imensos problemas de comunicação se levantavam porque ela não percebia quais as implicações da regulação que lhe era feita pelo adulto.

O terceiro nível de intersubjectividade caracterizava o facto de a criança já conseguir responder de uma forma apropriada à regulação efectuada (interpretava as directivas do adulto mesmo não sendo explícitas); partilhava com o adulto a mesma definição da situação, embora em alguns casos parecesse funcionar de uma forma independente.

O quarto nível de intersubjectividade caracterizava o facto de a criança assumir a responsabilidade total da tarefa e revelar um domínio na definição da situação que lhe permitia uma intersubjectividade quase completa com o adulto, tornando desnecessário exercer qualquer regulação.

À medida que a criança ia atingindo níveis cada vez mais elevados de intersubjectividade com o adulto, mais tomava sobre si a responsabilidade da tarefa.

A transferência dessa responsabilidade, para o plano intrapsicológico do funcionamento da criança, dava origem a formas de autoregulação que também partilhavam das propriedades do discurso comunicativo verificado na díade.

O conjunto dos trabalhos de Wertsch faz apelo à ideia de transição de uma regulação externa para uma regulação interna e à existência de uma gradação, no decurso do desenvolvimento, no sentido da diminuição de uma regulação externa com a idade (Wertsch, et al., 1980).

Wertsch, tal como Vygotsky, atribui uma importância particular à análise (detalhada) dos mecanismos comunicativos presentes na regulação feita pelos adultos sobre a actividade das crianças, durante

a interacção. A função mediadora dos signos, por via dos mecanismos semióticos envolvidos na transição, fornecem a informação essencial sobre a importância dos processos de natureza social nos indivíduos. Ajuda também à compreensão do processo que leva a criança a confrontar-se com a redefinição das situações segundo o ponto de vista do adulto, permitindo-lhe em seguida funcionar como um membro maduro da cultura (Wertsch, et al., 1980).

Segundo Arns (1980), citado por Wertsch, et al., op. cit., podem os processos de estimulação do funcionamento independente variar, em função de factores culturais e sócio-económicos, não obstante a transição ser em todo o lado uma parte necessária da socialização. Mecanismos específicos podem, então, funcionar para influenciar as competências individuais. Estes mecanismos semióticos relacionados com o funcionamento interpsicológico e com a transição para o funcionamento intrapsicológico são, respectivamente, a Perspectiva Referencial e a Abreviação.

4. A Perspectiva Referencial

Numa interacção de tutela, para um funcionamento efectivo, torna-se necessário que o adulto seja capaz de chamar a atenção da criança para os objectos e os acontecimentos envolvidos na tarefa. Pode, para tal, utilizar expressões ou gestos que lhe permitam *identificar o referente* pretendido. A *referência* é um mecanismo semiótico que permite aos interlocutores estarem de acordo quanto à expressão usada para identificar o referente. Um aspecto fundamental é o facto de o mesmo referente poder ser referido ou identificado de várias maneiras, utilizando uma variedade de *expressões de referência*. Expressões verbais e não verbais podem ser utilizadas para identificar um referente. No entanto, o modo de pensar e definir o referente e a necessidade da sua categorização coloca a necessidade de introdução de uma *perspectiva*. Segundo Wertsch (1989), a intersubjectividade sendo uma actividade cognitiva conjunta de uma realidade social partilhada, é tributária do tipo de *perspectiva referencial* utilizada pelos interlocutores.

A *perspectiva referencial* encontrada num acto de referência é o ponto de vista utilizado para identificar um referente pretendido, através de um acto comunicativo (fundamentalmente linguístico). A perspectiva, a partir da qual é identificado o referente, pode variar, sem deixar de constituir uma parte necessária de qualquer acto de referência.

Na situação de discurso e ao identificar o referente, o interlocutor pode introduzir diferentes tipos de informação sobre a perspectiva referencial, escolhendo diferentes tipos de expressões de referência. Pode variar, fazendo opções, desde *expressões que minimizam* a gama

de informação acerca da perspectiva introduzida no discurso, até às *expressões que maximizam* essa informação.

Wertsch (1985; 1989), considera as *expressões deíticas*, as expressões referenciais comuns e as *expressões informativas de contexto* como opções semióticas para a introdução da perspectiva referencial.

As *deíticas*, "*sinais indexicais*" *verbais ou não verbais* tais como "apontar não verbal" ou "isto ou aquilo" verbal, são o exemplo de expressões que minimizam toda a gama de informação sobre a perspectiva. A sua utilização pressupõe a existência cognitiva do referente para os interlocutores, servindo apenas para "apontar" o referente pretendido na situação de discurso. A informação introduzida que para o ouvinte já é entretanto redundante, fornece, deste modo, muito pouca informação sobre o modo de perceber o objecto. No entanto, o uso de tais expressões ao não refletirem necessariamente o modo como o comunicador compreende o referente, vai colocar o problema dos "*níveis de indexicalidade*".

As "*Expressões Referenciais Comuns*" traduzem no discurso a designação mais "utilizada" para referir um objecto, baseada normalmente na função que aquele possui. Como no caso das *deíticas*, o uso destas expressões não introduz senão uma perspectiva mínima de informação que é também redundante na medida em que seria a expressão que o ouvinte escolheria se tivesse que fazer uma opção sem contar com qualquer informação contextual adicional.

As "*Expressões Informativas de Contexto*" permitem ao comunicador maximizar a informação sobre a perspectiva referencial introduzida na situação de discurso. Caracterizam-se pelo facto de poderem introduzir uma perspectiva informativa sobre o modo específico como o comunicador vê o referente no momento do discurso.

Traduzem uma informação que se mostra evidente apenas para quem partilha da definição da mesma situação e que apela para a compreensão informada do ouvinte sobre o referente.

De acordo com Wertsch (1989), a escolha de uma determinada perspectiva referencial pode ser motivada pela necessidade de estabelecer e de manter, pelo menos, um nível mínimo de intersubjectividade numa interacção adulto-criança. As expressões de referência mais informativas estão de um modo geral associadas a um nível mais elevado de intersubjectividade na definição de uma situação. Ao desafiarem "semiòticamente" a criança, a sua utilização pode constituir um indicador de uma nova definição da situação criada nos planos interpsicológico e intrapsicológico, permitindo ao adulto a eventualidade de falar de uma forma diferente para conseguir que a criança venha a pensar de forma também diferente.

No entanto, a análise de Wertsch, op. cit. aponta ainda para a verificação de um outro mecanismo semiótico, encontrado na situação interactiva, utilizado também pelo adulto, quando confrontado com situações que tornam difícil criar ou manter a intersubjectividade na transição inter - intrapsicológico: É a ABREVIACÃO.

5. A Abreviação

A abreviação é outro mecanismo semiótico que, segundo Wertsch (1989), regula a transição do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico. É de carácter instrumental e utiliza uma representação linguística para uma determinada situação. Nesta representação podem estar presentes os aspectos totais ou parciais de uma situação.

Joga um papel importante no funcionamento interpsicológico, sendo especificamente instrumental nas modificações operadas no funcionamento interpsicológico adulto-criança que se vão relacionar com as modificações no funcionamento intrapsicológico da criança.

É o mecanismo que reconhece uma relação entre uma representação linguística e a definição de uma situação. Todos ou alguns dos aspectos da definição da situação podem estar de uma forma explícita e exhaustiva reflectidos no discurso. Quanto mais aspectos estiverem explicitamente representados, mais aumenta o nível da abreviação.

Modos diferentes de representar e definir uma dada situação podem ocorrer, sempre que o interlocutor utiliza, em relação aos objectos, formas diversificadas de perspectiva referencial ou diferentes directivas quando as intervenções têm por objectivo regular o outro. Podem assim ser utilizadas directivas explícitas (não abreviadas) quando entre a criança e o adulto se verifica haver pouca partilha na definição da situação, ou directivas implícitas quando o adulto, nas suas intervenções, não precisa ser tão explícito e utiliza directivas abreviadas. Segundo Wertsch e Schneider (1979), citados por

Wertsch et al., (1988), as directivas abreviadas são essencialmente directivas não explícitas.

De acordo com a situação da tarefa proporcionada pelo estudo (a construção de um puzzle segundo um modelo), as directivas abreviadas ou de regulação indirecta são definidas como as que especificamente não apontam a criança para a consulta do modelo e da cópia, mas exigem que implicitamente a criança compare os dois, de modo a responder apropriadamente à situação.

As não abreviadas ou de regulação directa definem-se como directivas que podem ser cumpridas pela criança sem que ela compreenda o seu objectivo, acompanhadas ou não de uma expressão verbal explícita, traduzida em comportamentos como: indicar o modelo, chamar a atenção para uma peça ou para a sua orientação e colocação, ou fazer referências simultâneas ao modelo e à peça.

A distinção entre directivas abreviadas ou não abreviadas baseia-se na "fala" directiva sem levar em linha de conta a resposta que ela provoca na criança. De acordo com Wertsch et al.(1988), as mães teriam tendência para passar do uso predominante de directivas verbais não abreviadas para o uso de directivas verbais abreviadas, à medida que a idade das crianças fosse aumentando.

Segundo Wertsch (1989), quer a abreviação quer a perspectiva referencial são mecanismos semióticos envolvidos na transição do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico.

Vygotsky, citado por Wertsch (1985), na sua análise sobre o "discurso interior", no plano do funcionamento intrapsicológico, referiu que a

propriedade primeira e mais importante do discurso interior é a sua "sintaxe única abreviada", em comparação com o discurso exterior.

Na situação comunicativa, a abreviação é o mecanismo que permite ao adulto lançar desafios semióticos à criança. Ao usar de uma directiva abreviada, o adulto convida a criança à identificação e à execução das acções implícitas envolvidas numa tarefa. Quando este desafio não é conseguido, o adulto tem sempre a possibilidade de optar pelas directivas não abreviadas e até de impôr um outro mecanismo que possa levar a uma definição mais adequada da situação.

A perspectiva referencial e a abreviação são meios através dos quais se torna possível alcançar níveis de intersubjectividade, quer seja na especificação ou definição da situação.

Esses meios constituem mecanismos com forte potencial para impôr desafios semióticos que encorajam a criança a definir as situações de uma forma culturalmente apropriada.

A sua utilização varia, portanto, segundo o nível de intersubjectividade alcançado na díade, o qual, por sua vez, está relacionado com as definições e redições da situação efectuadas, quer pela criança, quer pelo adulto.

No contexto pedagógico, a interpretação que o professor faz dos erros da criança e da sua actuação, leva-o a realizar intervenções contingentes às dificuldades encontradas. Essas intervenções desempenhando o papel de funções de suporte, podem, numa interacção, variar de criança para criança, consoante a sua idade e a sua experiência, realizando assim com eficácia a função que é a de "sustentar" os progressos das crianças. (Wood, 1980 citado por Salvador, 1992).

6. Modos de Interacção Social com Implicações no Funcionamento Intrapsicológico

Wertsch, Minnick e Arns (1984) observaram modos diferentes de regulação inter-individual nas situações de interacção adulto-criança. No estudo participaram 12 díades. Metade das díades era constituída por mães brasileiras de baixo nível sociocultural e suas crianças, com a idade média de 6 anos e a outra metade constituída por professoras da mesma comunidade e seus alunos também com a mesma média de idade. A tarefa apresentada era a construção de um puzzle, segundo um modelo. Foram observadas diferentes formas de regulação da tarefa. Verificou-se que nas mães, estas formas estavam mais directamente orientadas para a execução da tarefa, enquanto que nas professoras predominavam formas de regulação mais dirigidas para a tomada de responsabilidade por parte da criança.

Verificou-se ainda que as diferenças encontradas nos modos de regulação produziram diferenças na regulação intra-psicológica alcançada nos dois grupos. As professoras demonstravam uma tendência para desenvolver uma forma de regulação "indirecta" sobre a criança, traduzida em formas abreviadas de comunicação e no recurso aos mecanismos semióticos que eram mobilizados junto da criança com o objectivo de uma maior autonomia. As mães, por outro lado, eram mais directivas na sua regulação, fazendo uso de um mínimo de informação raramente acompanhada de abreviação e que contribuía para diminuir a autonomia da criança.

Este estudo, bem como o de Wertsch & Sammarco (1988) ilucida-nos sobre a forma como o contexto, onde a interacção tem lugar, influencia o funcionamento interpsicológico, particularmente o tipo de regulação adoptada pelo adulto. A instrução formal e o trabalho

doméstico são formas diferentes de actividade com implicações também diferentes nos processos psicológicos. A diferença principal encontrada entre as mães e as professoras, no estudo de 1984, prendia-se com a sua experiência desigual perante o ensino formal. Trata-se de uma diferença cultural importante na história individual do seu percurso que lhes influenciou a forma como interpretaram a tarefa. As mães perceberam a tarefa como requerendo delas a máxima assistência, enquanto que para as professoras, representou a máxima independência para a criança (Wertsch et al., 1984). Para as professoras, o "motivo" da sua actividade era a aprendizagem; para as mães, a execução correcta da tarefa pareceu ser o "motivo" que as levou a colocar sob a responsabilidade da criança os comportamentos que julgaram poder ser efectuados sem erros.

Estes resultados demonstram também, segundo Wertsch (1985), que as crianças podem participar em funcionamentos interpsicológicos muito diferentes e que essas diferenças traduzem consequências diferentes no modo de funcionamento intrapsicológico. Põem ainda em evidência padrões de interacção encontrados na díade, os quais não devem ser atribuídos nem ao adulto nem à criança, uma vez que resultam de uma actividade partilhada.

7. A Problemática do Presente Estudo Empírico

As interações sociais são, conforme vimos, o espaço privilegiado para a aquisição dos instrumentos necessários para a construção das competências cognitivas e não apenas o lugar onde actuam simples mecanismos de transmissão cultural. Ao proporcionarem modos diferentes de funcionamento interindividual, as interações sociais revestem-se de grande importância, podendo medir-se as suas consequências ao nível do desenvolvimento individual de cada um (Gilly, 1988).

Verifica-se, assim, que qualquer modificação operada ao nível do funcionamento interindividual (externo, social) vai implicar uma transformação ao nível do funcionamento intraindividual (funcionamento interno, psicológico). Significa então que há modos de funcionamento interindividual mais benéficos que outros, no que diz respeito à capacidade de gerar progressos individuais. Com efeito, as interações capazes de gerar progressos são aquelas que proporcionam a implicação e o envolvimento activo dos "partenaires", na procura da solução. Quando um dos participantes da relação se torna capaz de ajudar o outro na construção de processos que conduzam a competências até aí inexistentes, criando oportunidades para a troca de significados e para a compreensão da situação, tais interações resultam mais benéficas.

Nesta perspectiva, as interações adulto-criança adquirem um significado particular no desenvolvimento mental da criança. Ocorrendo em domínios bem determinados e sendo veiculadas através de uma dada cultura, em cooperação com esses domínios, são

parte das construções cognitivas da criança e do seu processo de aculturação e de interiorização do que lhe é circundante.

Nos primeiros anos de vida, durante o seu desenvolvimento, as interacções da criança com a sua mãe ocupam um lugar relevante. Ao longo destas interacções precoces, a criança vai apropriar-se de instrumentos necessários para aquisições ulteriores (Vygotsky, 1978) e para os "saber-fazer", expressão usada por Bruner (1983, citado por Fidalgo, 1990). As interacções precoces mãe/criança favorecem o lado motivacional facilitador da implicação e do envolvimento em situações interactivas diáticas, sendo conforme também vimos, mais eficazes quando ocorrem ao nível da *zona de desenvolvimento proximal* da criança.

Hartup (1985), citado por Rosetti-Ferreira et al., (1988), aponta duas funções importantes das interacções sociais no desenvolvimento social e cognitivo da criança. A primeira serve os contextos em que as competências básicas emergem. A segunda são os recursos que conferem à criança a segurança e a satisfação das suas necessidades. Trata-se de um ponto de vista a partir do qual se tenta evitar o risco de uma concentração exclusiva nos efeitos cognitivos das interacções sociais e a tentação de considerar o papel do adulto, parceiro da díade, representado apenas como sendo o mais capaz. O adulto é, para além de um agente cognitivo, uma fonte potencial de conforto emocional e de segurança para a criança.

O interesse pelo estudo das interacções adulto-criança prende-se com a necessidade de compreender como é que diferentes conteúdos socioculturais dão origem a diferenças culturais e psíquicas nos processos individuais e quais os mecanismos que conduzem à

interiorização dos processos interindividuais ocorridos entre os dois elementos de uma díade.

A interacção adulto-criança é neste sentido entendida como uma actividade em que a participação de cada um dos membros da díade é função de um sistema interactivo mais alargado, dando lugar a níveis de intersubjectividade onde poderão existir diferentes processos cognitivos e emocionais. (Fidalgo, 1990).

Trata-se de enquadrar a interacção social, numa perspectiva dialógica (Wertsch,1990), como um sistema intersubjectivo que pode ser analisado para compreender a natureza transformacional das interacções que têm lugar numa díade adulto/criança. É no decorrer deste processo de transformação-construção da díade que ocorrem trocas participadas que dão lugar a negociações (transacções negociadas) de significados partilhados e que medeiam as acções dos parceiros.

Para atingir este nível de compreensão partilhada onde se torna possível a comunicação ou nível de intersubjectividade, são desenvolvidos pelos parceiros mecanismos através dos quais se processa a negociação de significados. Nesta perspectiva, é função específica da interacção social a criação de significados que assumem ao mesmo tempo uma função mediacional intersubjectiva, guiada culturalmente.

Sendo que, segundo Valsiner (1988a), o desenvolvimento da criança ocorre em ambientes fisicamente estruturados de acordo com os sistemas de significado cultural das pessoas que habitam esses ambientes, torna-se então relevante analisar as diferentes dinâmicas interactivas que favorecem a aquisição de competências cognitivas necessárias à resolução de um determinado problema colocado à

criança. As mesmas dinâmicas, bem como os papéis e o estatuto de cada parceiro, desencadeiam determinadas formas de funcionamento mental, durante a interação. Qualquer parceiro ao assumir funções particulares na dinâmica, pode eventualmente ser responsável por mudanças e alterações cognitivas que se relacionam com a forma como a tarefa é representada, com a sua resolução e com o controlo efectuado sobre ela (Gilly, 1988).

Podem, assim, os parceiros intervir ao nível da representação inicial da tarefa, dos procedimentos de resolução ou até verificar-se uma recriação de tentativas de resolução da tarefa por parte da díade, através da confrontação.

A função de controlo é também uma função importante exercida pelos parceiros, através de mecanismos de feed-back.

Verificando-se uma relação de dependência entre o funcionamento da díade e o tipo de problema a resolver, as variáveis contextuais tais como a natureza da tarefa e a sua representação jogam um papel não negligenciável nos progressos individuais posteriores (Peixoto, 1991).

A problemática que este estudo encerra centra-se em dois eixos: o dos processos interindividuais, ou seja as características de funcionamento inter-individual que têm lugar entre o sujeito e o outro numa dada situação, permitindo a transição para um funcionamento intrapsíquico; o das interações adulto-criança entendidas como parte das construções cognitivas da criança, a partir de transformações interiorizadas dessas relações e mediatizadas por mecanismos semióticos. Apoiámo-nos sobretudo nas investigações de Wertsch e Sammarco (1988) e Wertsch, Minnick e Arns (1984) e Fidalgo (1990) baseadas no desenvolvimento das teses Vigotskyanas. Segundo os resultados destas investigações, as experiências

socioculturais dos adultos, numa interacção de tutela, demonstram ter um papel importante na transição para o funcionamento intrapsíquico da criança. Os estudos apontam para a ocorrência de dois estilos interactivos diferentes, fortemente relacionados com a experiência sociocultural das mães.

A experiência das mães com o ensino formal, revelou ser uma variável importante da sua experiência sociocultural na interacção com as crianças.

Uma outra questão importante a salientar é que quando a tarefa é proposta à criança e se diz à mãe que ela pode ajudar, não se tem a certeza se a situação é interpretada da mesma forma por mães portadoras de experiências socioculturais diferentes. A interpretação da situação em função das diferenças socioculturais permite analisar os processos de funcionamento interindividual responsáveis pela transição para o funcionamento intraindividual.

Optou-se, neste estudo, por comparar a interacção em dois grupos de díades adulto/criança, em duas situações. Numa situação a comparação teve como critério as idades diferentes das crianças que constituíam as díades. Tratou-se de comparar as díades constituídas de crianças de sete anos com as de dez anos. Noutra situação, procedeu-se à comparação, dentro de cada grupo e num grupo em comparação com o outro, da interacção verificada de acordo com as origens étnicas das díades. O objectivo foi a análise das dinâmicas interactivas e dos mecanismos que nas díades conduzem à negociação e interpretação de significados, função do nível de intersubjectividade alcançado numa situação de resolução de problema. Essas dinâmicas bem como a intersubjectividade são objecto de representações que as mães fazem do desenvolvimento das crianças numa dada idade e do que acreditam ser as crianças capazes de fazer na mesma idade. As

mães mudam as suas estratégias de intervenção junto das crianças em função da sua idade, especialmente em situação de resolução de problemas.

O estudo proporciona o tratamento da cultura, não como variável externa, independente, mas sim como um sistema de mediação individual de significados partilhados da cultura envolvente. Os meios utilizados pelas mães para atingir os seus objectivos, numa interacção, escapam ao seu controle consciente e fazem parte de processos determinados pelo seu sistema cultural.

São levados em conta os mecanismos semióticos que mediatizam a transição, tais como a abreviação e a perspectiva referencial. Consideram-se também outras funções de suporte de natureza afectiva, investigadas por Bruner (1983, citado por Fidalgo, 1990), com a designação de "saber-fazer" afectivos e emocionais que não sendo construções conscientes jogam no entanto um papel importante na construção cognitiva da criança.

8. Formulação de Hipóteses

Face à problemática que o estudo encerra e levando em consideração os trabalhos de Wertsch, Minnick & Arns (1984) Wertsch (1985), Wertsch & Sammarco (1988), e os resultados obtidos por Fidalgo (1990) que apontam para diferenças nas formas de funcionamento das díades, em função da sua experiência sociocultural, colocamos como hipótese geral que:

- Todas as mães representadas na nossa amostra possuindo graus de escolaridade baixos, função da sua pouca ou nenhuma experiência com o ensino formal, iriam perceber a tarefa proposta como sendo consentânea com a sua experiência sociocultural.

As hipóteses complementares consistem em prever que:

- Existem diferenças no funcionamento interpsicológico das díades constituídas por crianças de 7 e de 10 anos, que se traduzem, no grupo dos 10 anos e a nível intrapsicológico, por uma maior tomada de responsabilidade da acção da criança e por maiores níveis de intersubjectividade alcançados.
- Existem diferenças no funcionamento interpsicológico das díades, pertencendo a grupos étnicos de origem diferenciada, dentro de cada grupo e num grupo em comparação com o outro, que se traduzem por formas diferentes de regulação exercidas pelas mães com consequências ao nível da tarefa.

A serem verificadas diferenças no funcionamento interpsicológico entre os dois grupos de díades adulto-criança e nas díades dentro de cada grupo, esperam-se consequências diferentes ao nível do funcionamento intrapsicológico das crianças dentro de cada grupo e num grupo em comparação com o outro. Tais diferenças intrapsicológicas traduzem-se no nível de tomada de responsabilidade da tarefa pelas crianças.

A análise do funcionamento interindividual incidiu sobre as acções tendentes à reprodução do modelo e sobre o modo como a responsabilidade da tarefa foi distribuída na díade.

9. Metodologia

9.1. Tarefa

No decorrer da experiência que o nosso estudo proporcionou, foram propostas às díades duas tarefas de construção, com base na combinação e colocação de figuras geométricas segundo um modelo. Cada uma das tarefas oferecia a possibilidade de uma construção com características idênticas.

1ª construção - Foguetão em lançamento

Tratava-se de combinar e sobrepôr figuras geométricas num cartão (cópia) em que nele estava desenhada a figura de um foguetão em lançamento e em cujos contornos deviam ser colocadas as figuras. O material era constituído por:

- 30 peças de madeira, em forma de 6 figuras geométricas, de base (losangos, triângulos, rectângulos, quadrados, círculos, semi-círculos) de dimensões diferentes e pintadas de 4 cores diferentes (vermelho, azul, verde e amarelo). As peças eram constituídas por 4 círculos pequenos, 4 círculos grandes, 3 quadrados grandes, 4 quadrados pequenos, 2 rectângulos, 4 losangos grandes, 4 losangos pequenos, 3 triângulos e 2 semi-círculos.
- Um cartão no formato de 26 x 17.5 cm, estando já nele impresso e a sombreado o desenho de um foguetão em lançamento, que servia de cópia para a sobreposição das peças combinadas, que

deviam ser colocadas de forma a respeitar os contornos da parte sombreada.

- Um modelo de construção já com as peças sobrepostas, em colorido.

A colocação correcta das peças no cartão (cópia) deveria obedecer aos contornos definidos pelo desenho e a uma só posição e orientação possíveis. As peças redondas (círculos) que representavam as "rodas" do foguetão, constituíram uma excepção a essa condição, dada a facilidade da sua identificação e colocação na cópia. A correcta colocação das peças não dependia da condição "côr", dado o facto de haver figuras geométricas iguais, com cores diferentes. Nesta tarefa, o importante era a natureza da figura, a sua dimensão e não a côr. (Vide Anexo 1).

A rotina de consultar o modelo, nesta construção, não era imperativa, a não ser para as peças difíceis, tendo em conta o desenho impresso na cópia e dada a facilidade da sobreposição das peças de fácil colocação.

Consideramos, nesta tarefa, dois tipos de peças:

- a) As peças redondas de fácil colocação, no total de 8, que constituíam as "rodas" do foguetão, cuja posição correcta era facilmente encontrada sem ser necessário consultar o modelo, quer por parte da criança, quer por parte do adulto.

Para estas peças, e de acordo com a metodologia seguida por Wertsch (1984) e Fidalgo (1990), considerámos 3 passos estratégicos observáveis:

- 1 - Olhar para o modelo
- 2 - Agarrar a peça
- 3 - Colocar a peça na cópia.

Um passo estratégico corresponde a um percurso da acção de cada peça, até à sua colocação na cópia, com o objectivo de reproduzir um modelo.

- b) As peças difíceis que para serem encaixadas correctamente, sem usar de demasiadas tentativas, mal sucedidas, se tornava necessário a consulta ao modelo. Neste caso, o recurso ao modelo afigura-se vantajoso para a boa resolução da tarefa, nomeadamente para a correcta identificação do lugar da peça na cópia e a sua boa orientação.

Nesta categoria, situavam-se as restantes peças constituintes do foguetão, no total de 22 peças. Para estas e de igual modo foram considerados os 3 passos anteriormente referidos, correspondendo o último à seguinte desagregação:

- 3.1 - Identificar o seu lugar na cópia
- 3.2 - Identificar a sua orientação
- 3.3 - Colocar a peça.

2ª construção - Tangram

A 2ª tarefa de construção proposta foi o Tangram. Trata-se de um puzzle originário da China, de meados do século XVIII, que se obtém seccionando um quadrado em 7 partes, a partir das quais se pode compôr um sem-número de formas.

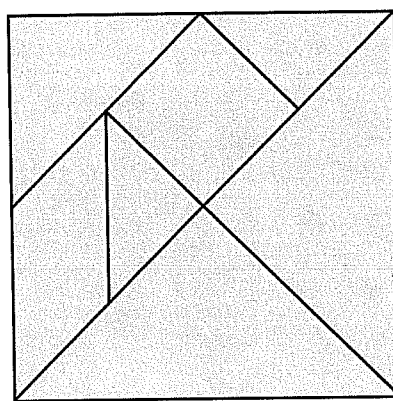


Figura 2 - Tangram

O material era constituído por 7 peças poliédricas obtidas através de cortes rectos efectuados num quadrado, conforme se vê na figura acima representada:

2 triângulos grandes, 3 triângulos pequenos, um quadrado e um losango, pintados, dos dois lados, de uma só cor, concretamente o azul.

Diversamente da 1ª construção, em que a execução era realizada sobre um cartão (cópia) previamente desenhado, a construção do Tangram é realizada livremente sobre uma mesa, segundo um determinado modelo. Este faz parte de um conjunto imenso de figuras reduzidas em que só é claro o contorno exterior da figura,

não havendo qualquer indicação sobre as linhas de junção das peças, no interior da figura. Nesta situação, a consulta permanente ao modelo para dele extrair informação, torna-se importante para o êxito da resolução. O modelo atribuído representava a figura de um pássaro, conforme se visualiza no Anexo 2. Nesta construção era considerada de toda a pertinência olhar para o modelo repetidas vezes sempre que se tornava necessário identificar o lugar da peça e muito em especial a sua posição e orientação correctas, de forma a reproduzir com êxito o modelo proposto.

Consideramos neste material a existência de um tipo de peças que na sua totalidade, em número de 7, só tinham uma orientação e colocação possíveis e cuja resolução impunha uma consulta ao modelo, antes da execução de qualquer episódio. Para estas peças, eram considerados igualmente os 3 passos conducentes à resolução da tarefa, já anteriormente referidos, dos quais, em relação ao último se procedeu ao respectivo desdobramento em 3 sub-passos:

1. Consultar o modelo
2. Agarrar a peça
- 3.1. Identificar o lugar
- 3.2. Identificar a orientação
- 3.3. Colocar a peça

As duas construções (Foguetão e Tangram) colocavam o mesmo nível de dificuldade, comportando cada uma delas 3 peças que apelavam para um maior grau de dificuldade. Consideramos que as peças mais difíceis no Foguetão eram as que formavam as "asas" (losangos com determinada orientação) e um quadrado colocado imediatamente a seguir à "cabeça" do foguetão. Na 2ª construção, consideramos mais

difíceis as duas peças do meio (que formam o "corpo" da ave) e um paralelogramo que configura a "pata", cuja colocação correcta depende da boa orientação e da informação retirada do modelo.

O interesse suscitado por estes materiais, quer por parte das crianças quer por parte das mães, evidenciou as características estimulantes de cada um, permitindo também, pelo menos aparentemente, uma maior adesão das mães à 1ª construção (Foguetão) e das crianças à 2ª (Tangram). Neste último caso, fica o facto a dever-se à existência de alguma familiaridade com tipos de material semelhantes, por parte das crianças, durante os seus tempos livres, na escola. As crianças a quem foram apresentados estes materiais, com idades de 7 e de 10 anos, pertencem já a uma faixa etária em que qualquer jogo para ser estimulante precisa de ter características próprias adaptadas à idade. Tal não seria conseguido com a administração de puzzles de muito fácil resolução.

Escolhemos, assim, trabalhar com estas idades, por nos assegurarem, à partida, graus diferentes de familiaridade com os materiais apresentados. Por outro lado, a escolha destes materiais possibilitou o "feed-back" sobre a correcção da colocação das peças, pondo em jogo os processos de interacção nas díades.

9.2. Amostra

A amostra utilizada neste estudo empírico é composta de 8 díades adulto-criança, divididas em 2 grupos:

- Metade das díades constituídas por um adulto do sexo feminino e uma criança com a idade média de 6 Anos e 8,5 Meses (Grupo I).
- As outras díades constituídas por um adulto do sexo feminino e uma criança com a idade média de 10 Anos e 3,5 Meses (Grupo II).

Os sujeitos da amostra eram nos dois grupos constituídos por mães e crianças oriundas de meios sócio-económicos e culturais baixos, havendo uma metade de origem cabo-verdiana e a outra metade de origem portuguesa, agrupadas da forma que se segue:

Grupo I		Grupo II	
Díade 1	Díade 3	Díade 5	Díade 7
MP CP	MC CC	MP CP	MC CC
Díade 2	Díade 4	Díade 6	Díade 8
MP CC	MC CP	MP CC	MC CP

Figura 3 - Agrupamento das díades segundo a sua composição étnica

Legenda: MP - Mãe de origem portuguesa
MC - Mãe de origem cabo-verdiana
CP - Criança de origem portuguesa
CC - Criança de origem cabo-verdiana

Igual número de rapazes e raparigas participou em cada grupo, equitativamente distribuídos quanto ao sexo.

Matriz 1a

Composição das Díades do Grupo I

Díade	Crianças				Mães			
	Nome	Idade	Sexo	Origem	Origem	Idade	Habilitações	Profissão
1	JP	6 ^A 7M	Masc.	P	P	37 A	< 4 ^a classe	Empr. limpeza
2	SO	6A 11M	Fem.	C	P	30 A	4 ^a classe	Porteira
3	AC	6 ^A 5M	Fem.	C	C	34 A	4 ^a classe	Serv. limpeza
4	TM	6A 11M	Masc.	P	C	30 A	6 ^a classe	Doméstica

Matriz 1b

Composição das Díades do Grupo II

Díade	Crianças				Mães			
	Nome	Idade	Sexo	Origem	Origem	Idade	Habilitações	Profissão
1	DM	10A 10M	Masc.	P	P	28 A	4 ^a classe	Porteira
2	MF	10A 0M	Fem.	C	P	41 A	6 ^a classe	Doméstica
3	HP	10A 4M	Fem.	C	C	42 A	Freq. 4 ^a cl.	Aux. limpeza
4	GA	10A 0M	Masc.	P	C	25 A	S/escolar.	Serv. limpeza

As díades que compõem os 2 grupos são provenientes de bairros de habitação clandestina e "degradada" da periferia de Algés e de Miraflores. O bairro mais significativo, em termos da proveniência das díades, está situado numa Encosta, a meio caminho entre Algés e

Linda-a-Velha, que tem como paisagem os prédios de Miraflores e que se chama a Pedreira dos Húngaros. Nele mora a quase totalidade das díades de origem cabo-verdiana que constituem a nossa amostra. O Bairro do Gato Preto e outros situados na periferia de Algés, servem também de acolhimento a algumas díades da nossa amostra.

A média de idades das crianças do Grupo I é de 6 A:8,5 M, e do Grupo II de 10 A:3,5 M, com um desvio padrão de 2,59 M e 4,09 M, respectivamente.

As mães que participaram no estudo não tinham, na sua maioria, mais de 4 anos de ensino formal e 38% não sabiam ler nem escrever. Apesar de serem mães, todavia não o eram em relação às crianças com as quais interagiram.

Todas as crianças frequentavam a mesma Escola do Ensino Básico de Miraflores. As crianças de origem cabo-verdiana representavam 80% da população daquela escola.

9.3. Procedimento

As crianças foram contactadas, pela experimentadora, com a ajuda dos professores, em função da sua idade, do seu sexo e da sua etnia. Não foi considerada a situação de sucesso ou insucesso escolar, muito embora se trate de uma escola referida pelos professores como sendo protagonista de uma longa história de "insucesso" escolar em que se vêem confrontados os seus alunos, a par das suas condições sócio-económicas desfavorecidas e do seu nível sócio-cultural baixo.

Os adultos (as mães que constituíam a amostra do nosso estudo) foram de igual modo contactadas pela experimentadora, com a ajuda das crianças, sendo previamente informadas do objectivo principal do estudo. Individualmente foi-lhes dada a explicação de que nós pretendíamos estudar a forma como elas ajudavam a criança a resolver problemas, naquele caso a fazer um jogo, sendo o objectivo vir a perceber melhor como é que as crianças aprendem, para em conformidade estar à altura de contribuir para a resolução dos problemas de educação naquela Escola. Após a resolução da tarefa, foram adiantadas mais explicações a quem as solicitou.

A experiência que o nosso estudo proporcionou decorreu sempre em horas diferentes, de acordo com a disponibilidade das mães contactadas. A experimentadora, quando a experiência não decorreu em horário de saída dos alunos, foi sempre buscar e levar a criança à sala de aula, com o objectivo de tornar a situação o menos perturbante possível. Todos os professores sabiam do objectivo do estudo, embora de um modo global. As sessões tiveram lugar numa sala vazia da Escola, amavelmente cedida pela Directora. No seu interior, encontrava-se uma mesa baixa e duas pequenas cadeiras. As díades eram, como já se sabe, constituídas por 8 adultos e 8 crianças, todas residentes em bairros socialmente desfavorecidos, localizados, conforme vimos anteriormente, na periferia da Escola. As crianças pertenciam a dois grupos etários diferentes: o dos 7 anos (Grupo I) e o dos 10 anos (Grupo II), que juntamente com os adultos (mães representadas) constituíram díades que, em cada grupo, apresentaram no seu interior a composição étnica representada na Figura 3.

A criança sentava-se em frente da experimentadora, a uma distância aproximada de 3 metros, o adulto ao lado da criança, e todas as interacções verbais e não verbais foram registadas em vídeo, com o consentimento das díades, de forma a permitir uma posterior análise pormenorizada de todos os comportamentos.

Não foi estabelecido limite de tempo. A intervenção da experimentadora consistiu em apresentar o jogo, apresentar a "consigne" e mudar o material. A intenção era a de não perturbar o funcionamento da díade, durante a interacção.

O material para a primeira situação de jogo encontrava-se já sobre a mesa, quando a experimentadora pedia ao adulto, uma mãe, e à criança que entrassem na sala.

O cartão (a cópia) e as peças encontravam-se colocados à frente da criança e o modelo colocado frente ao adulto.

Todas as sessões iniciaram-se com a explicação do objectivo do estudo, conforme já vimos. Seguiu-se a apresentação do jogo em que se esclarecia que as peças em forma de figura geométrica se sobrepunham aos respectivos contornos no cartão, para em combinação, se obter a figura representada no modelo (um foguetão).

A "consigne", dirigida à criança, foi dita do seguinte modo:

1ª situação: "*Com estas peças (designando-se as peças, uma de cada conjunto) podes fazer uma figura igual a esta (designando-se o modelo), aqui neste cartão. Esta senhora, a Dona ..., vai ajudar-te...*"

Terminada a resolução, a experimentadora procedia à mudança de material com a apresentação do Tangram. A "consigne" para esta situação foi dita do mesmo modo:

2ª situação: "*Com estas peças (designando-se as peças) podes fazer uma figura igual a esta (designando-se a figura do modelo). Esta senhora, a Dona ..., vai ajudar-te...*"

O "Foguetão" e o "Tangram" foram usados alternadamente de modo a variar a ordem de execução pelas díades.

9.4. Codificação e Análise das Interacções

Para analisar as interacções, fizemos uma transcrição dos registos vídeo, incluindo todos os comportamentos, verbais e não verbais. A análise incidiu sobre 2 aspectos: a dinâmica interactiva da díade e os mecanismos semióticos levados a cabo. Para analisar a dinâmica interactiva, adoptou-se o método proposto por Wertsch, Arns e Minnick (1984) e seguido por Fidalgo (1990).

A adopção desse método permitiu analisar o funcionamento da díade durante a execução da tarefa. Tornou possível a segmentação da interacção adulto-criança em unidades discretas ou "episódios", correspondendo cada episódio à interacção adulto-criança necessária para seleccionar e colocar correctamente uma simples peça.

Tinha-se, assim, tantos episódios quantas as peças para colocar, perfazendo o total de 37 episódios equivalentes ao mesmo número de peças intervenientes nas duas situações: 30 episódios para a 1ª situação (Foguetão) e 7 episódios para a 2ª situação (Tangram).

Tendo em atenção que o objectivo do estudo pretendia acima de tudo a determinação dos mecanismos que conduzem à apropriação de comportamentos adaptados às estratégias de uma boa resolução, a análise ficou limitada aos episódios que deram origem à colocação correcta das peças.

Para se poder levar a cabo essa análise, utilizámos um instrumento de recolha (Anexo 3) adaptado do Diagrama representativo dos níveis de análise propostos por Wertsch et al (1988) e que esquemáticamente é representado, para cada passo estratégico, da seguinte forma:

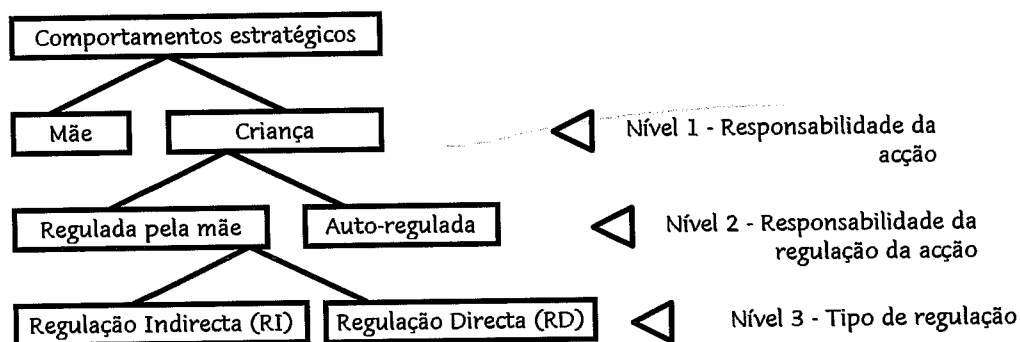


Figura 4 - Diagrama representativo dos níveis de análise (adaptado de Wertsch e Sammarco, 1988)

Cada episódio é constituído por acções (comportamentos) que levam à colocação de cada peça e que por sua vez constituem os passos estratégicos.

Assim, a análise identificou 3 passos estratégicos observáveis:

- 1) Olhar para o modelo
- 2) Seleccionar uma peça do conjunto das outras
- 3) Colocar a peça

Para cada um destes passos estratégicos consideram-se os 3 níveis de análise propostos por Wertsch, sendo a sua função informar sobre a natureza da participação do adulto e da criança em cada passo estratégico de cada episódio.

Nível 1 - Determina quem executa fisicamente o passo estratégico
M (Mãe) - Quando é o adulto o responsável pela execução física do passo.

C (Criança) - Quando essa responsabilidade pertence à criança.

Nível 2 - Determina, relativamente aos passos estratégicos que são da responsabilidade física da criança, se foram executados de uma forma independente ou através da regulação do adulto.

AR (Auto-Regulação) - Quando o comportamento é executado pela criança, sózinha, sem a intervenção do adulto, antes ou durante a execução do passo.

CR (Criança Regulada) - Quando o comportamento é executado pela criança, sob a regulação do adulto, antes ou durante a execução do passo.

Nível 3 - Determina, relativamente aos passos estratégicos que são da responsabilidade física da criança, embora sob regulação do adulto (CR), qual o tipo de regulação utilizado, se directa ou indirecta.

CRD (Criança Regulada Directamente)

1º Passo Estratégico (Consultar o modelo) - Quando o adulto aponta para o modelo ou identifica uma peça no modelo, através de uma referência verbal explícita (Ex: esta, aquela).

2º Passo Estratégico (Agarrar a peça) - Quando o adulto aponta para uma peça ou para um grupo de peças, ou refere verbalmente uma peça num conjunto de peças.

3º Passo Estratégico (Colocar a peça) - Quando o adulto ou aponta para a posição correcta da peça ou verbalmente identifica aquela posição.

CRI (Criança Regulada Indirectamente)

1º Passo Estratégico (Consultar o modelo) - Quando o adulto explicitamente não refere o modelo mas induz na criança a necessidade de consultar o modelo, de forma a responder em consonância (Ex: "o que é que vamos agora precisar?").

2º Passo Estratégico (Agarrar a peça) - Quando o adulto aponta para uma peça no modelo ou refere verbalmente uma peça no modelo (Ex: "Olha para o que vem agora a seguir").

3º Passo Estratégico (Colocar a peça) - Quando o adulto identifica a posição da peça no modelo, apontando ou verbalizando.

(Wertsch e Schneider, 1979, citado por Wertsch et al., 1984).

Quando ocorriam formas simultâneas de regulação directa e indirecta (Ex: "o que é que precisamos agora" e ao mesmo tempo apontar para a peça no modelo), codificava-se o comportamento como regulação directa do adulto. Segundo Wertsch (1984) as formas directas de regulação extravasam as indirectas.

Relativamente às peças que, como vimos, para a sua colocação correcta se tornava necessário identificar não só correctamente o seu lugar no cartão como também a sua correcta orientação (estão, neste caso, as 22 peças menos fáceis da 1ª situação e todas as 7 peças da 2ª situação), para estas, o 3º Passo Estratégico (colocar a peça) foi assim subdividido:

3.1 - Identificar o lugar da peça

CRD - Quando o adulto aponta para o lugar onde deve ser colocada a peça, ou então refere-se a ele verbalmente, identificando-o.

CRI - Quando o adulto aponta ou verbaliza sobre a peça, no modelo.

3.2 - Identificar a orientação da peça

CRD - Quando o adulto identifica a orientação da peça, referindo-se à peça em si ou à peça e ao modelo em simultâneo.

CRI - Quando o adulto, ao pretender que a criança identifique a orientação da peça, chama a sua atenção para o modelo.
Ex: "Achas que isto está bem? É para aqui que deves olhar, filha" (referindo-se ao modelo).

3.3 - Colocar a peça

CRD - Quando o adulto aponta para o lugar onde deve ser colocada a peça, ou então refere-se a ele verbalmente, identificando-o.

CRI - Quando o adulto aponta ou verbaliza sobre a peça, no modelo.

Neste passo estratégico, consideramos:

Bem - Quando a criança executa correctamente todo o episódio

Mal - Quando a criança executa mal 1 ou mais passos do episódio -
Episódio codificado E (errado).

Consideramos ainda:

E B - Os episódios errados corrigidos bem.

E M - Os episódios errados corrigidos mal.

C M - Os episódios certos "corrigidos" mal.

A listagem, em anexo (Anexo 3), informa de todos os comportamentos das díades, dado que contém todos os registos ocorridos durante a interacção.

Da mesma, consta a informação de todos os episódios que, executados erradamente, deram lugar a posteriores correcções. Assim, a letra E colocada à frente do número dos episódios executados erradamente, dá conta de toda a trajectória ocorrida. O mesmo episódio é repetido, com o mesmo número, tantas vezes quantas as correcções que ele gerou, indicando as letras B e M, no passo estratégico, o resultado da correcção. Neste ponto, quando se tratava da última peça para colocar, a regulação do adulto sobre o comportamento da criança foi sempre considerada directa.

9.5. Mecanismos Semióticos

9.5.1. A Perspectiva Referencial

Assim, para a análise dos mecanismos semióticos presentes durante a interacção, utilizamos a perspectiva referencial, ou o modo como um dos interlocutores chama a atenção do outro para um determinado referente, usando uma determinada expressão de referência. Foram assim considerados:

SIV - Signos Indexicais Verbais - Quando o adulto, para identificar o referente pretendido, define-o verbalmente mas prestando uma informação mínima. (Ex: "Este...", "Aquele...").

SINV - Signos Indexicais Não Verbais - Quando o adulto aponta para a peça ou para o lugar da sua colocação.

Estes actos comunicativos traduzem um determinado tipo de perspectiva referencial, definindo o referente pretendido de uma forma mínima.

A utilização simultânea destas duas expressões pode também ocorrer, como por exemplo, SIV/SINV .

ERC - Expressão Referencial Comum - Quando o referente (as peças, neste caso) é identificado na base da utilização de uma expressão comum. Nesta perspectiva, o referente é identificado segundo uma categorização que, apesar de redundante, assegura a sua identificação. Ex: "Põe a bola..." (designação utilizada por todas as díades, para os círculos).

Ao considerarmos sobre que característica da figura incidiu a referência, temos:

ECR(C) - Quando o referente é identificado em função da sua cor.
(Ex: "Põe o verde...").

ECR(F) - Quando o referente é identificado através da sua forma.
(Ex: "Põe o quadrado...").

ECR(D) - Quando o referente é identificado em função do seu tamanho. (Ex: "Triângulo pequenino, agora...").

O referente pode também ser identificado numa perspectiva que combine as 3 dimensões.

EI - Expressão Informativa de contexto - Quando a perspectiva introduzida pelo interlocutor é uma expressão de referência que vai definir o referente, categorizando-o de acordo com a sua interpretação da situação, ou até mesmo impondo uma definição daquela situação.

Nas situações de jogo que o nosso estudo proporcionou, encontramos 3 expressões informativas de contexto:

Situação "Foguetão":

"Vamos fazer as rodinhas...".

"Agora... as pernas do foguetão...".

Situação "Tangram":

"Parece um patinho, não é ? ...".

A utilização simultânea de expressões como ECR/SINV ou EI/SINV pode também ocorrer.

Existem deste modo dois tipos diferentes de expressões referenciais:

- 1) As que permitem ao adulto minimizar a informação sobre a sua perspectiva referencial (as deiticas e expressões comuns de referência);
- 2) As que permitem ao adulto maximizar tal informação (as expressões informativas de contexto - EIC);

As deiticas não verbais (SINV), embora introduzam uma situação comunicativa (apontar o referente pretendido), reduzem ao mínimo a informação sobre a perspectiva referencial. A existência do referente pretendido é pressuposta e a expressão referencial serve simplesmente para o apontar.

As expressões informativas de contexto introduzem uma maior informação na situação do discurso, acrescentando uma maior compreensão acerca do referente e impondo na criança a tentativa de definição da situação por parte do adulto.

Para a análise e codificação da perspectiva referencial levamos em consideração os passos estratégicos onde a mãe com maior frequência regulou a acção da criança:

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| 2º passo estratégico | - Escolher a peça |
| 3º passo estratégico (3.1) | - Identificar a orientação |
| 3º passo estratégico (3.2) | - Colocar a peça |

9.5.2. A Abreviação

Através da Abreviação, podem assim ser utilizadas directivas explícitas (não abreviadas) contendo pouca partilha na definição da situação, ou ser utilizadas directivas implícitas quando o interlocutor nas suas intervenções não precisa ser tão explícito e pode utilizar directivas abreviadas.

Segundo Wertsch e Schneider (1979), citado por Wertsch, 1984, as directivas abreviadas são definidas como as que especificamente não apontam a criança para a consulta do modelo e da cópia mas exigem que implicitamente a criança compare os dois de modo a responder apropriadamente à situação.

As não abreviadas definem-se como directivas que podem ser cumpridas pela criança sem que ela compreenda o seu objectivo, acompanhadas ou não de uma expressão verbal explícita e que na nossa situação podem traduzir-se em comportamentos como: indicar o modelo, chamar a atenção para uma peça ou para a sua orientação e colocação ou fazendo referências simultâneas ao modelo e à peça.

Estes comportamentos ocorrem no decorrer dos episódios, antes ou durante a execução de qualquer passo estratégico, sempre que se

verifica uma intervenção do adulto, com o objectivo de regular a acção da criança.

Quando o comportamento da criança é regulado pelo adulto de uma forma directa (CRD), consideramos as directivas de natureza não abreviada (DNA) para qualquer passo estratégico onde ele ocorra.

Quando o comportamento da criança é regulado pelo adulto de uma forma indirecta (CRI), consideramos as directivas de natureza abreviada (DA) para qualquer passo estratégico onde ele ocorra.

No modo como o adulto regula o comportamento da criança, quer numa situação em que ele intervenha utilizando directivas abreviadas ou noutra, pode, por vezes, ser utilizada uma heurística para chamar a atenção da criança para um detalhe da peça no modelo facilitando-a, deste modo, na sua identificação ou orientação (DA) (H). Pode outras vezes ocorrer a referência simultânea à peça ou ao modelo ou a detalhes que permitam a execução do passo estratégico (DNA) (H).

A transcrição e a descodificação dos protocolos permitiu, deste modo, estudar as dinâmicas interactivas de cada díade nos dois grupos, resultando daí uma melhor compreensão do plano do funcionamento interpsicológico dos sujeitos.

9.6. Outras Funções de Suporte

No decorrer das interacções consideramos ainda as intervenções das mães (adultos) que não se situaram propriamente na esfera das regulações das acções da criança, para a resolução do problema, mas que em si serviram de suporte à interacção, durante o processo de assistência prestado pela mãe. Assim:

- ENR - "Enrôllement" - Codificámos desta forma todas as intervenções dos adultos destinados a motivar a criança e influenciá-la para a realização da tarefa. (Ex: "Vá, vamos; agora faz tu").
- FB - "Feedbacks" - As intervenções dos adultos que, não sendo directivas, controlam o resultado da acção da criança. (Ex: "Sim, sim..." ; "Muito bem, óptimo..." ; "Não, não está bem...").
- Mod - Modulação - As intervenções do adulto que se prestaram para interromper a acção da criança ou para regular o seu ritmo, explicitadas de uma forma verbal ou não.
- CF - Controlo da Frustração - Nesta função foram codificados:
- CFA - Todos os olhares da criança dirigidos ao adulto.
- CFExp - Quando o olhar da criança era dirigido para o experimentador.
- SCD - Sinalização de Características Determinantes - Nesta função consideramos as intervenções dos adultos que apontavam para a existência de semelhanças entre o modelo e a cópia, antes, durante ou depois dos episódios, sem que no entanto estas intervenções constituíssem formas de regulação da acção da criança. (Ex: "Está igualzinho...").
- Dem - Demonstração - Execuções das mães incitando a criança a seguir a sua acção, acompanhadas de expressões como: "Já viste? É assim".

10. Apresentação e Análise dos Resultados

A nossa análise incidiu sobre os dados globais relativos à resolução das duas tarefas (Foguetão e Tangram) em conjunto. A análise dos resultados permitiu verificar a existência de diferenças entre os dois grupos de díades, nos níveis propostos.

Optou-se por estudar os dados relativos às duas tarefas, em duas situações:

- Na situação inter-grupo, permitindo comparar a interacção nos dois grupos de díades, segundo a idade das crianças.
- Na situação intra-grupo, permitindo comparar a interacção dentro de cada grupo de díades, segundo a composição étnica das mesmas.

Iremos utilizar os níveis de análise já anteriormente referidos e que também foram utilizados no estudo de Fidalgo (1990).

10.1. Dados Globais Relativos à Resolução das Tarefas

Ao observarmos globalmente os resultados relativos à execução das duas tarefas, salientamos:

Grupo I

Na resolução da tarefa 1 - Foguetão - as díades 1 MP-CP, 3 MC-CC e 4 MC-CP apresentam 5 episódios executados incorrectamente, que não tendo sido corrigidos não foram apurados.

A díade 1 não executou correctamente o episódio nº 26, relativamente à escolha e colocação da peça losango grande. A díade 3 não executou correctamente os episódios 25, 26 e 30, relativamente à escolha e colocação das peças triângulo, quadrado e losango. A díade 4 não executou correctamente o episódio 8 relativamente à escolha e colocação da peça quadrado.

Na resolução da tarefa 2 - Tangram - e em relação ao mesmo grupo, as díades 2 MP-CC, 3 MC-CC e 4 MC-CP apresentam 6 episódios executados incorrectamente, que não tendo sido corrigidos também não foram contabilizados.

A díade 2 não executou correctamente os episódios nºs 1, 2, 5 e 7, relativamente à orientação e colocação das peças maiores, triângulo e paralelogramo. A díade 3 não executou correctamente o episódio nº 3 relativamente à orientação e colocação do triângulo recto. A díade 4 não executou correctamente o episódio nº 7 relativamente à orientação da peça *paralelogramo* que configurava a pata do pássaro.

Grupo II

Na resolução da tarefa 1 - Foguetão - as díades 7 MC-CC e 8 MC-CP apresentam 2 episódios executados incorrectamente, também não contabilizados.

A díade 7 não executou correctamente o episódio nº 29 relativamente à colocação da peça triângulo. A díade 8 não executou correctamente o episódio nº 24 relativo à colocação da peça quadrado.

Na resolução da tarefa 2 - Tangram - e neste grupo, as díades 5 MP-CP, 6 MP-CC, 7 MC-CC e 8 MC-CP apresentam 9 episódios incorrectamente executados e também não contabilizados.

A díade 5 não executou correctamente o episódio nº 4; a díade 6 não executou correctamente os episódios 5 e 7, relativamente à escolha e colocação de 2 peças (triângulos) que ficaram trocadas de lugar. A díade 7 não executou correctamente os episódios 3 e 7, relativamente à orientação e colocação das peças triângulo e paralelogramo. A díade 8 não executou correctamente os episódios 1, 2, 6 e 7, relativamente à orientação e colocação das peças maiores, do triângulo e do paralelogramo que constituíam respectivamente o corpo, cauda e pata da ave.

Assim e conforme se pode visualizar através do Quadro 1, as díades dos Grupos I e II, relativamente à tarefa nº 1 - Foguetão - executaram respectivamente 115 e 118 episódios certos, o que equivale a 96% e 98% do total de episódios que havia para executar (120). Na resolução da tarefa nº 2 - Tangram - a média de episódios executados correctamente, em ambos os grupos, parece ser inferior e

representar apenas 79% e 68%, respectivamente, do total dos episódios executáveis (28). Este facto elucida das dificuldades encontradas por quase todas as díades relativamente à orientação e colocação correcta de algumas peças desta tarefa, em especial o paralelogramo que representava uma pata traseira da ave.

Quando analisamos os resultados globais da execução nas duas tarefas, verificamos ser igual (11) o número de episódios que foram incorrectamente executados e não corrigidos por cada um dos grupos. Ambos os grupos executaram, nas duas tarefas, 93% de episódios correctos.

Para estes dois grupos e para estas duas tarefas, a análise de resultados que nós iremos efectuar incidirá e ficará limitada aos episódios que terminaram com a colocação correcta das peças, os executados correctamente.

O propósito do nosso estudo é compreender os mecanismos que conduzem à apropriação de comportamentos que respondam de uma forma correcta a uma dada situação.

Quadro 1

Dados Globais Relativos à Execução das Tarefas Foguetão e Tangram
(episódios executados correctamente)

Foguetão (total 120)		Tangram (total 28)		Foguetão e Tangram (total 148)	
Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II
Díade 1 29	Díade 5 30	Díade 1 7	Díade 5 6	Díade 1 36	Díade 5 36
Díade 2 30	Díade 6 30	Díade 2 3	Díade 6 5	Díade 2 33	Díade 6 35
Díade 3 27	Díade 7 29	Díade 3 6	Díade 7 5	Díade 3 33	Díade 7 34
Díade 4 29	Díade 8 29	Díade 4 6	Díade 8 3	Díade 4 35	Díade 8 32
Total 115 96%	Total 118 98%	Total 22 79%	Total 19 68%	Total 137 93%	Total 137 93%

Assim, quer para as díades do Grupo I quer para as do Grupo II foram apurados 137 episódios.

Relativamente aos episódios executados incorrectamente nas duas tarefas, tentámos ainda saber como é que nas díades, segundo a composição étnica de cada grupo, se fazia a distribuição nos dois grupos (Quadro 2).

Quadro 2

Número de Episódios Executados Incorrectamente
na Resolução das Tarefas Foguetão e Tangram

(Episódios Executados Incorrectamente nas Díades, Segundo a sua Composição Étnica)

	Foguetão		Tangram		Foguetão e Tangram	
	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II
MP-CP	1	0	0	1	1	1
MP-CC	0	0	4	2	4	2
MC-CC	3	1	1	2	4	3
MC-CP	1	1	1	4	2	5
Total MP	1	0	4	3	5	3
Total MC	4	2	2	6	6	8
Total CP	2	1	1	5	3	6
Total CC	3	1	5	4	8	5

Assim, na tarefa Foguetão, no Grupo I, as díades constituídas por mães cabo-verdianas apresentam um número maior de episódios executados incorrectamente (4). Tal facto deve-se principalmente à actuação da díade 3 MC-CC. No Grupo II a situação ainda se mantém embora em menor proporção (2), ou seja a metade dos erros do Grupo I.

Na tarefa Tangram, no Grupo I, a situação surge-nos invertida. Aqui, graças à actuação da díade 2 MP-CC, as díades constituídas por mães de origem portuguesa apresentam o dobro dos episódios incorrectos relativamente às mães de origem cabo-verdiana (4 contra 2). No

entanto, neste Grupo e nesta tarefa as crianças de origem cabo-verdiana apresentaram mais episódios incorrectos (5) do que as crianças de origem portuguesa (1).

No Grupo II, são as díades constituídas por mães de origem cabo-verdiana que apresentam um maior número de episódios incorrectos (6) relativamente às de origem portuguesa (3). Contudo, são as crianças de origem portuguesa que falharam em mais episódios (5 contra 4) relativamente às cabo-verdianas.

Quanto à situação global das duas tarefas, no Grupo I mantém-se a tendência verificada nas díades de mães cabo-verdianas para apresentar um maior número de incorrecções (6) relativamente às de origem portuguesa (5). O mesmo se verifica neste grupo quanto às crianças de origem cabo-verdiana relativamente às de origem portuguesa (8 contra 3).

No Grupo II a situação é diferente, pois embora se mantenha a tendência de um maior número de incorrecções verificadas nas mães cabo-verdianas relativamente às de origem portuguesa (8 contra 3), no entanto são as crianças de origem portuguesa que apresentam um maior número de episódios incorrectos face às de origem cabo-verdiana (6 contra 5).

10.2. A Tomada de Responsabilidade da Tarefa, pelas Crianças, nos Dois Grupos

A análise dos resultados permitiu constatar a existência de diferenças entre os dois grupos de díades. Nos episódios em que as crianças executaram um ou mais passos estratégicos, as do Grupo I intervieram em 64% dos episódios, enquanto que as do Grupo II intervieram em 85% dos episódios.

Quadro 3

Episódios em que as Crianças Executaram pelo Menos um Passo Estratégico

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	29	Díade 5 -	30
Díade 2 -	32	Díade 6 -	35
Díade 3 -	7	Díade 7 -	28
Díade 4 -	20	Díade 8 -	23
% média	64%	% média	85%

Quando se vai analisar a percentagem de intervenção das crianças, segundo a composição das díades, (situação intra-grupo), verificamos que no Grupo I, mercê da díade 3 (MC-CC) (Quadro 4) em que a criança só interviu em 8% dos casos, as díades constituídas por crianças de origem portuguesa (MP-CP + MC-CP = 56%), intervêm mais do que as díades constituídas por crianças de origem cabo-verdiana nos episódios em que elas pelo menos executam um passo estratégico. Ainda neste Grupo, verifica-se que nas díades constituídas por mães de origem portuguesa, as crianças de ambas as origens

participam em 70% dos episódios, mais do dobro dos executados com mães de origem cabo-verdiana (30%).

Quadro 4

Episódios em que as Crianças Executaram pelo Menos um Passo Estratégico,
Segundo a Composição das Díades - Situação Intra-grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	33%	26%
MP-CC	36%	30%
MC-CC	8%	24%
MC-CP	23%	20%

No Grupo II são as crianças de origem cabo-verdiana que executam pelo menos um passo estratégico em 54% dos episódios, contra 46% das crianças de origem portuguesa. Contudo é nas díades constituídas por mães de origem portuguesa que as crianças executam pelo menos um passo em 56% dos episódios, contra 44% no caso das díades constituídas por mães de origem cabo-verdiana.

Relativamente ao que ficou exposto, torna-se claro que nas díades constituídas por mães de origem cabo-verdiana e crianças de ambas as origens, houve uma menor participação das crianças e uma maior intervenção das próprias mães na execução dos episódios, especialmente no que se refere ao Grupo I, onde a participação das crianças aparece reduzida em menos de metade (31%) relativamente às outras díades (69%).

No Grupo II a tendência para a participação daquelas mães continua a verificar-se, embora de uma forma menos acentuada que na situação anterior. A participação das crianças, nas díades constituídas por mães de origem cabo-verdiana, neste Grupo, parece não traduzir uma diferença muito significativa em relação à proporção dos episódios efectuados nas outras díades deste grupo, constituídas por mães de origem portuguesa.

No entanto, a análise mais detalhada irá permitir interpretar os resultados em cada passo estratégico e relativamente aos 3 níveis de análise, conforme já anteriormente referimos.

Quadro 5

Episódios Integralmente Executados pelas Crianças

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	14	Díade 5 -	12
Díade 2 -	13	Díade 6 -	23
Díade 3 -	2	Díade 7 -	10
Díade 4 -	7	Díade 8 -	9
% média	26%	% média	39%

Quando se trata da execução completa dos episódios, ou seja, quando as crianças colocam correctamente todas as peças, executando elas próprias todos os passos estratégicos, os resultados alteram significativamente. Assim, no Grupo I, só 26% dos episódios foram executados integralmente pelas crianças, enquanto que no Grupo II 39% dos episódios foram conseguidos.

Na situação intra-grupo, no Grupo I, foram as crianças de origem portuguesa que executaram completamente mais episódios (39% + 19% = 58%) que as de origem cabo-verdiana, principalmente quando interagiram com as mães também de origem portuguesa.

Quadro 6

Episódios Integralmente Executados pelas Crianças,
Segundo a Composição Étnica das Díades

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	39%	22%
MP-CC	36%	43%
MC-CC	6%	18%
MC-CP	19%	17%

No Grupo II executaram completamente mais episódios as crianças de origem cabo-verdiana (61%) em interacção sobretudo com as mães de origem portuguesa.

A fim de efectuarmos uma análise mais detalhada dos resultados, iremos agora apresentá-los para cada um dos passos estratégicos e relativamente aos três níveis de análise, já anteriormente mencionados. Essa análise permitirá verificar a existência de dinâmicas interactivas diferentes e avaliar da tomada de responsabilidade da tarefa pela criança.

10.3. Caracterização do Funcionamento Interpsicológico das Díades

10.3.1. Análise das Dinâmicas Interactivas

Apresentação dos resultados para cada um dos passos estratégicos, relativamente aos 3 níveis de análise.

A) 1º PASSO ESTRATÉGICO: CONSULTAR O MODELO

1. Quem consulta o modelo (1º nível de análise)

Neste nível de análise (de quem executa fisicamente este passo estratégico), as crianças do Grupo I olharam em média para o modelo em 14% dos episódios, enquanto que as crianças do Grupo II o fizeram em 23% dos episódios.

Quadro 7

1º Passo Estratégico: Consultar o Modelo

1º Nível de Análise (quem olha o modelo)

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	6	Díade 5 -	6
Díade 2 -	7	Díade 6 -	19
Díade 3 -	1	Díade 7 -	3
Díade 4 -	5	Díade 8 -	4
% média	14%	% média	23%

No entanto, ao analisarmos os resultados em cada grupo das díades, segundo a sua composição, verificamos que:

No Grupo I, as crianças de origem portuguesa olharam para o modelo 11 vezes, antes de agarrar a peça, e as crianças de origem cabo-verdiana 8 vezes, numa proporção de 58% e 42% respectivamente, em relação ao número de casos ocorridos no grupo. Por outro lado, as crianças quando interagiram com as mães de origem portuguesa, executaram elas próprias o passo mais que o dobro das vezes que o fizeram as crianças que interagiram com as mães de origem cabo-verdiana, respectivamente, 69% contra 31% das ocorrências.

Quadro 8

1º Passo Estratégico: Consultar o Modelo

1º Nível de Análise (quem olha o modelo) - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	32%	19%
MP-CC	37%	60%
MC-CC	5%	9%
MC-CP	26%	12%

No Grupo II, a situação torna-se um pouco diferente. Aqui, as crianças de origem cabo-verdiana a trabalhar sobretudo com mães de origem portuguesa, olharam mais vezes para o modelo (22) do que as crianças de origem portuguesa que só o fizeram 10 vezes, tendo atingido a proporção de 69%.

Neste grupo, salientamos a díade 6 MP-CC, cuja criança executou 19 episódios (60%) das ocorrências verificadas.

2. Execução auto-regulada (2º nível de análise)

As crianças do Grupo II olharam para o modelo, sòzinhas, sem qualquer tipo de regulação efectuada pelo adulto, em 16% dos episódios, enquanto que as crianças do Grupo I fizeram-no em 13% dos episódios.

Quadro 9

1º Passo Estratégico: Consultar o Modelo

2º Nível de Análise (auto-regulação)

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	6	Díade 5 -	3
Díade 2 -	7	Díade 6 -	13
Díade 3 -	1	Díade 7 -	2
Díade 4 -	4	Díade 8 -	4
% média	13%	% média	16%

Tais resultados salientam a pouca importância atribuída pelas crianças ao papel do modelo na definição da situação na tarefa, recorrendo a ele com pouca frequência, antes de agarrar a peça e prosseguir na sua acção.

Na situação intra-grupo, relativamente às díades do Grupo I, as crianças de origem portuguesa olharam mais para o modelo, sem qualquer intervenção do adulto, em 55% dos casos (10) relativamente às crianças de origem cabo-verdiana.

Quadro 10

1º Passo Estratégico: Consultar o Modelo

2º Nível de Análise (auto-regulação) - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	33%	14%
MP-CC	39%	59%
MC-CC	6%	9%
MC-CP	22%	18%

Em 13 casos - 72%, as crianças de ambas as origens (CC - 39% e CP - 33%), regularam elas próprias o seu comportamento em díades constituídas por mães de origem portuguesa, atingindo uma proporção maior que em díades de mães de origem cabo-verdiana (28%).

No Grupo II, são as crianças de origem cabo-verdiana que, sem a intervenção do adulto, olham mais vezes para o modelo (15), numa proporção de 68% dos casos, mais do dobro das vezes que o fizeram as crianças de origem portuguesa (7).

Continua ainda a verificar-se neste nível a tendência de as crianças apresentarem um maior número de episódios quando em interacção sobretudo com as mães de origem portuguesa (16), numa proporção de 73% dos casos, relativamente às mães de origem cabo-verdiana (6), com apenas 27%.

3. Regulação directa e indirecta (3º nível de análise)

Neste nível foram muito escassas as vezes em que a criança, em qualquer dos grupos, recorreu ao modelo de forma regulada pelo adulto.

Quadro 11

1º Passo Estratégico: Consultar o Modelo

3º Nível de Análise (regulação directa)

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	0	Díade 5 -	2
Díade 2 -	0	Díade 6 -	5
Díade 3 -	0	Díade 7 -	1
Díade 4 -	1	Díade 8 -	0
% média	1%	% média	6%

Quanto ao tipo de regulação, as crianças do Grupo I foram reguladas de forma directa apenas em 1% dos episódios e não foram reguladas de forma indirecta em qualquer dos episódios deste 1º passo estratégico. As do Grupo II foram reguladas de forma directa em 6%

dos episódios e de forma indirecta em apenas 1% dos mesmos. Estes resultados salientam que, apesar de tudo, a regulação directa foi mais utilizada por parte das mães no Grupo II, ao tentarem impôr um pouco mais a sua definição da situação e assumir a responsabilidade do passo estratégico em causa.

Relativamente à regulação indirecta, verifica-se que ela não foi utilizada pelas díades do Grupo I. No Grupo II não ultrapassou a média de 1%.

Quadro 12

1º Passo Estratégico: Consultar o Modelo

3º Nível de Análise (regulação indirecta)

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	0	Díade 5 -	1
Díade 2 -	0	Díade 6 -	1
Díade 3 -	0	Díade 7 -	0
Díade 4 -	0	Díade 8 -	0
% média	0%	% média	1%

No entanto e quando analisamos as consequências directas das regulações sobre a tomada de responsabilidade das crianças na execução deste passo estratégico, constatamos que os 6% de regulação directa exercida pelas mães do Grupo II tiveram como consequência a execução física superior deste passo pelas crianças do Grupo II (23% do Grupo II para 14% do Grupo I - Quadro 7). A

percentagem média realizada sob autoregulação e regulação indirecta é no Grupo I de 13% e no Grupo II de 17%. Deste modo, e em especial para o Grupo II, a tomada de responsabilidade deste passo estratégico foi assumida pelas crianças. Por outro lado, também verificamos que quando vamos analisar a intervenção das mães na execução física deste passo estratégico, no Grupo I os valores parecem inverter-se relativamente ao Grupo II. No Grupo I as mães olharam para o modelo em 22% dos episódios, contudo não passaram para a criança essa responsabilidade senão em 1% dos casos. No Grupo II as mães olharam menos para o modelo (apenas em 13% dos episódios), mas impuseram mais a sua definição, assumindo junto das suas crianças a responsabilidade deste passo estratégico em 6% da regulação directa.

Isto permite-nos pensar que, apesar de uma maior autoregulação e regulação indirecta por parte das díades do Grupo II, as crianças do Grupo I esforçaram-se muito mais em impôr a sua definição, através da consulta ao modelo, que as do Grupo II, dado o facto de as 'suas' mães quase não intervirem na definição do passo estratégico, assumindo elas sòzinhas a responsabilidade do passo.

Na situação intra-grupo deste 3º nível de análise (Regulação directa e indirecta), as mães que constituíram as díades do Grupo I não assumiram neste nível, a responsabilidade do passo, não impondo à criança a sua definição na consulta ao modelo. A única tentativa neste grupo pertence à mãe cabo-verdiana em interacção com uma criança de origem portuguesa, que exerceu 1 regulação directa na consulta ao modelo.

Quadro 13

1º Passo Estratégico: Consultar o Modelo

3º Nível de Análise (regulação directa) - Situação Intra-grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	0%	25%
MP-CC	0%	63%
MC-CC	0%	12%
MC-CP	0%	0%

No Grupo II, as mães de origem portuguesa esforçaram-se mais que as de origem cabo-verdiana (7 vezes contra 1) por interferir no ritmo das crianças, sobretudo das de origem cabo-verdiana (63% dos casos), impondo a sua definição na consulta ao modelo, de uma forma directa em 88% (63+25) das situações, e de uma forma indirecta na totalidade das situações.

Quadro 14

1º Passo Estratégico: Consultar o Modelo

3º Nível de Análise (regulação indirecta) - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	0%	50%
MP-CC	0%	50%
MC-CC	0%	0%
MC-CP	0%	0%

- Análise qualitativa -

Do exposto, fica claro que neste 1º passo estratégico e em todos os níveis de análise, as díades constituídas por mães de origem portuguesa tiveram um funcionamento diferente, comparativamente com as díades constituídas por mães de origem cabo-verdiana, nos dois grupos.

Em ambos os grupos, foram as díades constituídas por mães de origem portuguesa, responsáveis por uma maior intervenção das suas crianças, quer na execução física do passo estratégico, quer pela forma como fizeram participar as crianças, chamando a sua atenção para o modelo.

Por outro lado, no Grupo I foram as crianças de origem portuguesa, sobretudo em interacção com as mães da mesma origem que mais vezes olharam para o modelo sem a intervenção do adulto. No Grupo II, foi a vez de as crianças cabo-verdianas, sobretudo em interacção com as mães de origem portuguesa, que mais vezes olharam para o modelo sem qualquer intervenção do adulto. No entanto, sempre que ocorreu essa intervenção, executaram, em maior proporção, o passo, directamente reguladas pelo adulto.

Todavia, verificamos também que foram as crianças, nas mesmas díades, que tiveram uma maior participação na tomada de responsabilidade e definição do passo estratégico, quando relacionamos a sua autoregulação e regulação indirecta com a

regulação directa exercida pelas mães e as consequências ao nível da execução física do passo estratégico.

As consequências traduzem-se também numa maior tomada de responsabilidade, tornada mais evidente sobretudo com as crianças do Grupo II.

B) 2º PASSO ESTRATÉGICO: AGARRAR A PEÇA

1. Quem executa fisicamente o passo? (1º nível de análise)

Neste passo estratégico, a responsabilidade da escolha da peça é das crianças em 58% no Grupo I e 78% no Grupo II.

Quadro 15

2º Passo Estratégico: Agarrar a Peça

1º Nível de Análise (quem executa)

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	28	Díade 5 -	25
Díade 2 -	30	Díade 6 -	35
Díade 3 -	5	Díade 7 -	25
Díade 4 -	16	Díade 8 -	22
% média	58%	% média	78%

Verificamos, contudo, uma percentagem muito elevada de execução das mães neste passo, nos dois grupos e muito em especial no Grupo

I com quase o dobro das intervenções (42%) relativamente ao Grupo II (22%).

Quadro 16

Intervenções das Mães na Execução do Passo
(agarrar a peça)

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	8	Díade 5 -	11
Díade 2 -	3	Díade 6 -	0
Díade 3 -	27	Díade 7 -	9
Díade 4 -	19	Díade 8 -	10
% média	42%	% média	22%

De facto, ao analisarmos as intervenções intra-grupo (Quadro 17), a mãe representada na díade 3 MC-CC assumiu quase na totalidade a execução do passo nas duas tarefas, sendo quase inexistente (nula) a intervenção da criança no acto de agarrar a peça.

Aliás, das 57 execuções por parte das mães do Grupo I (42%) no sentido de escolher a peça, 46 dos casos (81%) são atribuídos às mães de origem cabo-verdiana em interacção sobretudo com crianças de origem cabo-verdiana (48% dos casos).

Exemplo disso é a díade 3 MC-CC em que a criança escolheu a peça, apenas 5 vezes nas duas tarefas, tendo o restante sido executado pela mãe.

Quadro 17

Intervenções das Mães na Execução do Passo
(agarrar a peça) - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	14%	37%
MP-CC	5%	0%
MC-CC	48%	30%
MC-CP	33%	33%

No Grupo II a situação não é muito diferente. Embora o total de intervenções das mães tenha diminuído em metade, e isto graças à idade 6 MP-CC onde a criança executou todos os passos relativamente a este nível, verificamos contudo a mesma tendência por parte das mães de origem cabo-verdiana para executarem elas próprias o passo em 63% dos casos (30% + 33%).

Na realidade, os resultados conseguidos no 1º nível de análise apontam para o facto de que as crianças do Grupo I que interagiram com as mães de origem portuguesa agarraram mais vezes a peça, do que as outras que interagiram com as mães de origem cabo-verdiana numa proporção de 74% contra 26% (quase o triplo).

Quadro 18

2º Passo Estratégico: Agarrar a Peça

1º Nível de Análise (quem executa) - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	36%	23%
MP-CC	38%	33%
MC-CC	6%	23%
MC-CP	20%	21%

São também as crianças de origem portuguesa em interacção sobretudo com as mães de origem portuguesa que escolheram mais vezes a peça numa proporção de 56% das ocorrências.

No Grupo II, são sobretudo as crianças de origem cabo-verdiana que mais vezes agarraram a peça, numa proporção de 56% relativamente às ocorrências verificadas e em interacção sobretudo com as mães de origem portuguesa, ou seja, 33% das ocorrências.

2. Execução auto-regulada (2º nível de análise)

Relativamente a este nível de análise, verificou-se uma maior autoregulação por parte das crianças do Grupo II.

Quadro 19

2º Passo Estratégico: Agarrar a Peça

2º Nível de Análise (autoregulação)

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	21	Díade 5 -	8
Díade 2 -	5	Díade 6 -	30
Díade 3 -	5	Díade 7 -	25
Díade 4 -	14	Díade 8 -	12
% média	33%	% média	55%

Neste grupo (Grupo II), as crianças agarraram a peça sem qualquer regulação do adulto em 55% dos episódios (média) enquanto as crianças do Grupo I só o fizeram em 33% dos episódios (média).

Nas díades, intra-grupo, as crianças de origem portuguesa em interacção sobretudo com as mães de origem portuguesa, agarraram mais vezes sozinhas a peça no Grupo I (78%) do que as crianças de origem cabo-verdiana no mesmo grupo (Quadro 20).

No Grupo II, foram as crianças de origem cabo-verdiana (73%) em interacção com mães de origem sobretudo portuguesa (40%) que executaram mais vezes o passo, sozinhas, relativamente às crianças de origem portuguesa.

Quadro 20

2º Passo Estratégico: Agarrar a Peça

2º Nível de Análise (autoregulação) - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	47%	11%
MP-CC	11%	40%
MC-CC	11%	33%
MC-CP	31%	16%

3. Regulação directa e indirecta

Neste nível de análise, torna-se importante saber se quando as mães exercem a regulação, o fazem chamando a atenção da criança para a peça ou para o modelo.

Quadro 21

2º Passo Estratégico: Agarrar a Peça

3º Nível de Análise (regulação directa)

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	7	Díade 5 -	16
Díade 2 -	25	Díade 6 -	2
Díade 3 -	0	Díade 7 -	0
Díade 4 -	2	Díade 8 -	10
% média	25%	% média	20%

Verificamos que, quer num grupo quer no outro, as mães não são muito diferentes na forma como impõem à criança a escolha da peça. No Grupo I essa regulação é um pouco mais reforçada (25%) do que no Grupo II (20%).

Quadro 22

2º Passo Estratégico: Agarrar a Peça

3º Nível de Análise (regulação directa) - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	21%	57%
MP-CC	73%	7%
MC-CC	0%	0%
MC-CP	6%	36%

Nas díades, intra-grupo (Quadro 22), seja no Grupo I seja no Grupo II, as mães de origem cabo-verdiana em interacção com crianças também de origem cabo-verdiana, não tiveram qualquer interferência em levar a criança a escolher uma determinada peça, chamando sobre ela a sua atenção. Preferiram escolher elas próprias a peça sempre que as crianças não o faziam de uma forma autoregulada. Em ambos os grupos, sempre que estas mães influenciaram na escolha da peça, fizeram-no em todas as situações de uma forma directa e com crianças de origem portuguesa (Grupo I - 6% e Grupo II - 36%).

Deste modo, as mães de origem portuguesa, quer com crianças da mesma origem ou não, regularam mais a acção da criança no sentido de levá-la a escolher a peça de acordo com o seu ponto de vista. No Grupo I, fizeram-no sobretudo em 73% dos casos (25) com crianças de origem cabo-verdiana, e no Grupo II, principalmente com crianças de origem portuguesa em 57% dos casos (16). Relativamente ao total de cada grupo, estas mães regularam de uma forma directa em 94% dos casos no Grupo I e em 64% dos casos no Grupo II.

A regulação indirecta foi rara nas interacções destas díades. Não tendo ocorrido no Grupo I, verificou-se em apenas 3% no Grupo II.

Quadro 23

2º Passo Estratégico: Agarrar a Peça
3º Nível de Análise (regulação indirecta)

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	0	Díade 5 -	1
Díade 2 -	0	Díade 6 -	3
Díade 3 -	0	Díade 7 -	0
Díade 4 -	0	Díade 8 -	0
% média	0%	% média	3%

Nas díades, ocorreu com as mães de origem portuguesa em interacção sobretudo com as crianças de origem cabo-verdiana (75%). De facto, estas mães sentiram a necessidade de fazer ver às crianças a importância do modelo para a escolha da peça.

Quadro 24

2º Passo Estratégico: Agarrar a Peça

3º Nível de Análise (regulação indirecta)

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	0%	25%
MP-CC	0%	75%
MC-CC	0%	0%
MC-CP	0%	0%

Houve assim uma tendência maior (embora pequena) das mães do Grupo II, em particular as de origem portuguesa, para chamar a atenção das crianças, sobretudo de origem cabo-verdiana, para o papel do modelo na escolha da peça.

- Análise qualitativa -

Em suma, verificámos neste passo estratégico e no 1º nível de análise, a forte tendência que revelaram as mães de origem cabo-verdiana, em ambos os grupos, para serem elas próprias a executar o passo, sobretudo quando interagiram com crianças de origem cabo-verdiana, resultando numa percentagem menor de execuções por parte das crianças, sobretudo cabo-verdianas no Grupo I.

Neste grupo foram, portanto, as crianças de origem portuguesa que agarraram mais vezes a peça, em interacção, principalmente, com mães de origem portuguesa.

No Grupo II são as crianças de origem cabo-verdiana que agarraram mais vezes a peça, sobretudo quando interagiram com mães de origem portuguesa.

No 2º nível de análise, foi o Grupo II que apresentou um maior número de passos executados, em autoregulação, por parte de crianças sobretudo cabo-verdianas quando interagiram com mães principalmente de origem portuguesa.

No Grupo I, as crianças de origem portuguesa em interacção sobretudo com mães de origem cabo-verdiana agarraram, mais vezes, sózinhas, a peça, que crianças de origem cabo-verdiana.

No 3º nível de análise, foram as mães de origem portuguesa que fizeram mais regulações directas e indirectas sobretudo em interacção com crianças de origem cabo-verdiana, no 1º grupo, e com crianças de origem portuguesa, no 2º grupo.

As mães de origem cabo-verdiana não fizeram regulações directas em crianças de origem cabo-verdiana, nem qualquer regulação indirecta, quer num grupo quer no outro. Sempre que regularam na escolha da peça, fizeram-no de forma directa, com crianças de origem portuguesa.

Constatámos, por outro lado, um maior grau de liberdade deixado às crianças por parte das mães no Grupo II na escolha da peça (RD=20% ; AR+RI=58%), com consequências ao nível da superioridade da sua execução, neste passo estratégico, em relação às crianças do Grupo I.

C) 3º PASSO ESTRATÉGICO: COLOCAR A PEÇA (PEÇAS FÁCEIS)

1. Quem executa fisicamente o passo ? (1º nível de análise)

Neste nível de análise do 3º passo estratégico e na colocação de peças fáceis (no caso presente, 8 círculos, sendo 4 grandes e 4 pequenos), as crianças do Grupo II executaram a colocação de 84% de peças fáceis, enquanto que no Grupo I só executaram, elas próprias, a colocação em 72% dos episódios.

Quadro 25

3º Passo Estratégico: Colocar a Peça (peças fáceis)

1º Nível de Análise (quem executa)

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	8	Díade 5 -	7
Díade 2 -	8	Díade 6 -	8
Díade 3 -	3	Díade 7 -	7
Díade 4 -	4	Díade 8 -	5
% média	72%	% média	84%

Na situação intra-grupo, nas díades, verificamos que as crianças de origem portuguesa e cabo-verdiana que interagiram com mães de origem portuguesa no Grupo I, colocaram a totalidade dos círculos, enquanto que as crianças de origem cabo-verdiana e portuguesa que interagiram sobretudo com mães de origem cabo-verdiana executaram, elas próprias, a colocação em apenas 30% dos casos.

Quadro 26

3º Passo Estratégico: Colocar a Peça (peças fáceis)

1º Nível de Análise (quem executa) - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	35%	26%
MP-CC	35%	30%
MC-CC	13%	26%
MC-CP	17%	18%

Referimos de novo os baixos resultados obtidos na díade 3 MC-CC com a colocação de apenas 3 círculos (13% das ocorrências) por parte da criança e a tendência desta mãe cabo-verdiana em executar ela própria os passos, mesmo tratando-se de peças fáceis.

Estes resultados são, em parte, responsáveis pela baixa execução verificada neste grupo, mesmo ao nível da colocação de peças fáceis.

No Grupo II, as crianças de origem cabo-verdiana apresentam um maior número de execuções (15) relativamente às de origem portuguesa (12), numa proporção de 56% dos casos.

2. Execução autoregulada (2º nível de análise)

A colocação das peças foi efectuada de uma forma autoregulada numa percentagem média de 84% dos episódios no Grupo II, enquanto que no Grupo I foi de 56%.

Quadro 27

3º Passo Estratégico: Colocar a Peça (peças fáceis)

2º Nível de Análise (autoregulação)

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	8	Díade 5 -	7
Díade 2 -	4	Díade 6 -	8
Díade 3 -	3	Díade 7 -	7
Díade 4 -	4	Díade 8 -	5
% média	59%	% média	84%

Constatamos mais uma vez, uma maior liberdade deixada às crianças pelas mães, no Grupo II, concedendo-lhes mais tempo para que a colocação da peça pudesse ser efectuada pelas próprias crianças. O mesmo não se passou com as mães do Grupo I que, para não perderem tempo, se apressaram ou a executar elas próprias a colocação ou a apontar o lugar da peça.

Quadro 28

3º Passo Estratégico: Colocar a Peça (peças fáceis)
2º Nível de Análise (autoregulação) - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	42%	26%
MP-CC	21%	30%
MC-CC	16%	26%
MC-CP	21%	18%

Nas díades constituintes do Grupo I, verificamos que as crianças de origem portuguesa executaram sózinhas um maior número de colocações (63% dos casos), quase o dobro relativamente às crianças de origem cabo-verdiana que só colocaram na proporção de 37%. Verificamos também que a maior ocorrência verificada nessas colocações deu-se quando houve interacção sobretudo com mães de origem portuguesa - 42%.

No Grupo II, são as crianças de origem cabo-verdiana que executam um maior número de colocações (15) numa proporção de 56% das colocações no Grupo.

3. Regulação directa e indirecta - 3º nível de análise

Com a colocação das peças fáceis, os resultados evidenciam, neste nível de análise, apenas 4 execuções da criança, directamente reguladas pelo adulto, numa percentagem média de 13%,

relativamente ao Grupo I. Trata-se da díade 2 MP-CC, responsável pelos resultados do Grupo.

Quadro 29

3º Passo Estratégico: Colocar a Peça (peças fáceis)

3º Nível de Análise (regulação directa)

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	0	Díade 5 -	0
Díade 2 -	4	Díade 6 -	0
Díade 3 -	0	Díade 7 -	0
Díade 4 -	0	Díade 8 -	0
% média	13%	% média	0%

Com essas peças, as mães não efectuaram no Grupo II qualquer tipo de regulação, directa ou indirecta. Neste grupo as crianças autoregularam sempre a sua execução na colocação dos círculos.

Verificamos assim que, com este tipo de peças fáceis, as mães do Grupo II não sentiram a necessidade de regular, nem directa nem indirectamente qualquer execução da criança no sentido de colocar os círculos. Por outro lado, as mães do Grupo I, através da díade 2, regularam directamente a colocação de 13% dos episódios, não tendo efectuado qualquer regulação indirecta.

Quando se vai avaliar a tomada de responsabilidade deste passo estratégico nos episódios executados pela criança, verificamos que,

em ambos os grupos, esta responsabilidade esteve a cargo da criança. A superioridade da autoregulação verificada na execução das crianças, nos dois grupos, leva-nos a avaliar dessa responsabilidade quando a comparamos com a fraca intervenção verificada por parte das mães, ocorrida no Grupo I, nula no Grupo II, na regulação do ritmo e do comportamento da criança.

D) PASSO ESTRATÉGICO 3.1: IDENTIFICAR A LOCALIZAÇÃO DA PEÇA (PEÇAS DIFÍCEIS)

1. Quem executa o passo? (1º nível de análise)

Quadro 30

Passo Estratégico 3.1: Identificar a Localização da Peça (peças difíceis)

1º Nível de Análise

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	21	Díade 5 -	22
Díade 2 -	23	Díade 6 -	27
Díade 3 -	2	Díade 7 -	22
Díade 4 -	13	Díade 8 -	27
% média	56%	% média	81%

Na identificação da localização das peças difíceis, e num total de 105 para cada grupo, as crianças do Grupo II evidenciaram a sua superioridade, ao executarem este passo em 81% (média) dos

episódios relativamente às do Grupo I, que só o fizeram em 56% (média) dos episódios.

Nas díades, no Grupo I, acentuam-se ainda mais as tendências já constatadas com as peças fáceis, de uma maior execução por parte das crianças de origem portuguesa (34) em 58% das execuções, sobretudo quando interagiram com mães de origem portuguesa.

Quadro 31

Passo Estratégico 3.1: Identificar a Localização da Peça (peças difíceis)

1º Nível de Análise - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	36%	26%
MP-CC	39%	32%
MC-CC	3%	22%
MC-CP	22%	20%

No entanto, é de referir a actuação das díades nºs 2 (MP-CC) e 3 (MC-CC), onde o maior número de ocorrências nas identificações foi conseguido na díade 2 (39%), pela criança de origem cabo-verdiana, sendo também a criança cabo-verdiana na díade 3 a efectuar o menor número de identificações (3%).

No Grupo II, constata-se uma menor dispersão dos resultados, nas díades, e salienta-se a superioridade verificada com as crianças de origem cabo-verdiana na identificação do lugar da peça em 46

episódios, ou seja em 54% dos casos, relativamente às crianças de origem portuguesa. Contudo, continua a verificar-se a tendência para um maior número de execuções ser conseguido por parte das crianças que interagiram com as mães de origem portuguesa (58% contra 42%).

2. Execução autoregulada (2º nível de análise)

Quadro 32

Passo Estratégico 3.1: Identificar a Localização da Peça (peças difíceis)

2º Nível de Análise

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	21	Díade 5 -	10
Díade 2 -	10	Díade 6 -	18
Díade 3 -	2	Díade 7 -	18
Díade 4 -	9	Díade 8 -	17
% média	40%	% média	61%

Neste nível de análise, o passo da identificação do lugar da peça foi executado em 61% (média) dos episódios pelas crianças do Grupo II. Essa execução que no Grupo I só atingiu os 40% (média), foi efectuada sem qualquer intervenção ou regulação por parte do adulto.

Ao observarmos a interacção nas díades, verificamos que são as mães de origem portuguesa que no Grupo I interferem menos no ritmo

das crianças que com elas interagiram - menos 74% das execuções (ou seja, 32 em 42) foram conseguidas pelas crianças de origem sobretudo portuguesa na identificação autoregulada das peças difíceis.

Quadro 33

Passo Estratégico 3.1: Identificar a Localização da Peça (peças difíceis)

2º Nível de Análise - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	50%	15%
MP-CC	24%	28%
MC-CC	5%	30%
MC-CP	21%	27%

No Grupo II, continua a verificar-se a tendência das crianças de origem cabo-verdiana, de executarem elas próprias o maior número de episódios. Assim, executaram 37 em 64 episódios, ou seja, o equivalente a 58% das ocorrências verificadas no grupo. Salientamos neste grupo a liberdade deixada às crianças, sobretudo de origem cabo-verdiana, por parte das mães de origem também cabo-verdiana, ao permitir em 57% dos casos (36 episódios) a execução autoregulada das crianças que com elas interagiram.

3. Regulação directa e indirecta (3º nível de análise)

Quadro 34

Passo Estratégico 3.1: Identificar a Localização da Peça (peças difíceis)

3º Nível de Análise (Regulação directa)

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	0	Díade 5 -	8
Díade 2 -	9	Díade 6 -	2
Díade 3 -	0	Díade 7 -	0
Díade 4 -	4	Díade 8 -	0
% média	12%	% média	10%

As mães (adultos) que constituíram as díades do Grupo I preferiram utilizar a regulação directa em 12% dos episódios (média), intervindo no ritmo da criança durante a execução deste passo estratégico. As do Grupo II só o fizeram em 10% dos episódios.

Nas díades, no interior de cada Grupo, mantêm-se as tendências até então verificadas.

No Grupo I, graças à actuação da díade 2 MP-CC (Quadro 35), 69% das regulações foram efectuadas pela mãe de origem portuguesa com a criança de origem cabo-verdiana. A seguir vêm as regulações efectuadas por uma mãe de origem cabo-verdiana em interacção com uma criança de origem portuguesa, em 31% dos casos.

Quadro 35

Passo Estratégico 3.1: Identificar a Localização da Peça (peças difíceis)

3º Nível de Análise (Regulação directa) - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	0%	80%
MP-CC	69%	20%
MC-CC	0%	0%
MC-CP	31%	0%

No Grupo II foram as crianças de origem portuguesa que apresentaram um maior número de episódios regulados directamente pelo adulto, numa proporção de 80% do total, em interacção com mães de origem portuguesa.

Quadro 36

Passo Estratégico 3.1: Identificar a Localização da Peça (peças difíceis)

3º Nível de Análise (Regulação indirecta)

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	0	Díade 5 -	4
Díade 2 -	4	Díade 6 -	7
Díade 3 -	0	Díade 7 -	0
Díade 4 -	0	Díade 8 -	0
% média	4%	% média	11%

Continua a constatar-se, neste Grupo, o facto de as mães de origem cabo-verdiana não terem exercido qualquer regulação directa com crianças de origem cabo-verdiana, tendo apenas ocorrido a regulação directa na díade 4 (MC-CP) com a criança de origem portuguesa.

Quadro 37

Passo Estratégico 3.1: Identificar a Localização da Peça (peças difíceis)

3º Nível de Análise (Regulação indirecta) - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	0%	36%
MP-CC	100%	64%
MC-CC	0%	0%
MC-CP	0%	0%

Na regulação indirecta, diversamente do que tem vindo a ocorrer nos passos estratégicos anteriores, verificou-se no Grupo I a ocorrência de 4 regulações indirectas na dinâmica interactiva da díade 2 MP-CC. A actuação da díade constituída por uma mãe de origem portuguesa e uma criança de origem cabo-verdiana representou para todo o grupo a percentagem de 4% de episódios (média) efectuados pela criança, sob regulação indirecta do adulto cobrindo a totalidade das ocorrências verificadas no grupo.

No Grupo II, por outro lado, duas mães (díades MP-CP e MP-CC) sentiram a necessidade de regular as execuções das crianças de uma forma indirecta em 11% dos episódios. Estas regulações foram

exclusivamente efectuadas em díades de mães de origem portuguesa e sobretudo com crianças de origem cabo-verdiana, em 64% dos casos. Verificamos assim que no Grupo I só uma mãe recorreu à regulação indirecta, e que no Grupo II houve menos regulações directas para dar lugar a mais regulações indirectas.

E) PASSO ESTRATÉGICO 3.2: IDENTIFICAR A ORIENTAÇÃO DA PEÇA (PEÇAS DIFÍCEIS)

Neste passo estratégico, assinalámos algumas dificuldades encontradas nas díades, em particular no Tangram, quanto à orientação correcta das 2 peças maiores, que configuravam o corpo e a pata traseira da ave.

1. Quem executa fisicamente o passo ? (1º nível de análise)

No entanto, conforme se pode verificar nas díades do Grupo II, as crianças encontraram a boa orientação da peça a colocar em 81% (média) dos episódios, enquanto que as do Grupo I só o conseguiram em 55% (média) dos episódios (Quadro 38).

Quadro 38

Passo Estratégico 3.2: Identificar a Orientação da Peça (peças difíceis)

1º Nível de Análise

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	21	Díade 5 -	22
Díade 2 -	22	Díade 6 -	26
Díade 3 -	2	Díade 7 -	21
Díade 4 -	13	Díade 8 -	16
% média	55%	% média	81%

Voltamos a constatar a tendência sempre verificada nas mães do Grupo I em executarem elas próprias os episódios e, neste caso, não deixando às crianças o tempo para procurarem a boa orientação da peça. A intervenção das mães neste grupo fez-se sentir em 45% (média) dos episódios.

Na situação intra-grupo, volta a referir-se a díade 3 (MC-CC) do Grupo I, na qual a criança só executou 2 episódios deste passo estratégico, tendo o adulto assegurado o restante da execução.

Quadro 39

Passo Estratégico 3.2: Identificar a Orientação da Peça (peças difíceis)

1º Nível de Análise - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	36%	26%
MP-CC	38%	30%
MC-CC	3%	25%
MC-CP	23%	19%

Verificamos ainda neste grupo que as crianças que interagiram com mães de origem portuguesa, executaram mais episódios (74% das ocorrências), que as crianças que interagiram com mães de origem cabo-verdiana. Embora o maior número de episódios executados neste grupo se deva à criança de origem cabo-verdiana da díade 2 com 38% das ocorrências no grupo, todavia, no seu conjunto, foram as crianças de origem portuguesa que apresentaram mais episódios onde elas próprias encontraram a boa orientação da peça.

No Grupo II, os resultados apresentam-se de uma forma mais homogénea. Aqui são as crianças de origem cabo-verdiana que melhor intervêm (56% dos casos) na orientação da peça, relativamente às de origem portuguesa. Por outro lado, apesar de uma maior intervenção (em comparação com o Grupo I) por parte das crianças que interagiram com mães de origem cabo-verdiana, continuam no entanto a ser as mães de origem portuguesa as que proporcionaram

um maior número de intervenções das crianças (56% dos casos), sobretudo as de origem cabo-verdiana.

2. Execução autoregulada (2º nível de análise)

Neste nível de análise, mantêm-se as diferenças encontradas nos dois grupos. No Grupo II as crianças procuraram a boa orientação da peça sem qualquer regulação por parte do adulto em 60% dos episódios, enquanto que no Grupo I tal só foi conseguido em 39% dos episódios.

Quadro 40

Passo Estratégico 3.2: Identificar a Orientação da Peça (peças difíceis)

2º Nível de Análise (Autoregulação)

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	20	Díade 5 -	10
Díade 2 -	9	Díade 6 -	17
Díade 3 -	2	Díade 7 -	21
Díade 4 -	10	Díade 8 -	15
% média	39%	% média	60%

Na situação intra-grupo, nas díades no Grupo I continuam as crianças de origem portuguesa a apresentar um maior número de episódios autoregulados (30 em 41, ou seja, 73%), sobretudo em interacção com mães também de origem portuguesa (49% dos casos).

Quadro 41

Passo Estratégico 3.2: Identificar a Orientação da Peça (peças difíceis)

2º Nível de Análise (Autoregulação) - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	49%	16%
MP-CC	22%	27%
MC-CC	5%	33%
MC-CP	24%	24%

No Grupo II, mantém-se a tendência já verificada para a superioridade de execução autoregulada conseguida pelas crianças de origem cabo-verdiana, totalizando 60% dos casos. Por outro lado, diversamente do que tem vindo a acontecer nos Passos Estratégicos anteriores, neste passo e neste nível de análise as crianças de ambas as origens, sobretudo as de origem cabo-verdiana que interagiram com mães de origem cabo-verdiana, executaram de uma forma autoregulada um maior número de episódios, 36 em 63, o que corresponde a 57% dos casos.

Aliás, neste grupo, a intervenção das mães na procura da orientação correcta da peça é de apenas 19% relativamente às execuções verificadas no 1º nível deste passo. Verifica-se neste grupo, a partir do passo de Identificação da peça, uma liberdade cada vez maior que é deixada às crianças para a execução autónoma dos episódios, com a intervenção cada vez menor das mães no ritmo da criança, e com um

maior número de episódios executados em autoregulação pela criança.

Por outro lado, no Grupo I verifica-se uma situação inversa. A intervenção das mães, sendo a mais elevada de sempre, ocorre neste passo em 45% dos casos, tendência esta que já se tinha começado a notar na Identificação do Lugar da Peça. As crianças, embora executando um menor número de episódios que nos passos anteriores, no entanto sobre os executados, ocorreu a existência de um maior número que foram efectivados de uma forma autoregulada.

3. Regulação directa e indirecta (3º nível de análise)

Quadro 42

Passo Estratégico 3.2: Identificar a Orientação da Peça (peças difíceis)

3º Nível de Análise (Regulação directa)

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	1	Díade 5 -	8
Díade 2 -	10	Díade 6 -	2
Díade 3 -	0	Díade 7 -	0
Díade 4 -	3	Díade 8 -	1
% média	13%	% média	11%

Neste 3º nível de análise verificamos, tal como aconteceu no passo estratégico anterior, que em ambos os grupos ocorre uma quebra nas

regulações directas efectuadas (13% - Grupo I e 11% - Grupo II). Esta quebra traduz uma diferença para cerca de metade dos valores encontrados no mesmo nível de análise do Passo estratégico - Agarrar a peça, representados no 1º Grupo com 25% (média) e no 2º Grupo com 20% (média) dos episódios. Constatamos, no entanto, à semelhança do ocorrido no Passo anterior - Identificação do lugar da peça - que pela 1ª vez surgiram regulações indirectas efectuadas pelas mães do Grupo I que, neste caso, em 3% dos episódios, levaram a criança a identificar a orientação correcta da peça no modelo.

Quadro 43

Passo Estratégico 3.2: Identificar a Orientação da Peça (peças difíceis)

3º Nível de Análise (Regulação indirecta)

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	0	Díade 5 -	4
Díade 2 -	3	Díade 6 -	7
Díade 3 -	0	Díade 7 -	0
Díade 4 -	0	Díade 8 -	0
% média	3%	% média	11%

No Grupo II verifica-se de igual modo uma triplicação de regulações indirectas, a partir do passo estratégico de agarrar a peça (3% para 11%) e que já ficou evidenciado no passo estratégico anterior. Parece-nos haver aqui uma transferência de directivas não abreviadas para as directivas abreviadas exercidas pelas mães neste grupo.

Quadro 44

Passo Estratégico 3.2: Identificar a Orientação da Peça (peças difíceis)

3º Nível de Análise (Regulação directa) - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	7%	73%
MP-CC	72%	18%
MC-CC	0%	0%
MC-CP	21%	9%

Nas díades, segundo a sua composição, o que verificamos é que em ambos os grupos foram as mães de origem portuguesa que regularam, de uma forma directa, um maior número de episódios onde as crianças, sobretudo de origem cabo-verdiana, no Grupo I, e de origem portuguesa, no Grupo II, identificaram a orientação das peças difíceis, na proporção de 72% e 73%, respectivamente. São portanto as crianças de origem cabo-verdiana no Grupo I (72%) e as de origem portuguesa no Grupo II (82%) que mais episódios apresentaram, regulados de forma directa pelo adulto.

As regulações indirectas ou a tentativa de levar a criança à identificação da orientação da peça no modelo, não ocorreram nas díades constituídas de mães de origem cabo-verdiana, o que já tem vindo a acontecer nos passos anteriores. Neste passo, aconteceu no Grupo I, díade 2 (MP-CC) e no Grupo II nas díades 5 (MP-CP) e 6 (MP-CC). A mãe representada na díade 6 foi a que exerceu um maior número de regulações indirectas (64%) quando interagiu com a

criança de origem cabo-verdiana. Como se vê, foram estas díades as responsáveis pelos resultados verificados a este nível de análise nos passos estratégicos anteriores.

Quadro 45

Passo Estratégico 3.2: Identificar a Orientação da Peça (peças difíceis)

3º Nível de Análise (Regulação indirecta) - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	0%	36%
MP-CC	100%	64%
MC-CC	0%	0%
MC-CP	0%	0%

As mães nelas representadas, utilizaram nas suas regulações, directivas abreviadas contendo indicações sobre as características das peças que facilitaram à criança a identificação da sua orientação. Estas indicações foram codificadas como heurísticas (DA-H e DNA-H).

F) PASSO ESTRATÉGICO 3.3: COLOCAR A PEÇA (PEÇAS DIFÍCEIS)

1. Quem executa fisicamente o passo ?

Verificamos que, neste nível de análise, os resultados relativos à intervenção das crianças neste passo estratégico são muito semelhantes aos verificados na identificação do lugar e da orientação da peça dos passos anteriores. Reflectem de uma certa forma alguma

continuidade nas acções tendentes à colocação correcta da peça na cópia.

Quadro 46

Passo Estratégico 3.3: Colocar a Peça (peças difíceis)

1º Nível de Análise

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	21	Díade 5 -	22
Díade 2 -	22	Díade 6 -	26
Díade 3 -	2	Díade 7 -	21
Díade 4 -	14	Díade 8 -	16
% média	56%	% média	81%

Nas díades do Grupo I, as crianças tomam a iniciativa de colocar a peça em 56% (média) dos casos. No Grupo II, 81% (média) das colocações das peças difíceis foram efectuadas pelas crianças.

Os resultados efectuados no Grupo II coincidem com os realizados nos passos 3.1 e 3.2 do mesmo grupo (ver quadros 30 e 38). Significa este valor que, neste grupo, a colocação da peça foi vista pelas crianças como uma consequência dos comportamentos verificados nos passos anteriores.

Na interacção das díades, situação intra-grupo, mantém-se a tendência até aqui verificada com as mães de origem portuguesa de

proporcionar às crianças que com elas interagiram um maior número de colocações (73%), relativamente às mães de origem cabo-verdiana.

Quadro 47

Passo Estratégico 3.3: Colocar a Peça (peças difíceis)

1º Nível de Análise - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	36%	26%
MP-CC	37%	31%
MC-CC	3%	25%
MC-CP	24%	19%

Mantém-se a tendência sempre verificada neste grupo de uma forte intervenção por parte das mães de origem cabo-verdiana na colocação continuada das peças, efectuada por elas próprias, não favorecendo à criança a oportunidade para a fazer.

A díade 3 (MC-CC) continua a ser um exemplo disso. Nesta díade só 3% das colocações foram efectuadas pela criança. Apesar dos apelos para a implicação na tarefa, o adulto não concedeu o tempo suficiente à criança para que ela pudesse ter oportunidade para um maior número de colocações.

No Grupo II, são as crianças de origem cabo-verdiana que mantêm a tendência para a apresentação de um maior número de colocações (56%), em interacção sobretudo com mães de origem portuguesa.

Verificamos no entanto que, neste caso, a diferença dos resultados apresentados pelas crianças em função da sua interação com mães de origem cabo-verdiana ou portuguesa, não é significativa.

2. Execução autoregulada (2º nível de análise)

Quadro 48

Passo Estratégico 3.3: Colocar a Peça (peças difíceis)

2º Nível de Análise

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	20	Díade 5 -	9
Díade 2 -	9	Díade 6 -	17
Díade 3 -	2	Díade 7 -	21
Díade 4 -	10	Díade 8 -	15
% média	39%	% média	59%

Neste nível de análise, em particular com o Grupo I, mantêm-se os resultados verificados no passo anterior (Quadro 40). As crianças regularam elas próprias a colocação das peças em 39% no Grupo I e 59% no Grupo II.

Quadro 49

Passo Estratégico 3.3: Colocar a Peça (peças difíceis)

2º Nível de Análise - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	49%	15%
MP-CC	22%	27%
MC-CC	5%	34%
MC-CP	24%	24%

Nas díades, situação intra-grupo, as crianças de origem portuguesa executaram um maior número de colocações autoreguladas (73%) no Grupo I, sobretudo em interação com mães de origem portuguesa em 49% dos casos.

No Grupo II, mantêm-se as diferenças nas díades no que respeita ao maior número de colocações efectuadas em autoregulação por crianças de origem cabo-verdiana (61%) que, desta vez, aconteceram quando interagiram principalmente com as mães de origem cabo-verdiana (34% dos casos). Aliás foram as mães cabo-verdianas nesta díade que menos interferiram no ritmo das crianças que com elas interagiram, dando-lhes mais oportunidades, do que as verificadas até então, de por si mesmas efectuarem a colocação correcta das peças difíceis em 58% dos casos, dos quais em 24% com crianças de origem portuguesa.

3. Regulação directa e indirecta (3º nível de análise)

As mães representadas nas díades do Grupo I, chamaram mais vezes a atenção da criança para a peça e para o modelo, regulando directamente o seu comportamento na colocação correcta da peça, do que indirectamente, chamando a sua atenção para o modelo. Fizeram-no em 14% das colocações, regulando directamente, e em apenas 3% das colocações, regulando indirectamente a criança.

Quadro 50

Passo Estratégico 3.3: Colocar a Peça (peças difíceis)

3º Nível de Análise - Regulação Directa

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	1	Díade 5 -	9
Díade 2 -	10	Díade 6 -	2
Díade 3 -	0	Díade 7 -	0
Díade 4 -	4	Díade 8 -	1
% média	14%	% média	11%

No Grupo II aumenta ligeiramente a percentagem das regulações directas em relação ao passo anterior (Quadro 42) e mantêm-se os mesmos resultados para as regulações indirectas verificadas a partir do passo estratégico de Identificação do Lugar da Peça (Quadros 36 e 43).

Quadro 51

Passo Estratégico 3.3: Colocar a Peça (peças difíceis)

3º Nível de Análise - Regulação Indirecta

Grupo I		Grupo II	
Díade 1 -	0	Díade 5 -	4
Díade 2 -	3	Díade 6 -	7
Díade 3 -	0	Díade 7 -	0
Díade 4 -	0	Díade 8 -	0
% média	3%	% média	11%

Continua, portanto, neste grupo a verificar-se a tendência já definida a partir dos passos estratégicos anteriores que se traduz na necessidade cada vez maior que as mães representadas neste grupo sentem em regular indirectamente as acções das crianças, chamando a sua atenção para a colocação da peça segundo o modelo. Essa necessidade obrigou à preferência da utilização de regulações indirectas em 11% (média) das colocações, relativamente às díades do Grupo I que só o fizeram em 3% dos casos.

Quadro 52

Passo Estratégico 3.3: Colocar a Peça (peças difíceis)

3º Nível de Análise - Regulação Directa - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	7%	75%
MP-CC	66%	17%
MC-CC	0%	0%
MC-CP	27%	8%

Relativamente às díades, na situação intra-grupo, são as mães de origem portuguesa que em ambos os grupos preferiram a utilização de regulações directas nas acções da criança, mais do que as de origem cabo-verdiana.

No Grupo I foi a díade 2, constituída por uma mãe de origem portuguesa e uma criança de origem cabo-verdiana que apresentou um maior número de colocações (66%). No Grupo II, 75% das colocações foram conseguidas, na díade 5, por uma criança de origem portuguesa em interacção com uma mãe também de origem portuguesa.

As mães de origem cabo-verdiana, conforme anteriormente já se verificou, não utilizaram regulações directas com crianças de origem cabo-verdiana em qualquer dos grupos. Regularam um maior número de colocações no Grupo I (27%) do que no Grupo II (8%).

Quadro 53

Passo Estratégico 3.3: Colocar a Peça (peças difíceis)

3º Nível de Análise - Regulação Indirecta - Situação Intra-Grupo

Composição	Grupo I	Grupo II
MP-CP	0%	36%
MP-CC	100%	64%
MC-CC	0%	0%
MC-CP	0%	0%

As regulações indirectas só foram utilizadas pelas mães de origem portuguesa, nos dois grupos e sobretudo com crianças de origem cabo-verdiana.

No Grupo I, os resultados apontam para 3 regulações indirectas na díade 2, constituída por uma mãe de origem portuguesa e uma criança de origem cabo-verdiana, perfazendo a totalidade dos casos no Grupo.

No Grupo II, 64% das colocações reguladas indirectamente por uma mãe de origem portuguesa, em interacção com uma criança de origem cabo-verdiana, ocorreram na díade 6, e 36% ocorreram na díade 5, constituída por uma mãe de origem portuguesa e uma criança também de origem portuguesa.

10.3.2. Síntese de Resultados e Avaliação da Tomada de Responsabilidade das Tarefas

A avaliação da tomada de responsabilidade das tarefas só é possível fazer-se levando em consideração a evolução dos passos estratégicos autoregulados pela criança e aqueles em que as directivas abreviadas das mães, representadas nas díades, precederam as acções da criança, regulando de uma forma indirecta o seu comportamento.

Esta avaliação será feita de acordo com o diagrama proposto por Wertsch & Sammarco (1988) (Vd. pág. 71), utilizado nos estudos de Peixoto (1991) e de Fidalgo (1990), anteriormente citados.

Quadro 54

Avaliação da Tomada de Responsabilidade das Tarefas
(Auto-Regulação e Regulação Indirecta na Situação Inter-Grupo)

	Grupo I	Grupo II
a) 1º passo estratégico Olhar o modelo	13	17
b) 2º passo estratégico Agarrar a peça	33	58
c) 3º passo estratégico Colocar a peça (peças fáceis)	59	84
d) Passo estratégico 3.1 Localizar a peça (peças difíceis)	44	72
e) Passo estratégico 3.2 Orientar a peça (peças difíceis)	42	71
f) Passo estratégico 3.3 Colocar a peça (peças difíceis)	42	70

De acordo com os resultados apresentados no Quadro 54, constatamos em primeiro lugar que as médias mais elevadas estão

representadas no Grupo II. De facto, as díades do Grupo II tomaram sobre si a responsabilidade das tarefas em todos os passos estratégicos.

Estes resultados vêm confirmar as diferenças, por nós encontradas, ao longo do trabalho, nos dois grupos e que temos vindo a demonstrar em todos os passos estratégicos e de acordo com os níveis de análise propostos por Wertsch & Sammarco (1988).

Realçam também a tendência verificada por parte das mães representadas no Grupo I e já sublinhada anteriormente de executarem elas próprias os episódios, assumindo a responsabilidade da tarefa na execução das acções. Exemplo disso é o seu comportamento no Passo Estratégico de Agarrar a Peça, onde para além da sua execução em 42% dos episódios, ainda foram directamente reguladas por elas 25% das execuções em que a criança teve oportunidade de intervir através do uso de directivas exclusivamente não abreviadas. Aliás, tendência essa que se manteve até ao Passo Estratégico de Identificação do Lugar da Peça. A partir daqui há uma diminuição em metade das regulações directas, começam a surgir lentamente as regulações indirectas e as crianças autoregulam mais as suas execuções, verificando-se essa tendência até ao último Passo Estratégico.

Relativamente ao Passo Estratégico 3.2 de Identificação da Orientação da Peça, algo de diferente ocorreu. Com efeito, neste passo e em comparação com o anterior, um maior número de acções da criança foram reguladas de forma directa, em detrimento embora

ligeiro das regulações indirectas, tendo as mães executado elas próprias a boa orientação da peça e as crianças executado menos acções de forma autoregulada.

Isto significa que a criança não respondeu de forma conveniente às directivas abreviadas, pouco usuais nestas díades em especial no Grupo I, ou seja, embora as mães tivessem chamado a sua atenção para o modelo, a criança continuava a encontrar a orientação da peça ao acaso, como sucedeu frequentemente na 2ª construção. Em função disso, elas utilizaram directivas não abreviadas, chamando a atenção da criança para a peça e para o modelo ou para as características de detalhe da peça que pudessem contribuir para a boa orientação da mesma (DA-H e DNA-H), ou ainda executaram elas próprias os episódios.

Contudo, no Grupo II, a intervenção das mães é menos significativa que no grupo anterior, correspondendo a cerca de metade daquelas intervenções no Passo Estratégico de Agarrar a Peça (22%) e diminuindo a sua intervenção até ao último passo estratégico.

É a partir do passo de Identificar o Lugar da Peça, quando a situação de jogo se torna mais complexa, que se torna necessário o domínio das operações que conduzem à colocação correcta da peça. É então que as mães representadas neste grupo que até aqui preferiram regular a acção da criança, chamando a sua atenção para a peça, ou para a peça e para o modelo (de uma forma directa, portanto), mudam a sua estratégia. Assiste-se aqui a uma quebra, em metade, das regulações directas exercidas por estas mães a favor das

regulações indirectas, que traduziram a necessidade que as mães sentiram em chamar a atenção da criança para o modelo, tendo em vista a melhor regulação das operações para a colocação correcta da peça. Estas operações foram reguladas de uma forma directa e indirecta, em igual proporção, até ao último passo estratégico. Neste, perante algumas respostas desapropriadas por parte da criança, as mães voltaram a aumentar ligeiramente as regulações directas, mantendo as indirectas. Deste modo, verificou-se uma diminuição ligeira das colocações autoreguladas pela criança, relativamente aos passos de Identificação do Lugar da Peça e a sua Orientação. As mães representadas neste Grupo, conforme se pôde evidenciar, utilizaram mais vezes que as do Grupo I a regulação indirecta.

Foi possível constatar uma maior preocupação com o papel do modelo na execução da tarefa por parte das mães do Grupo II, regulando directamente a atenção da criança para o modelo em 6% dos episódios, enquanto que as mães do Grupo I só o fizeram em 1% dos episódios, apesar de terem olhado mais vezes para o modelo (22%) do que as crianças (14%). Estas mães preocuparam-se, elas próprias, com o modelo, raramente chamando, sobre ele, a atenção da criança, senão em 1% dos episódios. As crianças do Grupo II, tendo olhado mais vezes para o modelo, conseguiram de uma forma mais apropriada a execução autoregulada superior de todos os passos estratégicos. Essa acção autoregulada, traduz a passagem do funcionamento intersíquico, regulado por níveis de intersubjectividade, para o intrapsíquico.

Esta passagem passa pela definição da situação, pelas acções implicadas na resolução da tarefa e, acima de tudo, pelo nível das operações que conduzem aos objectivos.

Ainda, relativamente ao Grupo II, ocorre que a passagem à autoregulação só poderá ser entendida na base da intersubjectividade, verificada não só ao nível da definição da situação e dos objectivos das acções, como também na tomada de responsabilidade da criança sobre os demais passos estratégicos, especialmente os que têm a ver com as peças difíceis. Isto tudo permitiu construir a transição ao longo de toda a interacção.

Segundo a teoria de actividade e de acordo com os três níveis de análise definidos pela mesma, a apropriação autoregulada ou a tomada de responsabilidade das operações que constituem a acção, só se torna possível quando está assegurada a compreensão da acção e dos seus objectivos, que são, neste caso, a reprodução de um modelo. A definição da situação, primeiro, e o domínio das operações, depois, apesar de interdependentes, são dois aspectos fundamentais da tomada de responsabilidade da tarefa durante a interacção. Para Wertsch (1985), a definição da situação traduz a forma como os objectivos e os acontecimentos são representados ou definidos numa situação.

Quadro 55

Avaliação da Tomada de Responsabilidade das Tarefas
(Auto-Regulação e Regulação Indirecta na Situação Intra-Grupo)

	Grupo I		Grupo II	
	COP	COC	COP	COC
a) 1º passo estratégico Olhar o modelo	7	6	6	12
b) 2º passo estratégico Agarrar a peça	26	7	16	43
c) 3º passo estratégico Colocar a peça (peças fáceis)	37	22	37	47
d) Passo estratégico 3.1 Localizar a peça (peças difíceis)	29	15	30	42
e) Passo estratégico 3.2 Orientar a peça (peças difíceis)	29	13	28	43
f) Passo estratégico 3.3 Colocar a peça (peças difíceis)	29	13	27	43

Legenda: COP - Crianças de origem portuguesa
COC - Crianças de origem cabo-verdiana

Nas díades (situação intra-grupo) e de acordo com os resultados apresentados no Quadro 54, as médias mais elevadas estão representadas no Grupo II e em particular com as crianças de origem cabo-verdiana.

Neste Grupo, foram as crianças de origem cabo-verdiana que tomaram sobre si a responsabilidade da tarefa em todos os passos estratégicos.

No Grupo I, foram as crianças de origem portuguesa em interacção sobretudo com as mães de origem portuguesa, como vimos anteriormente, que apresentaram uma melhor evolução nos passos

estratégicos autoregulados por elas e naqueles em que as suas acções foram precedidas de directivas abreviadas das mães representadas nas díades deste Grupo.

Neste Grupo, a intervenção das mães correspondeu a cerca do dobro das intervenções das mães do Grupo II, como também vimos, sendo a percentagem maior constituída pelas intervenções das mães de origem cabo-verdiana quando interagiram sobretudo com as crianças de origem cabo-verdiana. Em consequência disso, foi deixada uma menor liberdade às crianças de origem cabo-verdiana, na sua capacidade de autoregular o seu comportamento, o que ficou evidenciado numa menor tomada de responsabilidade por parte dessas crianças, relativamente às de origem portuguesa.

No 1º Passo Estratégico de Consultar o Modelo, no Grupo I, verificamos que um maior número de crianças de origem portuguesa olharam para o modelo, relativamente às de origem cabo-verdiana, embora essa diferença não tivesse sido significativa. Verificamos também, e de acordo com os dados atrás referidos, que elas olharam mais para o modelo quando estiveram em interacção com as mães de origem portuguesa. Aliás, ficou já salientado que as mães do Grupo I olharam mais para o modelo do que as do Grupo II, e que no Grupo I as mães que olharam mais para o modelo são de origem cabo-verdiana. Estas, apesar de olharem para o modelo, não chamaram a atenção da criança para o mesmo, pelo contrário, olharam para o modelo para executarem elas próprias os episódios a par das acções da criança.

No Grupo II foram as crianças de origem cabo-verdiana que olharam mais vezes para o modelo, sobretudo em interacção com as mães de origem portuguesa.

No 2º Passo Estratégico de Agarrar a Peça, verificamos uma percentagem maior de mães cabo-verdianas a executar o passo, sobretudo no Grupo I em que 80% das intervenções pertencem às mães de origem cabo-verdiana, quando interagiram sobretudo com as crianças de origem cabo-verdiana. Neste Grupo, conforme já vimos, foram as crianças de origem portuguesa que assumiram uma tomada maior de responsabilidade relativamente às de origem cabo-verdiana e, por sinal, também às de origem portuguesa no Grupo II, principalmente nos passos de Agarrar a Peça, Orientação e Colocação.

No Grupo II foram as crianças de origem cabo-verdiana que tomaram sobre si a responsabilidade maior da tarefa que, de acordo com os resultados anteriormente apresentados, ocorreu em interacção sobretudo com as mães de origem portuguesa.

No Passo Estratégico 3.1, são as crianças de origem portuguesa, no Grupo I, que executaram um maior número de episódios relativamente às de origem cabo-verdiana. No Grupo II continua a verificar-se a tendência das crianças de origem cabo-verdiana de executarem elas próprias o maior número de episódios, embora neste passo e de uma forma diversa das situações anteriores tenha ocorrido sobretudo em interacção com as mães de origem cabo-verdiana.

No Passo Estratégico 3.2 e no Grupo I, continuam as crianças de origem portuguesa a apresentar um maior número de episódios, sobretudo quando interagiram com as mães de origem portuguesa. No Grupo II, são as crianças de origem cabo-verdiana que tomaram sobre si a responsabilidade da tarefa, sobretudo em interacção com as mães de origem cabo-verdiana.

No Passo Estratégico 3.3, as crianças de origem portuguesa executaram um maior número de colocações no Grupo I, sobretudo em interacção com as mães de origem portuguesa. No Grupo II, mantêm-se as diferenças no que respeita ao maior número de colocações efectuadas por crianças de origem cabo-verdiana, sobretudo em interacção com as mães de origem cabo-verdiana.

Constatamos, assim, diferenças no funcionamento interpsicológico das díades que constituíram os dois grupos, com consequências na transição para o funcionamento intrapsicológico e na tomada de responsabilidade sobre a tarefa.

As mães de origem cabo-verdiana restringiram mais que as de origem portuguesa os graus de liberdade das crianças que com elas interagiram, sobretudo quando essa interacção ocorreu com crianças de origem cabo-verdiana. Ocorreu, no Grupo I, executando elas próprias os episódios, em particular nos passos onde o erro podia pôr em risco o bom andamento da tarefa, como foi o caso da Identificação do Lugar da Peça e da sua Orientação. Estas mães preferiram esse comportamento às regulações directas que, em situação alguma, ocorreu quando interagiram com as crianças de

origem cabo-verdiana. As regulações indirectas não foram também utilizadas por essas mães em qualquer situação, apesar de no Grupo I as mesmas terem olhado mais para o modelo do que as de origem portuguesa. Estas, ao contrário, preferiram impôr a sua definição, regulando de uma forma directa, sobretudo quando interagiram com as crianças de origem cabo-verdiana. As crianças de origem portuguesa em interacção com mães da mesma origem, autoregularam melhor o seu comportamento, dada a menor intervenção por parte das mesmas na execução dos episódios.

No Grupo II, relativamente às mães de origem cabo-verdiana, a situação torna-se diferente. Apesar de uma maior intervenção na execução dos episódios, relativamente às de origem portuguesa, permitiram junto das crianças que com elas interagiram, sobretudo as cabo-verdianas, uma maior autoregulação do seu comportamento, especialmente a partir dos passos estratégicos que levaram à colocação das peças difíceis. Neste Grupo foram as mães de origem portuguesa que fizeram valer o seu ponto de vista, sobretudo quando interagiram com crianças de origem cabo-verdiana, utilizando quer as regulações directas quer as indirectas. Ainda neste Grupo, as mães de origem cabo-verdiana não utilizaram as regulações indirectas e, por outro lado, mantém-se a tendência por parte das mães de origem portuguesa de chamar a atenção das crianças, sobretudo de origem cabo-verdiana, para o modelo na definição da situação, em particular nos passos onde se torna importante o domínio das operações que conduzem a essa definição, em detrimento das regulações directas que até aí foram mais utilizadas.

Em suma e porque a avaliação da tomada de responsabilidade da tarefa é feita na consideração dos passos estratégicos que foram autoregulados pela criança e aqueles que foram indirectamente regulados pelas mães, as crianças deste grupo e sobretudo as cabo-verdianas, estiveram em melhor posição, quer quando interagiram com as mães de origem portuguesa ou cabo-verdiana. A sua acção autoregulada traduziu a passagem de um funcionamento interindividual a um funcionamento intraindividual.

Esta passagem atesta a existência de níveis de intersubjectividade adequados a essa tomada de responsabilidade, por parte das crianças deste Grupo em todos os passos estratégicos.

10.3.3. A Perspectiva Referencial

Conforme ficou anteriormente dito no que respeita à perspectiva referencial, a nossa análise incidiu em particular sobre o 2º passo estratégico - agarrar a peça. É neste passo estratégico que os adultos (mães) que compõem as díades do nosso estudo mais fizeram valer, através das suas directivas, o seu ponto de vista, chamando a atenção da criança para um determinado objecto (a peça neste caso).

Quadro 56

A perspectiva Referencial introduzida pelas mães,
no 2º Passo Estratégico (Agarrar a peça) - situação inter-grupo

	Grupo I	Grupo II
Sinais indexicais não verbais (SINV)	4 (17%)	2 (7%)
Sinais indexicais verbais (SIV)	- (0%)	- (0%)
SIV - SINV	14 (58%)	7 (25%)
Expressões comuns de referência (ECR)	3 (13%)	14 (50%)
ECR - SINV	1 (4%)	4 (14%)
Expressões informativas de contexto (EIC)	1 (4%)	1 (4%)
EIC - SINV	1 (4%)	- (0%)
EIC - ECR	- (0%)	- (0%)
Total	24	28

De acordo com os resultados enunciados no Quadro 56 podemos verificar que as expressões referenciais de características mais instrumentais foram preferidas às de características mais informativas, por parte das mães dos dois grupos. Quer as mães do Grupo I, quer as do Grupo II preferiram utilizar signos indexicais e expressões comuns de referência, que minimizam a informação contida na sua perspectiva e reduzem ao máximo toda a gama de potenciais semióticos.

Verificamos contudo diferenças quanto à utilização destas expressões pelos dois grupos. As mães do Grupo I preferiram utilizar sobretudo signos indexicais verbais acompanhados dos não verbais em 58% dos casos, deiticas não verbais em 17% e expressões comuns de referência em 13% dos casos.

Por outro lado, as mães do Grupo II preferiram utilizar sobretudo as expressões comuns de referência (50%). Só a seguir preferiram utilizar deiticas acompanhadas de verbalização (25%) e as expressões comuns de referência acompanhadas de signos indexicais não verbais em 14% dos casos. As deiticas verbais, quer para um grupo quer para o outro, foram sempre acompanhadas de sinais indexicais não verbais (SINV). Estes aparecem em dupla proporção no Grupo I com 17%, relativamente a 7% do Grupo II. As expressões comuns de referência foram utilizadas preferentemente pelas mães do Grupo II, mesmo quando acompanhadas de sinais indexicais não verbais, o que aconteceu em 14% dos casos, relativamente aos 4% do Grupo I.

As expressões informativas de contexto cuja função é maximizar a informação relativamente ao referente, categorizando-a de molde a partilhar com a criança pontos de vista sobre a definição da situação, não fizeram parte das directivas das mães senão em 4% no Grupo I e 4% no Grupo II. No Grupo I a expressão informativa foi acompanhada de sinais indexicais não verbais, não tendo aparecido em qualquer dos grupos a utilização EI-ECR.

No funcionamento interpsicológico das díades constituintes de cada grupo, verificamos também diferenças.

Quadro 57

A perspectiva Referencial introduzida pelas mães,
no 2º Passo Estratégico (Agarrar a peça) - situação intra-grupo

	SINV		SIV - SINV		ECR		ECR - SINV		EIC		EIC - SINV	
	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II
MP - CP	3 (75%)	-	-	5 (71%)	-	10 (71%)	-	-	-	1 (100%)	-	-
MP - CC	1 (25%)	2 (100%)	14 (100%)	1 (14%)	3 (100%)	-	1 (100%)	-	-	-	1 (100%)	-
MC - CC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MC - CP	-	-	-	1 (15%)	-	4 (29%)	-	4 (100%)	1 (100%)	-	-	-
Total	4	2	14	7	3	14	1	4	1	1	1	-

No Grupo I, só as mães de origem portuguesa se serviram da sua perspectiva para chamar a atenção da criança para uma determinada peça. Fizeram-no sempre, quer quando trabalharam com crianças de origem portuguesa, quer com crianças de origem cabo-verdiana. A díade nº 2, constituída por um adulto, mãe de origem portuguesa, e uma criança de origem cabo-verdiana, utilizou 14 vezes sinais indexicais verbais acompanhados de deiticas não verbais (a totalidade dos SINV-SIV do grupo), bem como foi responsável por todas as expressões comuns de referência acompanhadas ou não de SINV e pela utilização de uma expressão informativa de contexto acompanhada também de SINV.

A díade 1, Grupo I, constituída por uma mãe de origem portuguesa e uma criança também de origem portuguesa utilizou 75% de todos os SINV verificados no grupo, tendo juntamente com a díade nº 2 somado a totalidade no Grupo para esta categoria. As mães de origem cabo-verdiana, neste Grupo, em qualquer situação, seja a trabalhar com crianças de origem portuguesa ou de origem cabo-verdiana, não deram a conhecer a sua perspectiva, chamando a atenção da criança para uma determinada peça. Neste Grupo e neste passo, tendo apenas utilizado uma EIC, ou executaram elas próprias o passo ou transferiram a responsabilidade da execução para as crianças. Verificámos ainda que, quer num grupo quer no outro, a quase totalidade da perspectiva introduzida pelas mães disse respeito à execução da Tarefa 1 - Foguetão. A mãe da díade 2 (MP-CC) foi a responsável no Grupo I por todos os SIV-SINV e SINV verificados na Tarefa Tangram. Com efeito, as mães de origem portuguesa evidenciaram neste grupo a sua preocupação em fazer entender às suas crianças, com um mínimo de informação, a sua perspectiva relativamente à escolha da peça e conduzi-las na definição da situação, ora regulando o seu comportamento ora apontando para a peça, ora verbalizando a peça ou categorizando-a. Um exemplo disso são as sequências interactivas constatadas na díade 2:

Situação Foguetão

C - (coloca um triângulo)

A - “Assim...” agora... um quadrado (enquanto olha para o modelo)

C - (Agarra um quadrado e coloca)

- A - (Olhando de novo para o modelo) e diz: “Agora, outro quadrado”
(Aponta para um quadrado)
- C - (Olha para o modelo e coloca o quadrado)
- A - “Vamos pôr este...” (Apontando para outro quadrado)
- C - (Agarra o quadrado, olha para o modelo e coloca)
- A - São quatro, não é ? Ah, são três (olhando para o modelo) Agora este... no meio... (Apontando para um pequeno losango)
- C - (Agarra na peça e coloca)
- A - “Agora estes” (Aponta para um losango grande e mostra a peça no modelo à criança)
- C - (Olha para o modelo e coloca a peça)
- A - “Agora o outro...”
- C - (Agarra noutra e coloca)
- A - “Agora mais outro...” (Aponta para outro losango)
- C - (Hesita um pouco)
- A - (Mostra o modelo à criança)
- C - (Observa o modelo. Agarra a peça e hesita na sua orientação)
- A - (Ajuda a orientar a peça e coloca-a)
(Vai buscar outro losango e coloca-o perto da criança)
“Agora este...” (e coloca)
“Este...” (aponta para um triângulo) “igual àquele...” (apontando para o lugar da peça)
- C - (Agarra a peça e coloca-a)
- A - “Agora estas pecinhas...” (apontando para um semi-círculo e para o seu lugar)
- C - (Agarra a peça e coloca-a)
- A - (Apontando para outro semi-círculo), diz: “Igual”

- C - (Agarra a peça e coloca-a)
- A - (Procura um pequeno losango) e diz: “Agora estas pedrinhas, aqui...” (apontando para o lugar) “ e também a outra, do outro lado” (apontando para outra peça igual)
- C - (Agarra as peças e coloca-as)
- A - (Aponta para um círculo) “Agora estas bolinhas” (indicando o seu lugar)
- C - (Agarra o círculo e coloca-o) (...)

Situação Tangram

A presença de deíticas verbais e não verbais ou verbais acompanhadas de sinais não verbais, fez-se sentir em menor escala na situação Tangram, ainda no Grupo I. Exemplo disso:

- A - “Vê lá como estão as peças” (Aponta para o modelo) “São estas...” (aponta para uma das peças maiores) “vamos começar por estas, as maiores...”
- C - (Agarra a peça grande)
- A - “Agora esta” (Apontando para a última peça)
- C - (Agarra a peça)
- A - (Aponta para o modelo)
- C - (Olha também para o modelo)
- A - “Em baixo” (Indicando a orientação)
- C - (Coloca a peça)

As deíticas (signos indexicais não verbais) ocorreram sobretudo na diáde 1 deste Grupo na tentativa de chamar a atenção da criança

relativamente à peça. Aliás nesta díade e na situação Foguetão, toda a interacção foi de natureza puramente instrumental, sem verbalização. Exemplo disso:

A - (Aponta a peça com o dedo)

C - (Agarra a peça e coloca-a)

(Escolhe 2 círculos e coloca-os)

A - (Coloca perto da criança outro círculo para ela agarrar)

C - (Agarra o círculo e coloca-o)

A - (Escolhe um losango e dá à criança)

C - (Agarra e coloca)

No Grupo II, a proporção mais elevada de expressões comuns de referência e SIV-SINV foi utilizada pelas mães de origem portuguesa (71%) quando interagem com as crianças também de origem portuguesa. A proporção mais elevada de sinais indexicais não verbais foi utilizada pelas mães de origem portuguesa em interacção com crianças de origem cabo-verdiana. A única expressão informativa de contexto utilizada neste grupo pertence a uma mãe de origem portuguesa em interacção com uma criança de origem portuguesa.

As mães de origem cabo-verdiana em interacção com as crianças de origem portuguesa utilizaram as expressões comuns de referência na proporção apenas de 29%, bem como a totalidade de ECR/SINV (expressões comuns de referência acompanhadas de sinais indexicais não verbais) que aparecem neste Grupo (4). Em interacção com as crianças de origem cabo-verdiana, as mães cabo-verdianas não utilizaram qualquer expressão que informasse o seu ponto de vista

sobre a escolha da peça a colocar. As mesmas, ou transferiram a responsabilidade deste passo para a criança, ou executaram elas próprias o passo. Tal como aconteceu com o Grupo I, a perspectiva introduzida neste Grupo disse respeito na sua maior parte à execução da tarefa 1 - Foguetão.

Na situação Tangram, só uma mãe de origem portuguesa utilizou sinais indexicais acompanhados ou não de verbalização para chamar a atenção da criança para a sua perspectiva, na escolha da peça. É a situação da mãe portuguesa da díade 5 em interacção com a criança também de origem portuguesa. As mães de origem cabo-verdiana, na situação Tangram, neste Grupo, tiveram o mesmo comportamento que as mães do Grupo I relativamente à escolha da peça. Preferiram transferir a responsabilidade da escolha para a criança ou executaram elas mesmas o passo. Quanto ao modo como estas mães utilizaram as expressões comuns de referência, constatámos diferenças no que diz respeito à sinalização das características das peças. As mães de origem cabo-verdiana preferiram assinalar sobretudo a característica "figura" nas suas directivas para regular o comportamento das crianças na escolha da peça. Assim, a díade 8 (MC/CP) utilizou 8 expressões comuns de referência assinalando sempre a característica "figura", onde 3 das quais se combinaram com a característica "dimensão" (2 assinaladas na correcção dos episódios 21 e 23) e 4 com deiticas verbais e não verbais. A díade 7 (MC/CC) teve o comportamento normalmente adoptado pelas mães cabo-verdianas do Grupo I, transferindo nos episódios a responsabilidade para a criança na escolha da peça ou então executando o passo ela própria.

As mães portuguesas neste grupo, por outro lado, mostraram alguma preocupação em que as suas crianças escolhessem a peça na base da sinalização da cor. Como vimos, a cor nesta tarefa era uma característica secundária para a determinação da escolha da peça. Embora cada conjunto de peças fosse apresentado em cores diferentes, o importante para a resolução da tarefa tornava-se a sobreposição correcta da figura no lugar correcto. Assim, na díade 5 (MP/CP), a mãe portuguesa utilizou 10 expressões comuns de referência (71%), 4 das quais foram sinalizadas com a característica "cor" e 2 com a característica "dimensão". Constatou-se aliás, nesta díade, que a preocupação pela escolha da cor na peça ocorria mesmo quando o adulto não regulava o comportamento da criança. Ocorria ainda quando ela própria executava o passo de escolha da peça. A própria criança autoregulada, quando escolhia a peça também verbalizava a cor da peça que ia escolher. Exemplo disso na díade 5:

- A - (apontando para o lugar da peça) - "A cor não há; põe-se verde então."
- C - (Coloca a peça)
- A - Agora é um quadrado, de uma outra cor. Como não há, põe-se verde (Agarra o quadrado)
- C - (Coloca a peça)
- A - Talvez as cores não hajam... (aproxima um losango da criança)
Viste ?
- C - (Agarra um quadrado, que não era a peça que a mãe lhe propunha, e coloca, dizendo: "Agora mais um quadrado")

- A - “Olha ali” (chamando a atenção da criança para o modelo) “Põe um de cada lado” (referia-se aos losangos pequenos)
- C - (Olhando o modelo) “Agora é preciso estes amarelos” (agarrando na peça)
- A - Era isso que eu estava a dizer. Mas como não há amarelos, pões verde ou vermelho ou assim...
- C - (Agarra um losango amarelo e coloca, com hesitação)
- A - “Dá, dá...” (ajudando a ajeitar) “não é ? Acho que é. Chega um bocadinho mais para cima... Agora, o que falta agora aí ? Falta... qualquer coisa...
- C - (Levantando-se da cadeira) “Falta...”
- A - Falta um que não há (ri-se)
- C - Sim, que não há... Ah ! Tá aqui, tá aqui (agarra um pequeno losango e coloca)
- A - “Falta-te outro... Ah ! Tá aqui” (aproximando outro losanguinho) “Põe lá. Olha ali, põe daquele lado, o vermelho”
- C - (Agarra a peça e coloca)
- A - “Agora põe daquele lado também este vermelho” (dando a peça à criança)
- C - (Coloca a peça)
- A - Agora o que falta ? Falta-te umas meias-luas. Vê lá se há vermelhas...
- ...
- A - (Aproxima da criança 2 losangos grandes) “Este e este, vê lá, de onde são ? Estás a ver ?” (O adulto chama a atenção da criança para o modelo)
- C - (Olha para o modelo e coloca) “Agora, é preciso do outro lado”

A - Mas como não há as cores, vamos fazer um bocado diferente, não é ?

...

A - Agora faltam os quadradinhos de cada lado. Como não há cores, pronto...

C - (Coloca um de cada lado os quadradinhos que entretanto o adulto aproximara para junto dele)

...

Díade 6, (sinalização no modelo das cores das peças)

...

C - (Depois de colocar 7 peças em autoregulação, parece um pouco desorientada quando vai começar o 8º episódio. Olha assim para as peças e para o modelo)

A - “O outro está lá” (a referir-se à outra meia-lua e a apontar para o conjunto das peças) “Procura...”

C - (Encontra a peça e coloca. Fica a olhar para o modelo)

A - “Ora bem, olha aqui para estas cores” (mostrando o modelo à criança)

C - (Desiste de uma peça que tinha na mão para colocar)

A - “Olha para estas cores” (A apontar para o modelo e para o cartão)

C - (Retira uma peça colocada, retira outra, agarra numa retirada e volta a colocar. Continua a olhar para o modelo, confusa)

A - Olha antes para as cores, minha filha, é antes mais fácil.

C - (Agarra um losango pequeno e coloca)

A - “Olha antes para as cores, Maria, é mais fácil” (Volta a chamar a atenção para o modelo)

C - (Olha para o modelo, agarra um losango e coloca)

A - "Muito bem..."

...

Exemplo na díade 8:

...

A - Estes quadrados...

C - (Coloca um quadrado)

A - "Igual" (Referindo-se ao outro lado)

C - (Coloca a peça)

...

A - "Também um quadradinho"

C - (Coloca)

A - "Estes quadrados..." (Olhando para o quadrado que entretanto a criança agarrou)

C - (Coloca)

...

A - (Retira o triângulo do episódio 24 e coloca outro triângulo, de uma cor diferente)

C - (Ajuda na orientação)

A - "Ao contrário... assim não, porque depois sobra um bocadinho" (aponta com o dedo) "Portanto, tem que ser mais grande ou mais à vontade, senão não dá. Olha para o modelo"

...

A - "Aqui também pões um destes" (Agarrando no outro losango)
"aqui... este pequenino assim..." (agarra num losango pequeno)
"mete esse para baixo e este pequenino assim."

...

Também constatamos que mesmo quando esta mãe não regulava a criança na escolha da peça, sendo ela própria que executava o passo,

como é o exemplo na situação Tangram (executando sòzinha os dois primeiros episódios sem a colaboração da criança), a sinalização da característica "dimensão" estava presente. Exemplo:

A - (Escolhe a peça) "Primeiro esta grande, assim... virado. Exacto"
(Coloca a peça)

A - "Este pequenito assim para baixo..." (Coloca a peça, enquanto a criança observa)

...

A expressão informativa de contexto assinalada neste Grupo ocorreu na interacção da díade 5 (MP/CP), episódio 19º:

A - "Vamos agora fazer as rodinhas, não é?"

C - (Agarra um círculo grande e coloca)

A - (Aproxima para junto da criança mais círculos)

A expressão "rodinhas" permitiu categorizar objectos que embora perceptivamente presentes (círculos) apelaram para uma intersubjectividade na interpretação do referente.

- Análise qualitativa -

Em suma podemos concluir, com estes resultados, de uma utilização diferente, nos dois grupos, de expressões de referência veiculando um mínimo de informação. A apresentação da perspectiva das mães na regulação da acção da criança ao escolher a peça, apresentou contudo algumas diferenças quanto à sua utilização por parte das mesmas. As do Grupo I apresentaram uma forte tendência para o uso de deiticas com e sem verbalização, isto é, estas mães preferiram identificar o

referente, sem o categorizar, e introduzir deste modo a sua perspectiva, num nível muito elementar ou em termos de uma contiguidade espacio-temporal entre as mães e os referentes, como por exemplo na utilização de "agora este", "agora aquele". A questão que se coloca agora é a de saber qual o motivo que levou estas mães a preferirem introduzir esta perspectiva particular de entre toda a gama de opções semióticas a que elas tinham acesso. Quais foram as razões que levaram à escolha dessa opção e não uma outra?. Segundo Wertsch (1989), o uso apropriado de deiticas na comunicação, pressupõe a existência cognitiva do referente - isto é, pressupõe a assunção de que o referente já existe e já foi identificado cognitivamente para as crianças, bastando apenas às mães apontá-lo ou referi-lo introduzindo um mínimo de informação sobre um modo particular de perceber ou de pensar um objecto (níveis de indexicalidade). As do Grupo II preferiram também o uso de expressões mais instrumentais que informativas, tendo utilizado predominantemente Expressões Comuns de Referência (ECR), para introduzir a sua perspectiva. Estas mães, embora não se situando a um nível tão elementar quanto o dos SINV e SIV, asseguraram também, no entanto, um funcionamento interpsicológico traduzido pela anulação de desafios semióticos para a criança.

Pensamos, assim, que nas interacções verificadas nos dois Grupos, as mães não desafiaram as suas crianças semióticamente, através de expressões informativas de contexto de cuja utilização iria exigir à criança a redifinição da situação de um modo mais adaptado ao de um membro mais maduro da sociedade. Pelo contrário, utilizaram signos para designar e definir uma situação que pressupunham já

existir na definição da situação intrapsicológica das crianças. As crianças quando desafiadas, semióticamente, são encorajadas no seu funcionamento social e individual para a criação de uma nova definição da situação através da utilização "criativa" da linguagem por parte dos adultos (Silverstein, 1976, citado por Wertsch, 1989).

As expressões informativas de contexto, como forma de linguagem criativa, só foram utilizadas pelos adultos uma vez em cada Grupo, sendo no Grupo I acompanhada de sinal indexical não verbal.

Díade 2 do Grupo I, exemplo:

- A - "Agora faz as pernas" (referindo-se às pontas das asas do foguetão) (Aponta para um triângulo, dá à criança, ela hesita na sua colocação. Mostra então o modelo à criança)
- C - (Coloca a peça)

Díade 5 do Grupo II:

- A - "Vamos agora fazer as rodinhas, não é?"
- C - (Agarra um círculo grande e coloca)

Em qualquer das situações, a tentativa por parte do adulto de introduzir uma expressão referencial de contexto informativo traduz uma vontade de comunicar com a criança e utilizar uma representação espontaneamente escolhida que possa estabelecer uma intersubjectividade.

Todavia, verificou-se uma diferença nos dois grupos quanto à utilização das Expressões Informativas de Contexto. No funcionamento interpsicológico da díade do Grupo I (MP-CP), o adulto assegurou esse funcionamento reforçando o uso dessa expressão com deíticas (apontar a peça), permitindo-lhe controlar a acção da criança e não ousando correr riscos. Na díade do Grupo II, esse reforço não ocorreu, dada uma maior segurança manifestada pela mãe, ao crer que a criança lhe iria seguir as instruções. De comum, estes dois grupos de adultos deixaram antever uma preocupação que era a de conduzir a criança à definição de uma situação o mais próxima possível da sua.

10.3.4. Outras funções de suporte

10.3.4.1. "Feedbacks" (FB)

As funções de suporte apareceram com maior evidência no Grupo II, relativamente ao Grupo I, quer na situação Foguetão quer na situação Tangram. Foram sobretudo utilizadas no 3º passo estratégico - Orientação e Colocação da Peça.

Quadro 58

Outras funções de suporte nos dois grupos de mães
(Situação inter-grupo)

	Grupo I	Grupo II
Feedback + (FB+)	7 (28%)	17 (44%)
Feedback - (FB-)	- (0%)	3 (8%)
Sinalização de Características Determinantes (SCD)	5 (20%)	7 (18%)
Demonstração (Dem)	4 (16%)	2 (5%)
Controle de Frustração - Adulto (CFA)	4 (16%)	1 (2%)
Controle de Frustração - Exp. (CFExp)	1 (4%)	- (0%)
Modulação	1 (4%)	6 (15%)
Enrôlement	3 (12%)	3 (8%)
Total	26	39

A função mais utilizada foi sem dúvida a dos "feed-backs" positivos (FB+), quer num grupo quer no outro: Grupo I: 28% de FB+, 0% de FB-, Grupo II: 44% de FB+, 8% de FB-.

O Grupo II, em relação ao Grupo I, utilizou sobretudo os FB positivos para reforçar a acção da criança. Contudo verificou-se que a ocorrência exclusiva de FB- (8%) deve-se às mães do Grupo II ao tentarem imprimir um carácter regulador avaliativo da acção da criança.

Ao contrário da dispersão por nós verificada nos resultados sobre Perspectiva Referencial, estas funções de suporte, em especial a de Feek-Back aparece distribuída de uma forma regular pelas díades.

Todas as díades do Grupo II utilizaram Feed-Backs durante a interacção.

Na situação intra-grupo, ao analisarmos a frequência destas funções nas díades, constatamos:

Quadro 59

Outras funções de suporte nos dois grupos de díades

(Situação intra-grupo)

	FB+		FB -		SCD		Dem		CFA		CFExp		MOD		ENR	
	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II
MP - CP	3 (75%)	-	-	5 (71%)	-	10 (71%)	-	-	-	1 (100%)	-	-	-	-	-	-
MP - CC	1 (25%)	2 (100%)	14 (100%)	1 (14%)	3 (100%)	-	1 (100%)	-	-	-	1 (100%)	-	1 (100%)	-	1 (100%)	-
MC - CC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MC - CP	-	-	-	1 (15%)	-	4 (29%)	-	4 (100%)	1 (100%)	-	-	4 (100%)	-	4 (100%)	-	4 (100%)
Total	4	2	14	7	3	14	1	4	1	1	1	4	1	4	1	4

As mães de origem cabo-verdiana emitiram mais Feed-Backs positivos que as mães portuguesas em ambos os grupos, seja a trabalhar com crianças de 7 anos, seja a trabalhar com crianças de 10 anos. No

Grupo I, 71% dos FB foram emitidos pelas mães cabo-verdianas e no Grupo II emitiram 59% dos Feed-Backs positivos. Dos 71% de FB emitidos pelas mães cabo-verdianas no Grupo I, 57% foi em interacção com uma criança de origem portuguesa (Díade 4) e dos 59% no Grupo II, 53% foi em interacção com uma criança de origem cabo-verdiana (Díade 7).

Dos FB(-) assinalados no Grupo II, 66% são da responsabilidade das mães de origem portuguesa ao avaliarem a acção das crianças portuguesas e cabo-verdianas.

Ao analisarmos a frequência destas funções na resolução separada das tarefas Foguetão e Tangram, constatamos as seguintes diferenças:

Os FB(+) têm expressão mais significativa na tarefa Foguetão e no Grupo II (50% dos casos) do que na tarefa Tangram (38%) para o mesmo grupo. A percentagem maior dos FB(-) (11%) foram emitidos no mesmo grupo, na mesma tarefa, numa proporção duplicada relativamente ao Tangram (5%).

Com efeito, as díades 4 (MC-CP) e 7 (MC-CC) emitiram 57% e 53% respectivamente dos Feed-Backs(+) havidos.

Grupo I - díade 4 - Foguetão

A - (Agarrando um triângulo) “Vamos ver esse” (indicando o seu lugar no cartão. A criança encontra a orientação correcta da peça) “É isso mesmo”

C - (Agarra uma meia-lua) “Esta aqui é capaz de ser daqui” (e coloca)

A - “É isso mesmo”

...

A - (Agarra um quadrado, desiste, agarra um losango, coloca, mas tira logo)

C - (Agarra então num losango e coloca) “Esta é daqui”

A - “Muito bem”

Tangram

A - “Pronto, primeiro vamos para o desenho, ver a imagem...” (Olham os dois para o modelo) “Vamos começar aqui pelo meio”

C - “Pelo meio?”

A - “Pois, vamos começar por aquele... maior...” (Agarra a peça)

C - (Agarra a outra peça)

A - (Encaixa as duas peças)

C - “Assim” (Segurando as peças para encontrar a orientação)

A - “É ao contrário...”

C - (Orienta as peças e coloca-as bem)

A - “É assim mesmo”

Grupo II - díade 7 - Foguetão

C - (Coloca um círculo e a seguir outro)

A - “Assim... isso...” (ajeitando com as mãos)

C - (Coloca um quadrado)

- A - “Sim...”
- C - (Coloca um triângulo)
- A - “Isso...sim...” (Há aqui uma espécie de ritual entre o adulto e a criança, na sua relação)
- C - (Coloca outro triângulo)
- A - “Sim... isso...”

Tangram

- C - (Coloca as duas peças maiores)
- A - “Muito bem !”
- C - (Coloca a 3ª peça)
- A - “Ótimo”
- C - (Coloca a 4ª e a 5ª peça)

No 6º episódio, o adulto chama a atenção da criança para o modelo.

No 7º episódio, a criança olha para o modelo, mas coloca mal a peça. No fim, olham as duas para o modelo e o adulto faz uma expressão de desagrado, enquanto continua a olhar para o modelo e para as peças já colocadas.

- C - “Já está” (Dá por terminada a tarefa, enquanto o adulto não diz nada)
- A - (Segreda qualquer coisa para o ouvido da criança)
- C - (Olha para o modelo outra vez e desata a corrigir a orientação das peças grandes. Corrige bem)
- A - (Faz um sorriso, em sinal de aprovação) “Sim, pois.”

(...)

10.3.4.2. Sinalização de Características Determinantes

A *sinalização de características determinantes* é outra função de suporte com maior representatividade, a seguir aos Feed-Backs, tendo sido registada sobretudo ao nível da Colocação e Orientação da peça nas duas tarefas. As mães do Grupo I utilizaram-na em 20% dos casos e as do Grupo II em 18% dos casos.

As díades que mais a utilizaram foram as díades constituídas por mães de origem portuguesa, em interacção sobretudo com crianças de origem cabo-verdiana (60% dos casos).

De salientar a actuação da díade 6 (MP-CC) do Grupo II, que a utilizou 7 vezes (a totalidade no Grupo).

Quando analisamos esta função e a sua ocorrência segundo a tarefa, constatamos que:

Na tarefa Foguetão - Em 22% dos casos no Grupo II, os adultos preferiram a utilização dessa função, relativamente ao Grupo I (14%).

Na tarefa Tangram - A proporção parece invertida. Em 27% dos casos verificou-se a utilização dessa função, no Grupo I, relativamente aos 14% do Grupo II.

Podemos também constatar que foi nesta tarefa (Tangram) que a utilização desta função se revelou mais eficaz, em particular para a

sinalização de semelhanças da peça com o modelo, relativamente à sua orientação.

Grupo II - díade 6 - Tangram

C - (Agarra as 2 peças maiores e tenta orientá-las)

A - (Aponta para o modelo, chamando a atenção da criança) “Olha bem, como é que estas peças estão metidas, como é que elas encaixam. Procura lá a posição. Hás-de meter estas duas...”

C - (Hesita)

A - “Tens que olhar para aqui, filha” (apontando para o modelo)
“Olha e vê... a posição delas... não está igual...”

C - (Encaixa as duas peças, mas mal orientadas)

A - “Achas que está bem, estão iguais?”

C - (Olha para o modelo e orienta bem as peças)

A - “Isso”

C - (Coloca a peça 3)

A - “Tá bem”

C - (Coloca a peça 4)

A - “Tá bem”

C - (Coloca a peça 5, trocada com a peça 7)

...

C - (Corrige entretanto a posição da peça 5, mas a posição continuava trocada com a 7) “Já está”

A - “Não, não está. Está igual?” (mostrando o modelo)

...

C - (Reorienta a peça 7, volta a colocar)

A - “Sim, sim, sim, mais em baixo”

- C - “Já está”
- A - (Olhando para o que a criança fez) “Não, não está” (Vira-se para a criança) “Está igual ? O que é que tu achas aqui, deste ?” (Aponta para a peça 6 no modelo) “Qual a diferença, esta peça aqui ?” (Aponta para a peça e para o modelo)
- C - (Toca na peça, chega-a um pouco mais para baixo, olha para o adulto, vira-a e coloca-a outra vez mal)
- A - “Não, esta parte, não vês ?” (aponta para o modelo) “Tem que ficar assim para baixo” (Apontando para a peça)
- C - (Reorienta de novo a peça)
- A - “E agora, o que é que achas ? Está bem, está igual ?”
- C - (Olha para o modelo)
- A - “Está bem ou está comprido ? Muito comprido!”
- C - (Vira outra vez a peça)
- A - “Olha para esta parte mais comprida” (aponta para a peça e para o modelo) “Como é que está ? Está assim” (mostrando o modelo) “e a mais pequenina daquele lado. Tens ao contrário, a mais comprida daquele lado e a pequenina em cima.”
- C - (Reorienta de novo a peça)
- A - “Assim vai dar ao mesmo. Tens que tentar pôr ao contrário. Esta parte para aqui e esta aqui para este lado. Esta, tens que pô-la assim. Experimenta lá.”
- C - (Vira a peça, olha para o modelo mas executa ainda mal a orientação da peça)
- A - (Vai tomar a iniciativa. Coloca ela própria a peça na posição certa enquanto olhava para o modelo)
- C - (Ajuda a ajeitar a peça)
- A - “E agora, o que é que achas ? Está igual ? Está correcto ?”

C - (Abana a cabeça) “Sim”

A - (Faz um sorriso) “Estava difícil...”

10.3.4.3. *Demonstração*

Essa constituiu uma função relativamente pouco utilizada, em especial pelas díades do Grupo II.

O que se nos afigurou foi que sobretudo no Grupo I e muito em especial com as díades cabo-verdianas, a acção das mães em executarem elas próprias o passo e por vezes os episódios completos, continha a característica de uma demonstração que não sendo tão explícita, enquanto tal, veiculava uma intenção pedagógica por parte do adulto de ensinar como se faz, independentemente de muitas vezes o adulto não deixar a criança fazer a tentativa.

Foi utilizada sobretudo no Grupo I (16%) e no Grupo II só 5% dos adultos a utilizaram.

Relativamente às díades, situação intra-grupo, a *demonstração* foi sobretudo utilizada no Grupo I, pelas mães de origem cabo-verdiana em interacção com crianças de origem portuguesa (75% dos casos).

Quanto ao tipo de tarefa, ela foi predominantemente utilizada na tarefa Tangram em 27% no Grupo I e 5% no Grupo II, relativamente à orientação e colocação da peça. Na tarefa Foguetão ocorreu apenas em 7% no Grupo I e 6% no Grupo II.

Grupo I - díade 4 (MC-CP)

Foguetão

- A - (Agarra um triângulo) “Este aqui... vamos pôr assim...” (enquanto coloca a peça) “Para ver se dá... assim, parece que dá, estás a ver?” (Coloca a peça)

Tangram

- A - “Agora vamos ver esta parte” (enquanto vai colocando a peça)
“Assim... Viste?”
- A - “Essa, assim... assim, não é?” (Enquanto coloca a outra)
- C - “Sim, sim”
- A - “Vamos ver esta... esta é daqui” (Enquanto coloca outra peça)
- C - (Olha para o modelo. Coloca uma peça e ajuda a mãe a encontrar a orientação correcta da peça anterior) “Ao contrário...”
- A - “É?” (olha para o modelo)
- C - “É, sim.” (olha para o modelo)
- A - “Parece um bocado maior...” (olhando para o modelo) “Pronto, tá bom” (sorrindo para a criança) “Parece um patinho, não é? Já está”

Grupo II - díade 7 (MC-CC) - Tangram

(Demonstração na intenção do adulto ao executar os episódios)

- A - “Primeiro estas grandes, assim... viradas. Exacto.” (Coloca a 1ª e a 2ª peças)
- A - “Essa... assim como está” (enquanto a criança coloca a 3ª)

- A - “Este pequenito assim para baixo” (enquanto a criança coloca a 4ª peça)
- A - (Corrige a 4ª peça, mudando-lhe a orientação) “Não... este vai assim para cima”
- A - “Este vem aqui para baixo” (enquanto coloca a 5ª)

10.3.4.4. Controlo da Frustração

Registámos, sob essa designação, toda a troca de olhares produzida nas díades, entre a criança e o adulto (CFA) e entre a criança e o experimentador (CFExp), durante ou após os episódios. Tal fenómeno apareceu com maior frequência na Díade 3 (MC-CC) do Grupo I, onde o adulto executou ele próprio a maior parte dos episódios e onde a criança, ora olhando para a experimentadora ora para o adulto, permanecia quase sempre passiva, apesar das insistências do adulto.

Verificou-se a utilização da função CFA e CFExp em 16% e 4% dos casos no Grupo I, respectivamente. No Grupo II só se verificou o CFA em 2% dos casos, não se tendo registado neste grupo o CFExp.

Nas díades, na situação intra-grupo, o CFA registou-se sobretudo no Grupo I com a mãe cabo-verdiana da díade 3 (MC-CC) atrás referida.

O CFExp também só ocorreu com a mesma díade (MC-CC - díade 3, Grupo I).

Essa troca de olhares, com o adulto, no Grupo I, aparece em 18% dos casos na execução do Tangram. Essa frequência relativamente elevada prende-se com as dificuldades encontradas na resolução da tarefa,

muito em particular com a Orientação da Peça, sobretudo no Grupo I.

No Grupo II só aparece em 5% dos casos na tarefa Tangram. Nesta tarefa não foi registada qualquer CFExp.

No Foguetão, a troca de olhares com o adulto (CFA) ocorreu no Grupo I em 14% dos casos e o CFExp em 7% dos casos, não tendo sido registada qualquer tentativa para controlo de frustração por parte das díades do Grupo II, durante a execução desta tarefa.

Registámos também os sorrisos verificados após a execução de um episódio bem sucedido ou após uma execução incorrecta da criança. Estes foram mais frequentes no Grupo II.

10.3.4.5. A Modulação

Ao nível desta função, verificou-se uma maior utilização por parte das mães do Grupo II (15%) relativamente ao Grupo I (4%). Esta utilização ocorreu fundamentalmente ao nível da resolução do 2º passo estratégico (agarrar a peça) nas duas tarefas e nos dois grupos.

Relativamente à sua utilização pelas díades (Quadro 58), verificou-se uma maior utilização por parte das mães de origem portuguesa, sobretudo em interacção com as crianças de origem cabo-verdiana, no Grupo II (50% dos casos).

No Grupo I, só foi utilizada, uma vez, por uma mãe de origem cabo-verdiana em interacção com uma criança de origem portuguesa.

Quanto ao tipo de tarefa, verificamos que foi utilizada sobretudo na tarefa Tangram, em 19% dos casos pelas mães do Grupo II, não tendo havido qualquer ocorrência no Grupo I, nesta tarefa.

Na tarefa Foguetão, foi utilizada em 11% dos casos no Grupo II e em 7% dos casos no Grupo I.

Com efeito e de acordo com a definição da função, a mesma ocorreu sempre que as mães intervinham sobre o ritmo da acção da criança, não deixando que esta prosseguisse a sua acção, interrompendo-a e impondo a sua alternativa na escolha da peça.

Grupo I - díade 4 (MC-CP) - Foguetão

- A - (Olha para o modelo)
- C - (Agarra um quadrado, vai colocá-lo mas fica com ele na mão)
- A - "Quadrado..." (Agarra outro quadrado igual, com cor diferente)
"Vê lá se este cabe..."
- C - (Pousa, desistindo do quadrado que tinha na mão)
- A - (Coloca o outro quadrado)

...

Grupo II - díade 6 (MP-CC) - Tangram

- C - (Agarra a peça 5 e coloca-a no lugar da peça 7, incorrectamente)
- C - (Apercebendo-se do erro, vai corrigir, fazendo a troca das peças)

- A - “Não, não, esta está bem” (interrompendo a acção da criança e referindo-se à peça 5) “Tens que procurar a posição para esta” (referindo-se à peça 7 ainda por colocar) “que fica igual ao que está aqui” (referindo-se ao modelo)
- C - (Agarra a peça 7 e coloca no lugar da 5, incorrectamente)

...

Grupo II - díade 5 (MP-CP) - Tangram

- A - “Já viste, D. ? Queres que te ajude ?”
- C - “Não sei...” (enquanto agarra uma peça)
- A - (Não fazendo caso da peça que a criança escolheu, agarra outra) “Vais começar por aí ?” (interrompe a acção da criança e coloca ela própria a peça)
- C - (Desiste da sua peça e ajuda na colocação da outra)

...

10.3.4.6. O Enrôllement

Trata-se de uma função pouco utilizada em ambos os grupos - Grupo I (12%), Grupo II (8%).

Nas díades, na situação intra-grupo, foi utilizada no Grupo I por uma mãe de origem cabo-verdiana, em interacção com uma criança também de origem cabo-verdiana, tendo ocorrido 3 vezes (a totalidade do Grupo). Nesta díade e em toda a sequência interactiva, a mãe executou sozinho a quase totalidade dos episódios. Verificamos ainda que, apesar da utilização dessa função por parte da mãe no sentido de implicar a criança na tarefa, a criança permaneceu quase sempre passiva em relação ao que se passava à sua volta. Tentando

responder ao apelo da mãe, num primeiro momento, agarrava uma peça e colocava-a, embora depressa se distraísse e não se deixasse mobilizar pelo adulto. Aliás, nesta díade, as únicas interacções verbais havidas, ocorreram com a Demonstração (Tangram).

No Grupo II esta função foi ainda utilizada por uma mãe de origem portuguesa em interacção com uma criança também de origem portuguesa, tendo igualmente ocorrido 3 vezes (a totalidade no Grupo).

Relativamente à tarefa, trata-se de uma função que ocorreu essencialmente com a tarefa Foguetão (21%) no Grupo I. Na mesma tarefa, não ocorreu no Grupo II.

Na execução do Tangram, ocorreu em 14% no Grupo II, não tendo ocorrido no Grupo I.

Grupo I - díade 3 (MC-CC) - Foguetão

- A - "Faz, põe tu..." (enquanto vai fazendo os episódios)
- C - (Sempre distraída a brincar com as peças, olha para o modelo)
- A - (Agarra um quadrado e coloca)
- C - (Agarra uma peça e coloca)
- C - (Retira de seguida a peça que colocou)
- A - (Agarra um losango e coloca)
- C - (Olha para o adulto e para a experimentadora)

...

Nesta díade e nas duas tarefas, ao longo dos episódios, enquanto o adulto executava, sozinho, a criança permanecia passiva, parecendo

divertir-se com as peças que estavam na mesa. Agarrava ora uma peça ora outra, mas sem qualquer objectivo. A seguir ao primeiro Enröllement (Foguetão) a criança fez 3 tentativas para colocar uma peça, embora retirando-a de seguida. Correspondeu apenas ao 2º e ao 3º ENR colocando uma peça.

- *Análise qualitativa* -

Em resumo, podemos então constatar alguns aspectos mais importantes relacionados com as funções de suporte então verificadas nos 2 grupos:

- A importância que, sobretudo as mães cabo-verdianas do Grupo I atribuíram à explicitação de expressões com carácter *demonstrativo* da sua acção, durante a execução dos episódios, efectuados por elas mesmas, sobretudo com crianças de origem portuguesa e na tarefa Tangram.
- O *controlo da frustração* foi mais evidenciado pelas crianças do Grupo I, relativamente ao adulto, sobretudo quando a interacção ocorria com adulto cabo-verdiano/criança cabo-verdiana na tarefa Tangram.
- O *Enröllement*, apesar de ser uma função pouco explorada, nos 2 grupos, parece ser mais visível no Grupo I, sobretudo nas díades de mães de origem cabo-verdiana/crianças de origem cabo-verdiana, durante a execução da tarefa Foguetão.

- A *Sinalização de Características Determinantes* revelou ser importante, nas díades, nos dois grupos, em particular para as mães de origem portuguesa, em interacção com crianças de origem cabo-verdiana. A utilização dessa função revelou-se mais eficaz no Grupo I, com a tarefa Tangram, em particular na Orientação da Peça. No Grupo II ocorreu com maior frequência durante a execução da tarefa Foguetão.

- Ainda neste Grupo, sobretudo as mães de origem portuguesa, sentiram a necessidade de *modular* a acção das crianças, principalmente de origem cabo-verdiana, durante a execução da tarefa Tangram.

- Os FB (*Feed-Backs*) foram as funções que apresentaram uma maior utilização em ambos os grupos, relativamente às duas tarefas. Os *positivos* tiveram uma expressão maior no Grupo II, sobretudo na tarefa Foguetão e foram utilizados sobretudo pelas mães de origem cabo-verdiana, quer com crianças de origem portuguesa (Grupo I), quer cabo-verdiana (Grupo II). Neste Grupo, uma proporção considerável dos FB emitidos seguiram-se às directivas abreviadas. Os FB(-)*negativos* tendo ocorrido na sua totalidade só neste Grupo, não foi significativa a sua frequência, quando comparados com os positivos que ocorreram seis vezes mais no mesmo Grupo. Ainda se assinalou a presença de FB(-) precedidos de directivas abreviadas e por vezes seguidos de execução pelas mães, quando a criança falhava.

11. Interpretação e discussão dos resultados

11.1. Confirmação das Hipóteses

De acordo com a hipótese geral colocada neste trabalho, verificamos que em ambos os grupos, em que as mães eram todas provenientes de meios sócio-económicos desfavorecidos e em que a sua experiência educativa com o ensino formal era pouco significativa, a tarefa foi por elas entendida como sendo consentânea com as habitualmente realizadas no contexto da sua experiência sociocultural. Julgamos que esse entendimento foi mais acentuado nas mães de origem cabo-verdiana representadas nas díades. Elas interpretaram a tarefa como se de um trabalho se tratasse, executando elas próprias os episódios, em paralelo ou em substituição das crianças, que com elas interagiram, quase não impondo à criança o seu ponto de vista relativamente à definição que elas fizeram da situação, nem chamando a atenção da criança para a utilização eficaz dos meios colocados ao seu alcance para aquela definição. Isto, em especial no Grupo I, onde provavelmente as crianças, com o nível etário equivalente a 7 anos, fossem conceptualizadas por essas mães como necessitando de dependência, sinónimo de desresponsabilização perante a tarefa, e daí, a pouca intersubjectividade encontrada.

Para as mães, o motivo da situação foi a *execução da tarefa* e ajudar a criança consistiu na execução, elas próprias, da tarefa. Julgamos que é um comportamento coerente com a sua experiência educativa em que a aprendizagem não é independente da actividade do trabalho. A

forma como esta aprendizagem está organizada determina que os padrões da interacção obedeçam a regulações particulares.

Verificamos também que as crianças tiveram uma interpretação própria da consigne, o que as levou por vezes a uma espécie de disputa na manutenção do material com as próprias mães representadas. Outras vezes, elas eram forçadas a aceitar o que o adulto lhes dizia, no sentido de dar sentido ao que elas ouviam. Isto em especial no Grupo I.

Para estas mães, ajudar foi interpretado segundo a sua experiência e a sua história individual de aprendizagem. Foi por elas interpretado como sinónimo de uma execução, elas próprias, de uma actividade. Entraram directamente para o mundo do trabalho, sem quase terem tido qualquer experiência com o ensino formal, onde a organização da aprendizagem encoraja, em princípio, ao "engajamento" nas tarefas que não são ainda dominadas e, onde os erros não são penalizados da mesma maneira. Podemos então perguntar se os resultados seriam os mesmos se a consigne fosse substituída por ensinar em vez de ajudar.

Uma outra questão que parece sobressair é a forma como as mães nos dois grupos utilizam a linguagem enquanto função reguladora da acção sobre a criança. Para estas mães, cuja ocupação não exige um alto grau de reflexão, a linguagem não funciona como uma função reguladora da sua acção (são empregadas de limpeza, a maior parte). O seu processo de aprendizagem ocorreu num contexto em que a mesma era considerada uma actividade dependente do trabalho e em

que a transferência de responsabilidades só deveria ser encorajada após o domínio das operações necessárias ao cumprimento sem erros da tarefa, de forma a não correr riscos.

No que respeita à vontade ou não de transferir para a criança a responsabilidade da tarefa e perante a questão de saber se esta vontade se traduziu nos desafios semióticos impostos à criança, constatamos que esses desafios tiveram uma frequência muito baixa nos dois grupos, pela preferência do uso de expressões mais instrumentais que informativas, permitindo assim explicar os níveis de tomada de responsabilidade pelas crianças nos dois grupos.

A forma como o adulto usa os mecanismos semióticos, pode levar a criança a partilhar de maneira diferente a definição da situação, ao mesmo tempo que traduz a sua vontade em transferir ou não a responsabilidade à criança.

As expressões informativas de contexto e as directivas abreviadas são desafios semióticos que conduzem a representações da situação que dão lugar à partilha com a criança de um estado de intersubjectividade, ou seja, de um nível de troca de significados que levam a interpretações necessárias para a execução da acção.

Observámos padrões de interacções que também testemunham das estratégias do adulto em substituir expressões mais desafiantes, mas pouco perceptíveis para a criança, por outras, permitindo o funcionamento interpsicológico. Houve nos dois grupos tentativas de substituir as directivas abreviadas em não abreviadas, ou vice-versa, quando as mães percebiam dificuldades nas crianças, especialmente

nos passos estratégicos mais próximos da colocação das peças, onde o papel do modelo se tornava importante para a sua orientação e colocação correctas e quando a execução também punha dificuldades, por vezes, às próprias mães.

Os resultados que este estudo proporcionou, vieram de encontro aos encontrados por Fidalgo, no seu estudo realizado em 1990, relativamente às díades oriundas de meios sócio-culturais desfavorecidos e a verificação de níveis baixos de intersubjectividade no seu funcionamento interindividual. Confirmam também a investigação conduzida por Wertsch, Minick e Arns (1984) relativamente às mães representadas nas díades estudadas, sem experiência educativa.

Segundo a análise efectuada por esses autores, deve a interpretação desses resultados ser efectuada no contexto da teoria da actividade de Vygotsky.

A actividade humana é um sub-sistema de um sistema de relações sociais, sem existência para além dele e ligado a ele por motivos gerais da comunidade humana (M. Cole, 1985).

Deste modo, a análise deverá levar em conta os 3 níveis considerados: o nível da *actividade* que determina o motivo da acção, o da *acção* que determina os objectivos e o das *operações* que integra a acção e as condições em que a mesma é executada.

No nosso estudo, e em ambos os grupos, as acções tinham por objectivo a reprodução de um modelo através da colocação de peças. As operações para levar a cabo a tarefa diziam respeito à execução

dos passos estratégicos necessários para a colocação de cada peça. No entanto, a forma ou as condições através das quais os dois grupos chegaram aos objectivos foram diferentes. Diferentes na forma como a responsabilidade da tarefa se dividiu nos elementos das díades, diferentes no tipo de interacção verificada e diferentes na forma como foi interpretada a “consigne”. Esta, sendo igual para todas as díades na forma como foi expressa, deu origem a respostas e comportamentos diferentes na interacção, determinando em função da interpretação da mesma, motivos para levar as mães a transferir ou não, mais ou menos, a responsabilidade da tarefa às suas crianças.

A 1ª hipótese complementar colocada no nosso trabalho pretendia verificar funcionamentos interindividuais diferentes nos dois grupos de díades, em função da idade das crianças.

Temos vindo a caracterizar ao longo deste trabalho dois tipos de funcionamentos interindividuais que tiveram como consequência dois tipos de funcionamentos intraindividuais diferentes, com repercussões ao nível da tomada de responsabilidade da tarefa pelas crianças. Estas diferenças de funcionamento colocaram-se relativamente aos mecanismos semióticos postos em acção e relativamente às funções de suporte de trocas afectivas entre a criança e o adulto.

Constatamos assim que as crianças de 7 anos representadas no Grupo I, em que as mães pouco ou nada detinham de instrução formal, foram menos responsabilizadas para a execução da tarefa, relativamente às crianças de 10 anos que fizeram parte do outro

grupo. Provindo de meios igualmente desfavorecidos e não sendo as mães portadoras de uma experiência significativa a nível do ensino formal, constatou-se, neste Grupo uma maior responsabilização atribuída às crianças, por parte das mães que com elas interagiram, ao ser-lhes proporcionado um maior número de execuções autoreguladas e concedida uma maior liberdade durante a execução da tarefa. Deste modo utilizaram menos regulações directas que as mães do outro grupo e mais regulações indirectas para a definição da situação da tarefa.

Grupo I - Funcionamento interpsicológico

Nas díades do Grupo I, constatamos a tendência das mães em regular directamente a acção das suas crianças com prevalência para as directivas não abreviadas. Executaram, elas próprias, ao mesmo tempo, uma percentagem elevada das acções implicadas na tarefa, com especial ênfase para o Passo Estratégico de Agarrar a Peça. Estas características de funcionamento, associadas a mecanismos semióticos pouco desafiantes para a criança no que respeita à Abreviação, traduziram a fraca flexibilidade do adulto em oferecer à criança novas oportunidades para assumir a responsabilidade da tarefa. Tal prática, ao favorecer o encorajamento de comportamentos de dependência em relação ao adulto, traduziu a representação que estas mães constroem sobre o nível de competência que julgam ser o da criança, numa determinada idade.

As diferenças de idade e de sexo, podem afectar as expectativas dos adultos sobre as crianças, nas práticas relacionadas com a educação. Essas diferenças traduzem conceptualizações implícitas dos pais em

relação às crianças, particularmente nas tarefas que são dadas a fazer às crianças. Estas conceptualizações são construídas em função dos objectivos implícitos na definição da situação da tarefa e na capacidade "percebida" à cerca das crianças, pelas mães, para desenvolver acções apropriadas a uma boa resolução.

Esta situação conduziu a que as mães deste grupo tomassem a cargo a responsabilidade da tarefa a um nível relativamente elevado quando comparadas com as mães do outro Grupo.

A natureza restritiva e pouco flexível das mães do Grupo I, impediu a criança de executar a acção, em particular a de agarrar a peça, como muitas vezes sucedeu, interferindo no seu ritmo e não deixando muito tempo para se organizar ou exercitar a sua independência. Pelo contrário, foi muitas vezes imposta a escolha da peça (olhando as mães mais vezes para o modelo do que as próprias crianças) sem todavia atirar a atenção da criança para o modelo ou para a necessidade da sua consulta, como acção estruturante daquela escolha. Essa tendência que se manteve até ao Passo Estratégico de Identificar o Lugar da Peça, sofre uma diminuição com a percepção das dificuldades encontradas na colocação das peças difíceis e dá lugar, face às dificuldades encontradas pelas mães, a que a criança autoregule mais as suas acções até à execução do último passo estratégico.

A autoregulação na consulta ao modelo, no 1º Passo Estratégico, assume neste grupo, importância significativa no que respeita à tomada de consciência da necessidade de olhar o modelo antes da execução do passo e a compreensão do seu papel.

Verifica-se também neste Grupo, a partir dos Passos Estratégicos que maiores dificuldades colocaram, o surgimento de directivas abreviadas, traduzidas em regulações indirectas da acção da criança, até então pouco usuais e que foram substituídas, a seguir, por directivas não abreviadas. Deve-se o facto à dificuldade encontrada pela criança em se apropriar das operações necessárias à execução da tarefa no que respeita à boa orientação da peça. Por outro lado e perante as mesmas dificuldades, estas mães optaram por executar elas próprias a acção.

Na perspectiva referencial foram utilizados signos indexicais e expressões comuns de referência que asseguraram o funcionamento interpsicológico traduzido pela minimização da informação e redução da gama de potenciais semióticos.

Quanto às funções de suporte utilizadas pelas mães, neste Grupo, realçamos a importância atribuída à explicitação de expressões com carácter *demonstrativo* da sua acção no decorrer da execução dos episódios. A troca afectiva não pareceu ocupar um papel importante na regulação das díades, sendo mais evidenciadas, nas crianças deste grupo, funções de assistência como o *controlo de frustração e o enrollement*.

Do exposto, podemos concluir que pelo facto de as mães deste grupo terem tomado a cargo a responsabilidade da tarefa a um nível muito significativo, contribuiu para a ocorrência de um baixo grau de intersubjectividade alcançado pelas díades deste grupo,

comparativamente com o Grupo II, no que respeita à definição da situação na tarefa.

Grupo II - Funcionamento interpsicológico

Nas díades deste grupo, a intervenção das mães é menos significativa que no grupo anterior, correspondendo a cerca de metade daquelas intervenções no Passo Estratégico de Agarrar a Peça e diminuindo a sua intervenção até o último Passo Estratégico. Por outro lado, estas mães utilizaram as directivas não abreviadas ou de regulação directa para chamar a atenção da criança para o papel do modelo na definição da situação, logo no 1º Passo Estratégico, sempre que esse comportamento não correspondia a uma actividade autoregulada pela criança. Esta partilha na compreensão do papel do modelo e na adequação da utilização das directivas abreviadas ou de regulação indirecta, especialmente a partir do Passo Estratégico de Identificar o Lugar da Peça, em que a situação de jogo se tornava mais complexa, tornou-se essencial para as crianças deste Grupo no que respeita à representação da tarefa e dos respectivos procedimentos de resolução. A ocorrência destes factores contribuiu para a tomada de responsabilidade e para o nível importante de acções autoreguladas pela criança.

O recurso à regulação indirecta e à explicitação de directivas sinalizando detalhes e características determinantes das peças com vista à sua boa orientação, revelaram ser eficazes neste Grupo em que as crianças demonstraram estar em boas condições para integrar estas operações na sua acção total. A passagem à autoregulação,

especialmente verificada com a colocação das peças difíceis, deu provas da substituição de uma função reguladora externa, ao nível interindividual (a linguagem do adulto), por outra, interna, baseada no controle que a criança efectua sobre si mesma ao nível intraindividual.

Relativamente à perspectiva referencial, as mães representadas neste Grupo também preferiram usar expressões mais instrumentais que informativas na regulação da acção da criança. No entanto a forma como o fizeram pareceu ser diversa, relativamente ao Grupo I, na medida em que utilizaram sobretudo expressões comuns de referência, sobre a categoria cor e forma, baseadas na sua compreensão do que as crianças são capazes numa determinada idade.

As funções de suporte utilizadas pelas díades deste grupo foram sobretudo os *feed-backs positivos*, com uma forte acção reguladora sobre a acção da criança, permitindo ao mesmo tempo sustentá-la, reforçando-a. Tal ocorreu especialmente nos passos estratégicos que colocavam mais dificuldades à criança, como é o caso da Orientação e Colocação da Peça. Os *feed-back negativos* aparecem neste Grupo seguidos de directivas abreviadas que não correspondidas correctamente pela criança, são transformadas pelo adulto em não abreviadas e por vezes seguidos de uma execução.

Segundo o enunciado por Bruner, (1983), citado por Fidalgo, 1990, relativamente aos "saber-fazer" emocionais, as mães fazem representações diferentes daquilo que as crianças precisam em

determinada altura do seu desenvolvimento, sendo as mesmas construídas a partir de uma multiplicidade de condições da sua história individual.

Perante a 1ª hipótese complementar colocada neste trabalho foi possível verificar diferenças de funcionamento interpsicológico nos dois grupos, em função da idade das crianças.

Os trabalhos de Wertsch apontam para a existência de uma gradação, ao nível do desenvolvimento, no sentido da diminuição de uma regulação externa com a idade (Wertsch et al, 1980) . A diminuição desta regulação externa ocorrida no Grupo II, relativamente ao Grupo I, forneceu às crianças margens de liberdade propícias ao desenvolvimento da sua capacidade de autoregulação.

Julgamos que a idade das crianças aliada à representação das mães sobre o seu desenvolvimento numa determinada fase e o estado das suas competências, criaram as condições necessárias para a transferência dessa responsabilidade, no Grupo II, relativamente ao Grupo I. A transferência dessa responsabilidade para o plano intrapsicológico do funcionamento da criança deu origem a formas de autoregulação só possíveis através da partilha com o adulto da definição da situação e de níveis de intersubjectividade que tornaram possível a verificação de um funcionamento diferente em relação ao do Grupo I.

A pequena dimensão da amostra não nos permite tirar conclusões relativamente à significância estatística das diferenças encontradas, com base na utilização do teste M - Whitney ($V \ll 0.05$). Das variáveis

observadas, as que influenciaram mais diferentes comportamentos, segundo o grupo etário, são:

CM - Dir 0,1215; CM - IND 0.1266; EP - IND 0.1306; IO - AUT 0.1913 Mesmo encontrando $V \ll 0.05$, como cada grupo não tem mais de 6 casos, (condição do Teste), seria necessário aumentar a amostra para ver se as variáveis continuavam a dar diferenças estatisticamente significativas.

A 2ª hipótese complementar pretende verificar que na situação intra-grupo, existem diferenças no funcionamento interpsicológico das díades pertencendo a origens étnicas diferenciadas, quanto a formas de regulação, guiadas culturalmente, com consequências ao nível da tarefa.

De acordo com o que temos vindo a apresentar, assistiu-se ao longo deste trabalho a uma diferença de funcionamento entre as díades dentro de cada grupo em função da sua pertença sociocultural.

De acordo com Grossen (1988), a situação de teste não constitui, por si, uma situação de reencontro intercultural. A criança, em situação de teste, não é confrontada com um adulto estrangeiro que pertença a uma outra cultura. Mesmo à escala intracultural pode considerar-se que o adulto e a criança pertencem a culturas diferentes. Possuindo estatutos diferentes e desempenhando papéis sociais diversos, não ocupam o mesmo espaço social nem têm da situação da tarefa em que interagem, os mesmos conhecimentos, nem constroem dela as mesmas representações. Ao partirem de posições sociais diferentes, o

adulto e a criança vão tentar criar uma intersubjectividade que lhes permitirá pensar que se comunicam sobre o mesmo objecto ou que num dado momento tenham conseguido construir uma representação conhecida da situação.

Conforme temos vindo a demonstrar, as diferenças mais importantes entre os dois grupos emergiram da forma como foi dividida, dentro de cada grupo, a responsabilidade directa das acções que permitiram levar a cabo cada um dos passos estratégicos da tarefa. As representações diferentes, operadas no seio de cada grupo, em função do sistema cultural das díades, constituíram formas diferentes de mediação das díades de origem cabo-verdiana e portuguesa num e noutro grupo.

Se é certo que indivíduos diferentes, dentro do mesmo "background" cultural, terão diferentes opiniões e representações sobre a apropriação de certos comportamentos junto das crianças, por exemplo, também é verdade que indivíduos, dentro de sistemas culturais diferentes, para além dos aspectos individuais de variabilidade pessoal, partilham também os factores de influência, que são os aspectos partilhados da cultura, comuns a todos os membros dentro de uma cultura. O estabelecimento de relações entre diferentes influências na interacção, passa não só pela consideração de potenciais diferenças dentro de um sistema cultural, fruto de valores culturais de construções sócio-cognitivas diferenciadas, como também pela consideração de factores de influência, comuns a todos os membros dentro de uma cultura. Os aspectos comuns de um sistema cultural, ao construirem os aspectos individuais de uma

cultura, passam a ser partilhados, de alguma maneira, por indivíduos ou um pequeno grupo, como uma díade, por exemplo.

Todos partilhamos de uma cultura colectiva e também de uma cultura pessoal, culturalmente guiada. Esta emerge das interacções com a cultura colectiva, pela mesma razão de esta ser também mediada por outras culturas pessoais (Valsiner, 1988). Neste sentido, segundo Valsiner, a cultura colectiva é uma abstracção por via das interacções com as culturas pessoais dos outros. De acordo com Cole (1995), a cultura vem então a ser um veículo mediador das relações das pessoas umas com as outras e com a própria em particular.

Está-se, assim, em presença de uma renovação conceptual que resolve de vez a natureza da oposição externa entre as relações da cultura com a pessoa e a substitui pelo ponto de vista de que a cultura deve ser vista dentro da estrutura psicológica das pessoas, enquanto organizadora sistémica de funções psicológicas.

Neste sentido, a comparação de culturas ocupa um lugar diferente, dado que as culturas, emergindo dos processos psicológicos das pessoas, podem assumir formas diferentes, ao contrário da ideia de moldar ou de dar forma, utilizada na Psicologia Intercultural e na Antropologia. A cultura como tem sido conceptualizada por essas disciplinas é uma estrutura homogénea de que as pessoas "partilham", que consiste de "regras", "crenças", modelos "folk" sustentados numa base relativamente estável (Sapir, 1934, citado por Valsiner (1988a) e usada como variável em comparações interculturais.

A sociedade e a cultura conferem aos seus membros diferentes tipos de experiência que condicionam o seu conhecimento. O estudo das interações sociais torna possível alcançar o "background" cultural desse conhecimento, enraizado nos modos como as sociedades conceptualizam o desenvolvimento. Existe assim uma grande ligação entre os processos de interação social que se estabelece numa cultura e os processos psíquicos dos seus membros. Estes, emergem da internalização de vários processos presentes na interação social e traduzem os aspectos da dialéctica complexa entre a ontogenia e as relações sociais. Segundo Hartup (1985), citado por Valsiner, 1988, é no cruzamento destas duas relações que se deve procurar o desenvolvimento da pessoa e da sua cognição.

A perspectiva dialógica encara a interação social como um sistema intersubjectivo que pode ser analisado para compreender a natureza transformacional das interações que têm lugar numa díade mãe/criança. Este processo que cria significados intersubjectivos torna-se fundamental para o funcionamento simbólico humano. Estes significados intersubjectivos vão desenvolver-se progressivamente como objecto de conhecimento do sujeito e constituir a função específica da interação social que ao mesmo tempo assume uma natureza intersubjectiva e mediacional (Rosetti-Ferreira, et al. 1988)

Os adultos, as mães representadas no nosso estudo, tendo sido socializadas em ambientes culturalmente pré-definidos adquiriram, ao longo dessa socialização, formas próprias de regulação do conhecimento obtido de diferentes contextos (Rogoff, 1990). O seu nível educacional, enquanto representação de sistemas

simbólicos, influenciou, mais do que as diferenças étnicas, o seu comportamento interactivo (Laosa e Sigel, 1982, citado por Valsiner, 1988). De acordo com um estudo realizado por esses autores, as diferenças de comportamento materno entre mães latinas e anglo-americanas tendiam a desaparecer quando o nível de educação materna se igualava nos dois grupos.

O sistema de crenças e as ideias dos pais sobre as capacidades da criança também estão imbuídos das interações sociais (Keller, 1985, citado por Valsiner, 1988). Estas crenças e ideias consideradas como fazendo parte da cultura subjectiva (Triandis, 1972, citado por Abdallah, 1990) são a ponte entre cultura e conhecimento. As assunções religiosas ou ideológicas são uma fonte de influência potencial na interacção social, como são certos tabus, regras, assunções culturalmente específicas. O desenvolvimento e a socialização da criança ocorre, desta forma, em ambientes fisicamente estruturados de acordo com os sistemas de significado cultural das pessoas que habitam esses ambientes.

Na situação que decorre do nosso estudo, a cultura não é tratada como variável externa, mas sim como a representação e reprodução individual dos sistemas partilhados de significados da cultura envolvente. Tentámos dar alguma atenção aos diferentes ambientes de socialização, no que toca especialmente às mães de origem cabo-verdiana, baseando-nos no conhecimento antropológico sobre o significado do papel da mulher na sociedade cabo-verdiana. Este objectivo permitiu-nos, de algum modo, perceber quais os mecanismos que estruturam as interações adulto-criança, segundo idades diferentes. Em combinação com as análises, de nível micro,

efectuadas neste trabalho e que dão conta da qualidade das interacções, torna-se possível levantar a questão da correspondência entre o modo de funcionamento interindividual e a experiência cultural das mães representadas nas díades.

De acordo com os resultados encontrados neste estudo, ficou claro que em todos os passos estratégicos e em todos os níveis de análise, as díades constituídas por mães de origem portuguesa tiveram um funcionamento diferente relativamente às de origem cabo-verdiana, nos dois grupos. As díades constituídas por mães de origem portuguesa foram responsáveis por uma maior intervenção das suas crianças, fazendo-as participar num maior número de episódios e chamando a sua atenção quer para o modelo quer para a peça.

No 1º passo estratégico, no Grupo I foram as crianças de origem portuguesa, em interacção sobretudo com mães da mesma origem que mais vezes olharam para o modelo sem a intervenção do adulto. No Grupo II foram as crianças de origem cabo-verdiana, em interacção sobretudo com as mães de origem portuguesa que mais vezes olharam para o modelo sem qualquer intervenção do adulto.

No 2º passo estratégico, constatamos a forte tendência que revelaram as mães de origem cabo-verdiana, nos dois grupos, para serem elas próprias a executar o passo, sobretudo quando interagiram com crianças de origem cabo-verdiana, no Grupo I, com quase o dobro das intervenções relativamente ao Grupo II. Do total das execuções feitas pelas mães daquele Grupo, no sentido de escolher a peça, 81% são atribuídas às mães de origem cabo-verdiana em interacção sobretudo

com as crianças de origem cabo-verdiana. No Grupo II, são as crianças de origem cabo-verdiana que, agarrando mais vezes a peça, apresentaram um maior número de passos executados, em autoregulação, sobretudo quando interagiram com mães de origem portuguesa.

De assinalar que neste passo estratégico e no 2º nível de análise, algo de diferente ocorre no Grupo I, em que as crianças de origem portuguesa em interacção desta vez com mães de origem cabo-verdiana, agarraram mais vezes, sòzinhas, a peça.

No 3º nível de análise, as mães de origem portuguesa fizeram mais regulações directas e indirectas, em interacção sobretudo com crianças de origem cabo-verdiana, no Grupo I, e com crianças de origem portuguesa, no Grupo II. As mães de origem cabo-verdiana não fizeram em qualquer passo estratégico regulações directas em crianças de origem cabo-verdiana, nem qualquer regulação indirecta, quer num grupo quer no outro. Sempre que regularam na escolha da peça, fizeram-no de forma directa, com crianças de origem portuguesa.

No 3º Passo Estratégico constatámos, por outro lado, um maior grau de liberdade deixado às crianças, por parte das mães no Grupo II, concedendo-lhes mais tempo para que a colocação da peça pudesse ser efectuada pelas próprias crianças. O mesmo não se passou com as mães do Grupo I que se apressaram a executar, elas próprias, a colocação ou a apontar o lugar da peça. Neste passo estratégico, nas díades do Grupo I, verificamos que as crianças de origem portuguesa

executaram, sòzinhas, um maior número de colocações, o dobro relativamente às de origem cabo-verdiana. A ocorrência maior deu-se com as mães de origem portuguesa. No Grupo II, são as crianças de origem cabo-verdiana que executam um maior número de colocações.

No Passo Estratégico 3.1 - No Grupo II continua a verificar-se a tendência das crianças de origem cabo-verdiana de executarem, elas próprias, um maior número de episódios. Salientamos, neste grupo, a liberdade deixada às crianças, sobretudo de origem cabo-verdiana, por parte das mães de origem também cabo-verdiana que permitiram a execução autoregulada das crianças que com elas interagiram. No 3º nível de análise, no Grupo I, a maior parte das regulações foram efectuadas pelas mães de origem portuguesa com crianças de origem cabo-verdiana.

Continua a constatar-se o facto de as mães de origem cabo-verdiana não terem exercido qualquer regulação directa em crianças de origem cabo-verdiana.

Na regulação indirecta, verificou-se no Grupo I intervenções feitas por mães de origem portuguesa a crianças de origem cabo-verdiana.

No Grupo II as regulações indirectas foram efectuadas em díades de mães de origem portuguesa com crianças de origem cabo-verdiana.

No Passo Estratégico 3.2, 1º nível - Orientação da Peça, no Grupo II, são as crianças de origem cabo-verdiana que mais interagem com mães de origem portuguesa. Neste passo estratégico, no 2º nível

(Autoregulação) e no Grupo II mantém-se a tendência para a superioridade da execução autoregulada conseguida pelas crianças de origem cabo-verdiana, diversamente do ocorrido nos passos estratégicos anteriores. Neste passo e neste nível, as crianças, sobretudo as de origem cabo-verdiana que interagiram com as mães de origem cabo-verdiana, executaram um maior número de episódios autoregulados. São as mães cabo-verdianas que nestas díades menos interferiram no ritmo das crianças, dando-lhes maiores oportunidades de por si mesmas efectuarem a colocação correcta das peças difíceis. As mães de origem portuguesa, no 3º nível de análise, preferiram mais que as de origem cabo-verdiana, a utilização de regulações directas nas acções da criança. Continuou a verificar-se a tendência das mães de origem cabo-verdiana de não utilizarem regulações directas com crianças de origem cabo-verdiana em qualquer dos grupos. No Grupo I regularam um maior número de colocações que no Grupo II, tendo as regulações indirectas apenas sido utilizadas por mães de origem portuguesa, nos dois grupos e, sobretudo com crianças de origem cabo-verdiana.

Relativamente ao funcionamento diferente destas díades, salientamos, nas mães de origem cabo-verdiana, a tendência que elas revelaram de execução, elas próprias, dos episódios, quando interagiram sobretudo com as crianças de 7 anos, de origem cabo-verdiana, bem como a liberdade concedida às crianças de 10 anos, permitindo a autoregulação do seu comportamento, especialmente quando interagiram com crianças de origem cabo-verdiana nos passos estratégicos de maior dificuldade.

Por outro lado, constatamos também a tendência destas mães de não utilizar regulações directas nem indirectas com crianças de origem cabo-verdiana; sempre que utilizaram regulações directas fizeram-no com crianças de origem portuguesa.

Relativamente às mães de origem portuguesa, estas utilizaram um maior número de regulações directas e indirectas, quer com crianças de origem cabo-verdiana, como é o caso do Grupo dos 7 anos, quer com crianças de origem portuguesa, no Grupo dos 10 anos, como é o caso do 3º nível de análise do 2º e 3º Passos Estratégicos. No Grupo dos 10 anos as regulações indirectas foram apenas efectuadas com crianças de origem cabo-verdiana pelas mães de origem portuguesa.

No caso das mães de origem cabo-verdiana, ao tentarmos compreender o seu funcionamento em função da sua experiência sociocultural, não podemos deixar de salientar alguns aspectos da sua socialização que se traduziram em condutas culturalmente guiadas na situação de interacção.

11.1.1. Excursus Sobre a Mulher Cabo-Verdiana

Segundo Lopes Filho, João (1993), a mulher é a principal transmissora da cultura na sociedade cabo-verdiana, começando pela língua em que através dela vai inculcando na criança práticas e comportamentos associados às tradições e costumes da sua comunidade, até passar pelos mais variados ensinamentos relacionados com os usos tradicionais. Papel esse igualmente desempenhado ao passar os costumes das avós às novas gerações, no

que se relaciona com casamentos, baptizados, a forma de transportar os filhos, na preservação do artesanato local (rendas, bordados, objectos de barro, mantas de retalho), culinária (*cachupa, xerém, cuscus, pirão, caldo de peixe, etc.*) e até na própria superstição e nas letras de muitas músicas populares, como é o caso das *finações* de Santiago, dos *lunduns*, das *manilhas* da Brava, expressões da rica tradição musical cabo-verdiana. De salientar também os ensinamentos relacionados com o cuidado a ter com os filhos e com as pessoas de idade, o respeito pelos mais velhos, o trabalho no campo e a luta pela sobrevivência nas inóspitas condições de que são palco a maior parte das ilhas do arquipélago.

No entanto, as mulheres cabo-verdianas para além de transmissoras da cultura são também, segundo o mesmo autor, o instrumento essencial das instituições, o fundamento sobre o qual repousa o edifício social. No interior do agregado, a mulher partilha da autoridade do lar, quer quando o marido está ausente ou presente no dia-a-dia da vida familiar. A "subalternização" da mulher em relação ao homem, consubstanciada nas diferenças de estatuto, na educação diferente por ambos recebida e na existência de espaços próprios e separados para as actividades de homem e de mulher, tem o seu reverso, no caso da mulher cabo-verdiana, uma vez que esta sujeição era e é muitas vezes teórica. Na prática, a mulher partilha da autoridade do lar e detém um poder dissimulado com tradições na sociedade escravagista. Apesar da aparente inferiorização ou subordinação do seu papel face à prevalência da autoridade masculina, predomina uma dualidade no seu estatuto que se manifesta no seu papel importante na educação dos filhos, na

economia doméstica, na perpetuação dos usos e costumes da sociedade cabo-verdiana e na chefia do agregado familiar, nas famílias monoparentais. O papel da mulher que em casa de seus pais está confinado a uma obediência aos pais e às ajudas nas tarefas domésticas, transforma-se na sua própria casa no principal agente de educação no interior da família e na gerência da casa, tornando-se especialmente importante na socialização e na educação dos seus filhos.

A família, enquanto grupo alargado, é uma das instituições basilares da sociedade cabo-verdiana, meio para a cooperação económica, para a segurança e protecção dos seus membros. Esta protecção é sempre confinada ao papel da mulher-mãe que é a "capa" dos filhos (para os proteger). Trata-se de um papel verdadeiramente afectivo da mulher no lar e da importância atribuída à educação dos filhos, cabendo à mãe um papel mais activo pelo facto de passar mais tempo com os filhos, de os ensinar nas suas tarefas e de os preparar para a vida futura.

Os assuntos de natureza grave eram em família apresentados primeiro à mãe que por sua vez servia de ligação ao pai que em relação ao problema concreto tomava as decisões adequadas. As relações dos filhos com a mãe deviam pautar-se sempre por uma maior abertura que em relação ao pai. Na generalidade, a mulher era quem se encarregava dos trabalhos domésticos ou de algumas tarefas agrícolas e detinha um estatuto privilegiado que lhe era conferido mais pelo seu estatuto de mãe do que propriamente pelo de mulher.

A administração da casa era exercida por ela, sendo que o homem depositava confiança na sua boa governação.

No entanto, se por um lado, ao nível das relações no interior do agregado da família numerosa predominava uma divisão sexual e hierárquica de competências com a consequente valorização/desvalorização de determinados papéis, por outro lado as transformações sociais em Cabo Verde que se prendem também com a emigração, contribuíram para a existência de um outro tipo de agregado - o agregado chefiado por uma mulher, diferente da família tradicional do tipo patriarcal (Lopes Filho, João, 1993).

A adaptação da mulher cabo-verdiana à situação de "chefia de família", particularmente dada a circunstância de emigração dos homens, valorizou ainda mais o seu papel económico e social na "díade" mãe-filhos, típica dos "lares simples" liderados por uma mulher, como é o caso da "mãe di fidjo" muito frequente em Cabo Verde. O aumento deste tipo de família está relacionado com o consequente aumento do papel da mulher na sociedade cabo-verdiana, muito em especial com a emigração. Este tipo de família (monoparental, incompleta ou díade) quer se trate de viúvas, mães solteiras ou mulheres separadas dos maridos ou por emigração, constitui, juntamente com as formas de família mais alargada, um dos modos de vida familiar mais generalizado no arquipélago.

Este facto acentua a diferença, já por nós referida, existente entre as atitudes e os valores que subvalorizam a mulher e a própria realidade em si, que se traduz na prática, pelo papel importante que sempre

teve a mulher cabo-verdiana, enquanto procriadora e transmissora da herança cultural, contribuindo também para a transformação de costumes, nomeadamente ao adaptar-se à situação de "chefe de família" e desempenhando um papel importante na organização da vida familiar, quer no passado, quer na actualidade. Detém um estatuto privilegiado, quer como fonte de riqueza (colabora para a subsistência do agregado), quer como símbolo de fertilidade. O facto de ser mãe confere-lhe um estatuto privilegiado decorrente da valorização da maternidade que é feita naquela sociedade. Os seus direitos e deveres como mãe são distintos dos da esposa e valorizados em relação a eles.

Em sintonia com a valorização que é feita culturalmente pela sociedade cabo-verdiana, relativamente ao estatuto da mulher, enquanto mãe, recai sobre esta o papel de principal agente de educação no agregado familiar, ao mesmo tempo que lhe imputa a responsabilidade afectiva de "capa" de protecção dos filhos.

Esta situação que decorre de harmonia com a carga ideológica de valores e de representações implícitas e inerentes à conceptualização das funcionalidades atribuídas a quem serve de "capa", pressupôs neste estudo a verificação da existência de alguém (tutela da interacção) que primeiro se expusesse e desvendasse os caminhos que em situações de natureza diferente às habituais, contêm naturalmente riscos próprios de situações pouco controladas.

Isto aconteceu especialmente com as crianças mais novas em que a percepção da competência foi representada pelas mães de origem

cabo-verdiana como necessitando de uma maior dependência e de um maior controle.

As mães portuguesas, por outro lado, exerceram uma maior regulação indirecta com crianças de origem cabo-verdiana, podendo prender-se tal facto com a distância psicológica que também ocorre na situação do ensino formal em que o motivo é o ensino/aprendizagem das crianças, desligado de todos os contextos que não sejam os reportados ao estatuto de agente daquela aprendizagem, enquanto tal. Do mesmo modo aconteceu com as mães de origem cabo-verdiana que apenas exerceram a sua regulação com crianças de origem portuguesa, não as substituindo, na resolução da tarefa, como aconteceu com as crianças cabo-verdianas de 7 anos, mas fazendo valer o seu ponto de vista na definição da situação da tarefa.

Os comportamentos parentais diferem de acordo com os valores culturais. Rohner e Pottingil (1985), citados por Stratton, 1988, referem no seu estudo que jovens americanos interpretavam o elevado controle parental como hostilidade e rejeição, que os Coreanos associavam o controle ao calor familiar, à não indiferença. Outros estudos têm assinalado que as expectativas e as crenças dos pais sobre as crianças tendem a estar de acordo com crenças culturais mais gerais e traduzem-se directamente no modo como a criança é tratada. Os pais de culturas diferentes marcam diferenças nas suas crenças que irão reflectir-se na família. Sob estas diferenças pairam valores que são fundamentais do ponto de vista cultural, podendo estas diferenças ser também encontradas numa situação intra-cultural.

As famílias constroem a sua própria realidade e partes desta realidade podem estar indirecta ou parcialmente relacionadas com os valores encontrados na cultura envolvente. Segundo Stein, 1985, citado por Stratton, 1988, a família não é apenas o "agente da internalização da cultura (impessoal, externa)... como também é o resultado da externalização e da recriação dela própria". As crenças culturais são uma externalização de processos familiares e partes importantes destes processos terão fontes paralelas na sociedade. As crenças culturais gerais reflectem os valores da cultura mais envolvente e são o resultado do modo como as famílias funcionam dentro da cultura. Este sistema de crenças afecta directamente as crianças, permitindo conceptualizar as relações entre sistemas de crenças familiares e os valores culturais mais alargados. As crenças parentais permitem compreender os mecanismos a partir dos quais as famílias estabelecem o seu ambiente sociocultural, dentro do qual as crianças funcionam.

Esse ambiente é estabelecido a partir do modelo do mundo que cada um de nós possui em si próprio, em paralelo com outros modelos, dos quais só seleccionamos aqueles aspectos importantes para o funcionamento individual, modelando-os através da informação e da escolha do que é significativo.

Todos os pais têm uma conceptualização geral de como são as crianças de uma determinada idade e sexo e têm crenças específicas sobre cada uma das suas crianças. As crenças dos pais em relação às crianças dão o contexto cultural em que elas se desenvolvem e do

modo como a criança é tratada. A partir deste tratamento, a criança irá construir modelos sobre si própria e de como é percebida pelos seus pais e ainda os modelos dos pais. Estes modelos fornecem elementos que permitem à criança escolher formas particulares de comportamento que através de um processo "circular" irão repercutir-se no comportamento dos pais em relação a ela. O tratamento da criança vem a ser mediado não só pelas características da criança como pelos modelos dos membros da família, das relações familiares e outros que estão representados no modelo da criança.

Constituindo a família um dos mais importantes ambientes socio-culturalmente estruturados, é através dela que a influência de valores culturais se mediatiza nas crianças. Entendemo-la como uma entidade independente com as suas próprias regras e não apenas como um micro-organismo por onde passa a influência cultural, os valores e atitudes da cultura envolvente. Como entidade independente, a necessidade de estabelecer "interface" com o mundo exterior nem sempre é fácil e muitas vezes impõe constrangimentos nas formas possíveis da sua actuação.

Através da descrição do ambiente cultural oferecido às mães de origem cabo-verdiana tentámos desenvolver a compreensão dos processos através dos quais, nas famílias, as crianças são influenciadas pelos valores culturais e crenças parentais. A compreensão destes processos passa pela necessidade do estabelecimento de relações que não sendo de causalidade linear, devem ser colocados em termos sistémicos.

12. Conclusão

O objectivo deste trabalho foi, em primeiro lugar, pôr em evidência que todo o desenvolvimento cognitivo é social na sua natureza, na medida em que é guiado pelo ambiente cultural e tem lugar em ambientes que são socialmente organizados por pessoas que por sua vez guiam o desenvolvimento das crianças para direcções que acham ou sentem que são apropriadas.

Por outro lado, o rumo destas direcções é o resultado do próprio desenvolvimento cultural destas pessoas e da sua interdependência com estes ambientes naturais, levando-as a ter ideias e estratégias de acção, de acordo com modelos culturais que são socialmente partilhados. Do mesmo modo ficou também claro que apesar desse papel activo dos "outros" nesse desenvolvimento, a criança é um participante activo no seu próprio desenvolvimento, sendo ela que determina a própria interacção e o seu próprio desenvolvimento. Este, ocorrendo em ambientes culturalmente estruturados, determina que os propósitos de assistência caminhem para direcções que são culturalmente apropriadas de acordo com os significados partilhados por um grupo social ou étnico. A estruturação cultural de tais ambientes guiam a criança, quer de um modo directo, quando ela utiliza os objectos desse ambiente, quer pela via da mediação social com pessoas, em interdependência com o seu sistema de significado cultural, quer pela via dos cuidados prestados à criança no seu desenvolvimento.

Foram observados nas díades diferentes tipos de funcionamento interindividual, mediados por mecanismos semióticos e funções de suporte que operaram a transição do funcionamento intersíquico

para o intrapsíquico, de acordo com o princípio do desenvolvimento cultural de Vygotsky.

As diferenças deste funcionamento prendem-se com o grau de intersubjectividade alcançado nas díades, função da regulação efectuada pelo adulto de acordo com a sua experiência cultural, a percepção operada sobre a idade das crianças e a sua conceptualização sobre o que elas são capazes numa determinada idade.

A experiência sociocultural das mães revelou ser uma variável importante no que respeita ao modo como foi entendida a “consigne” e ao modo como a tarefa e o motivo da situação foram interpretados. Os comportamentos verificados foram coerentes com a experiência educativa das mães em que a aprendizagem não é independente da actividade do trabalho e em que a forma como aquela está organizada, determina padrões de interações que obedecem a regulações particulares. A sua história individual de aprendizagem mediou a interpretação que elas fizeram da tarefa, sinónimo da sua experiência local e total com a vida.

Um outro aspecto importante a levar em consideração é o papel da linguagem e a sua utilização como função reguladora da acção sobre a criança. A ocupação das mães, ao não exigir um alto grau de reflexão, a linguagem ao não exercer uma função reguladora da acção, contribuíram para a natureza instrumental dos mecanismos semióticos, uma vez que as mães não forneceram à criança indicações estratégicas para a partilha da definição da situação. As crianças, mais velhas, por outro lado, deram provas de substituição de uma função reguladora externa, por uma outra, interna, ao nível intra-individual, fazendo a passagem à autoregulação.

Um outro aspecto a ter em conta é o efeito de familiaridade com o material cujos efeitos nas interacções não foram aqui medidos mas onde trabalhos anteriores (Peixoto, 1991) constataram diferenças importantes por eles introduzidos na representação da tarefa. Retomando no entanto a tese de que as dinâmicas interactivas são diferentes segundo a idade (Wertsch e col., 1980) fez-se a hipótese de que esse efeito de familiaridade diminuisse com a idade (Peixoto, 1991).

13. Bibliografia

- Abdallah-Pretceile, M. (1990) *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris, Publications de la Sorbonne.
- Banks, J. A. (1986) *Multicultural Education : development, paradigms and goals* in Linch, J. J.; Banks, J. A. (Eds.) *Multicultural Education in Western Societies*. London, Holt, Rinehart and Winston.
- Baudelot, C. e Establet, R. (1975) *L'École primaire divisée*. Paris, Maspéro.
- Berry, W. B., Dasen R. P., Witkin, A. H. (1980) *Development theories in Cross-Cultural Perspective* in Ileonore Loeb Adler (Ed) *Cross-Cultural Research at issue*. Academic Press, pp. 13-21.
- Bourdieu, P. (1993) *La misère du monde*. Paris, Seuil.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1975) *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de Minuit.
- Brown, A. L., Ferrara, R. A. (1985), *Diagnosing zones of proximal development* in Wertsch, J. (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press. pp. 273-305.
- Bruner, J. (1989) ... *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Londres, Sage.
- Bruner, J. S. (1985) *Vygotsky: a historical and conceptual perspective* in J. V. Wertsch (Ed), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York, Cambridge University Press, pp.21-35.
- Buxbaum, Edith (1985) *Elèves en difficulté, Pédagogie et Psychanalyse*, Bordas, Paris.

- Camilleri, Carmel (1989) *La culture et identité culturelle: champ notionnel et devenir* in Camilleri C. e Cohen - Emerique, Margalit, (Eds.) *Chocs de Cultures*. Paris, Éditions L'Harmattan.
- Camilleri, Carmel (1993) *Le relativisme, du culturelle à l'interculturel* in Tanon, F.; Vermes, G.; (Ed.) *L'Individu et ses Cultures*. St. Cloud, L'Harmattan, pp. 34-39.
- Castaño Garcia X., Moyano, R. y Castillo, A.; (1993) *La educación multicultural y el concepto de cultura. Una vision desde la antropología social e cultural* in *Revista de Educación*, nº 302, pp. 83-110.
- Clanet, C. (1990) *L'interculturel*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Clanet, C. (1993) *L'interculturel: Introduction aux approches interculturelles en Education et en C. Humaines*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Codol, J. P. (1993) *Vingt ans de cognition sociale* in *Bulletin de Psychologie*, Tome XLII - nº 390, pp. 472-490.
- Cole, M. & Scribner, S. (1978) *Introduction* in Ls Vygotsky, *Mind in Society*. Cambridge, Harvard University Press.
- Cole, M. (1985) *The zone of proximal development: where culture and cognition create each other* in J. V. Wertsch (Ed), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York, Cambridge University Press, 146-161.
- Cole, M. (1991) *A Cultural Theory of development: what does it imply about the application of Scientific Research ?* in *Learning and Instruction*, Vol I, G. Britain, Pergamon Press, pp 187-200.

- Cole, M. (1995) *Culture and cognitive development: from cross-cultural research to creating systems of cultural mediation* in Valsiner, J. (Ed.) *Culture and Psychology* (Vol. 1) nº 1, London, Thousand Oaks, Ca and New Delhi, Sage Publications Ld. pp. 25-54.
- Cole, M., Scribner Sylvia (1980) *Developmental theories applied to Cross-Cultural Cognitive Research* in Ileonore Loeb Adler (Ed) *Cross-Cultural Research at issue*. Academic Press, pp.1-12.
- Cortesão, Luíza & Pacheco, Natércia Alves (1991) *O Interculturalismo e realidade portuguesa*. Inovação, vol. 4, nº 2-3, pp. 33-44.
- Dasen, P. & Jahoda, G. (1986) *Preface*, North-Holland International Journal of Behavioral Development, pp. 413-416.
- Dasen, P. (1977) *Cross-Cultural cognitive development: the cultural aspects of Piaget's theory* in L. L. Adler (Ed) *Issues in Cross-Cultural Research*. Annals of the New York Academy of Sciences, 285, 332-337.
- Dasen, P. R. (1991) *Contribution de la Psychologie interculturelle a la formation des enseignants pour une éducation interculturelle* in *Identité, Culture et Changement Social*, Paris, L'Harmattan.
- Del Rio, P. Alvarez, A. (1990) *Pontos de convergencia en la psicología histórico-cultural de lengua española: una reflexión sobre los contenidos de esta monografía* in *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, pp. 15-40.
- Dinello, R. & Perret Clermont, A. N. (1987) *Psychopédagogie interculturelle*. Gousset, FR: Delval.
- Dominice, P. (1988) *O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais* in António Nóvoa, Matthias Finger (Org.) *O Método (auto)biográfico e a formação DRH/M.S. Cadernos de Formação*.

- Donaldson, M. (1978) *Children's minds*. London, Fontana Press.
- Durand, André (1990) *Depasser les différences* in Les Cahiers du Ceresi. Dynamiques D'Intégration en Situation Interculturelle, n° 4 - Presses Universitaires du Mirail, pp. 9-26.
- Durand, J. Claude (1994) *Vers une interprétation interculturelle de l'échec scolaire* in M. Fourier, G. Vermes (Org.) *Ethnicisation des Rapports Sociaux - Racismes, Nationalismes, Ethnicismes et Culturalismes*, L'Harmattan, pp 85-95.
- Eckensberger, L. (1995) *Activity or Action for Culture in Psychology* in Valsiner, J. (Ed.) *Culture and Psychology* (Vol. 1) n° 1, London, Thousand Oaks, Ca and New Delhi, Sage Publications Ld. pp. 67-80.
- Emerique, C. M. (1991) *Le modèle individualiste du sujet: écran à la compréhension des personnes issues de sociétés non occidentales*, in Lavallée, M., Ouellet, F., Jacose F. (Org.) *Identité, Culture et Changement Social. Espaces interculturels*, L'Harmattan, pp. 250-263.
- Ferraroti, Franco (1988) *Sobre a autonomia do método biográfico* in António Nóvoa, Matthias Finger (Org.) *O Método (Auto)biográfico e a Formação DRH/M.S. Cadernos de Formação*.
- Fidalgo, Zilda (1990) *Interaction de guidage mère-enfant. Processus inter-individuels et processus intra-individuels dans des dyades issues de différents milieux socio-culturels*. Mémoire de D.E.A. Paris, Univ. Provence.
- França, Luís (Coord.) (1992) *A Comunidade Cabo-Verdiana em Portugal*. Lisboa, Cadernos IED.
- Garcia - Roza, L. A. (1972) *Psicologia Estrutural em Kurt Lewin*. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, Lda.

- Geertz, C. (1973) *The interpretation of cultures*. New York, Basic Books.
- Ghiglione, R. , Matalon, B., Bacri, N. (1985) *Les direx analysés - L'analyse propositionnelle du discours*. A. Collins.
- Gilly, M. et al. (1988) *Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitif chez des enfants de 11 a 13 ans* in A. N. Perret-Clermont (Ed.) *Interagir et Connaitre, Enjeux et Regulations Sociales dans le Développement Cognitif*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Glick, Joseph (1985) *Culture and Cognition revisited* in Neimark; De Lisi; J. Newman (Eds) *Moderators of Competence*, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 99-115.
- González, Maria del Mar y Palacios, Jesus (1990) *La zona de desarrollo próximo como tarea de construcción*, in *Infancia y Aprendizage*, 51-52, pp. 99-122.
- Grossen, M. (1988) *L'intersubjectivité en situation de test* Cousset (Fribourg) Suisse, Éditions Delval.
- Guerra, Isabel (1994) *Educação Multicultural. Raízes e desafios* in *Cadernos de Educação de Infância*, nº 31.
- Gulerce Aydan (1995) *Culture and Self in Postmodern Psychology: Dialogue in Trouble ?* in Valsiner, J. (Ed.) *Culture and Psychology (Vol. 1) nº 1*, London, Thousand Oaks, Ca and New Delhi, Sage Publications Ld., pp. 147-159.
- Hatano Giyoo and Naomi Miyake (1991) *What does a cultural approach offer to research on learning ?* in *Learning and Instruction*, Vol. I, nº 3, pp. 273-281. G. Britain, Pergamon Press.
- Ignjatovic-Savic, Kovac-Cerovic, Plut and Pesikan (1988) *Social interaction in Early Childhood* in Valsiner (Ed) *Child Development within Culturally Structured Environments - Vol III, Comparative-Cultural and Constructivist Perspectives*, Norwood, NJ Ablex.

- Inhelder, B. & Piaget, J. (1959) *La genese des structures logiques élémentaires*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Iturra, R.; Handman M. Elisabeth; Backer, Denise (Dir.) (1994) *Échec Scolaire ou École en échec ?* Paris, Éditions L'Harmattan.
- Jahoda, G. (1993) *L'Homme ou les hommes? Lumières ou Romantisme?* in Tanon, F.; Vermes, G.; (Ed.) *L'Individu et ses Cultures*. St. Cloud, L'Harmattan pp.62-78
- Jodelet, D. (1989) *Les représentations sociales*. Paris, PUF.
- Krewer, B. et al. (1993) *La relation psychisme - culture: un problème d'équivalence des termes dans la discussion internationale* in Tanon, F.; Vermes, G. (Ed.) *L'Individu et ses Cultures*. St. Cloud, L'Harmattan pp. 79-90
- LaCasa, P. (1989) *Contexto y desarrollo cognitivo. Entrevista a Barbara Rogoff* in *Infancia y Aprendizaje*, 45, pp. 7-23.
- LaCasa, P.; Herranz, P. (1989) *Contexto e processos cognitivos. La interacción niño- adulto* in *Infancia y Aprendizaje*, 45, pp. 25-47.
- Lautray, J. (1980) *Classes sociales, milieu familial, intelligence*, PUF.
- Linton, R. (1977) *Le fondement culturel de la personnalité*, Bordas, Paris.
- Lopes, João (1993) *Ilha de S. Nicolau - Cabo Verde - Formação da sociedade e mudança cultural*, UNL-Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Departamento de Antropologia - T.
- Lynch, J. (1986) *Multicultural education in western Europe* in J.A. Banks, J.J. Lynch (Eds.) *Multicultural Education in Western Societies*, London Holt, Rinehart and Winston , pp 125-152.

- M. Finger e A. Nóvoa (1988) *Introdução* in António Nóvoa, Matthias Finger (Org.) *O Método (Auto)biográfico e a formação DRH/M.S. Cadernos de Formação*.
- Maehr, M. L. (1974) *Culture and achievement motivation*. In *American Psychologist*, Dezembro, pp. 887-896.
- Mata M.; Ramirez, J. (1989) *Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicologia cultural* in *Infancia y Aprendizaje*, 46, 49-69
- Moll, Ian (1995) *Cultural people and cultural contexts: comments on Cole (1995) and Wertsch (1995)* in Valsiner, J. (Ed.) *Culture and Psychology* (Vol. 1) nº 3, London, Thousand Oaks, Ca and New Delhi, Sage Publications Ld. pp. 361-371.
- Moodley, K. A. (1986) *Canadian multicultural education: promises and practices* in J.A. Banks; J.J. Lynch (Eds.) *Multicultural Education in Western Societies*. London, Holt, Rinehart and Winston pp.51-75
- Nicolet, M. (1987) *Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire* in Dinello, R. & Perret Clermont, A. N. *Psychopédagogie Interculturelle*. Gousset, FR: Delval, pp.29- 40.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992) *Vidas de Professores*, Porto Editora, Lda, Porto.
- Ortigues, E. (1993) *Situations interculturelles ou changements culturels?* in Tanon, F.; Vermes, G. (Eds.) *L'Individu et ses Cultures*. St. Coud, L'Harmattan pp.7-22.
- Ouellet, F. (Ed.) (1988) *Pluralisme et école*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ouellet, Fernand (1991) *L'Éducation Interculturelle*. Paris, Editions L'Harmattan.
- Paes, Isabel (1993) *Migrações e Multiculturalidade* in *Escola e Sociedade Multicultural*, Lisboa, SCOPREM, M.E., pp. 77-90.

- Payet, Jean-Paul (1994) *Ethnicité et civilités dans l'espace scolaire* in M. Fourier, G. Vermes (Org.) *Ethnicisation des Rapports Sociaux - Racismes, Nationalismes, Ethnicismes et Culturalismes*, L'Harmattan, pp. 96-109.
- Peixoto, F. (1991) *Interaction de guidage mère- enfant. Effets du matériel sur la tâche et dynamiques interactives*. Mémoire de D.E.A. Paris, Univ. Provence.
- Pereira, Frederico (1991) *O direito ao insucesso* in *Análise Psicológica*, n°s 3/4 Série IX, Lisboa, ISPA pp.271-276.
- Pereira, Frederico (1991a) *Psicanálise e Educação* in *Análise Psicológica*, n°s 3/4 Série IX, Lisboa, ISPA pp. 329-335.
- Pereira, Frederico (1993) *A Educação face à diversidade cultural* in *Escola e Sociedade Multicultural*, Lisboa, SCOPREM, M.E., pp. 29-33.
- Pereira, Micael F. (1993) *A multiplicidade de culturas em Portugal* in *Escola e Sociedade multicultural*, Lisboa, SCOPREM, M.E., pp. 60-63
- Perotti, António (1992) *The implications of Intercultural Education for higher education* in *Higher Education in Europe*, Vol. XVII, n° 4, CEPES, UNESCO. European Centre for Higher Education.
- Perret-Clermont, A. N. (1979) *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Editions Peter Lang SA, Berne.
- Perret-Clermont, A. N.; Nicolet, Michel (1988) *Interagir et connaitre. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris, Delval.
- Piaget, J. (1923) *La langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Porcher, L. (1981) *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

- Portinga, Y. (1993) *La psychologie interculturelle et la démythification de la "culture"* in Tanon, F; Vermes, G. (Eds.) *L'Individu et ses Cultures*. St. Cloud, L'Harmattan pp. 98-111.
- Retschitzky, J., Bossel Lagos M., Dasen, P. (1993) *La recherche interculturelle*. Tome 2, *Espaces interculturels*, L'Harmattan.
- Rocha Trindade, Maria Beatriz (1993) *Migrações e Multiculturalismo* in *Escola e Sociedade Multicultural*, Lisboa, SCOPREM, M.E., pp. 67-73.
- Rocha Trindade, Maria Beatriz & Mendes, M^a. Luísa (1993) *Portugal: a profile of intercultural education*. *European Journal of Intercultural Education*, vol. 4, n^o 2, pp. 59-65.
- Rogers, C. (1961) *Tornar-se pessoa*. Lisboa, Moraes Editores
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context* N. York: Oxford University Press.
- Rosetti- Ferreira & Lira, M.C. (1988) *Transformation and construction in social interaction: a new perspective on analysis of the mother- infant dyad* in Valsiner (Ed.) *Child Development within Culturally Structured Environments - VoI. III, Comparative-Cultural and Constructivist Perspectives*, Norwood, NJ Ablex pp.51-79.
- Salvador, C. C. (1992) *Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas*, in *Revista de l'Education* n^o 6, pp. 9-23.
- Schnewly, B. (1985) *La construction sociale du langage écrit chez l'enfant* in B. Schnewly & J. P. Bronckart (Eds.) *Vygotsky Aujoud'hui*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981) *The Psychology of literacy*. Cambridge, Mass: Harvard, University Press.

- Scribner, Sylvia y Cole, M. (1982) *Consecuencias cognitivas de la educación formal y informal* in *Infancia y Aprendizaje*, 17, pp. 3-18.
- Shweder, R. (1992) *Thinking through culture: expedition in cultural psychology*. Cambridge Mass. Harvard University Press.
- Stratton, P. (1988) *Parent's conceptualization of children as the organizer of culturally structured environments*, in Valsiner, J. (Ed.), *Child Development within Culturally Structured Environments*, Vol I: Parental Cognition and Adult- Child Interaction, Norwood, NJ Ablex , pp. 5-29
- Souta, Luís (1991) *A Educação Multicultural*. *Inovação*, vol. 4, nº 2-3, pp. 45-52.
- Super, C. & Harkness, S. (1986) *The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture*. *International Journal of Behavioral Development*, 1986, Vol. 9, nº 4, pp. 545-570.
- Taguieff, P. A. (1988) *La force du préjugé*. Paris, La Découverte.
- Taguieff, Pierre-André (1991) *Face au racisme*. Paris, La Découverte, 1991.
- Unesco (1993) *Vivir entre dos culturas*. Barcelona, Serbal / Unesco.
- Valsiner & Hill (1988) *Getting to know strangers* in Valsiner (Ed) *Child Development within Culturally Structured Environments - Vol III, Comparative-Cultural and Constructivist Perspectives*. Norwood, NJ Ablex .
- Valsiner, J. (1988a) *Relations of cognition and interaction in parental conduct* in Valsiner, J. (editor) *Child Development within Culturally Structured Environments - Vol III, Comparative-Cultural and Constructivist perspectives*. Norwood, NJ Ablex

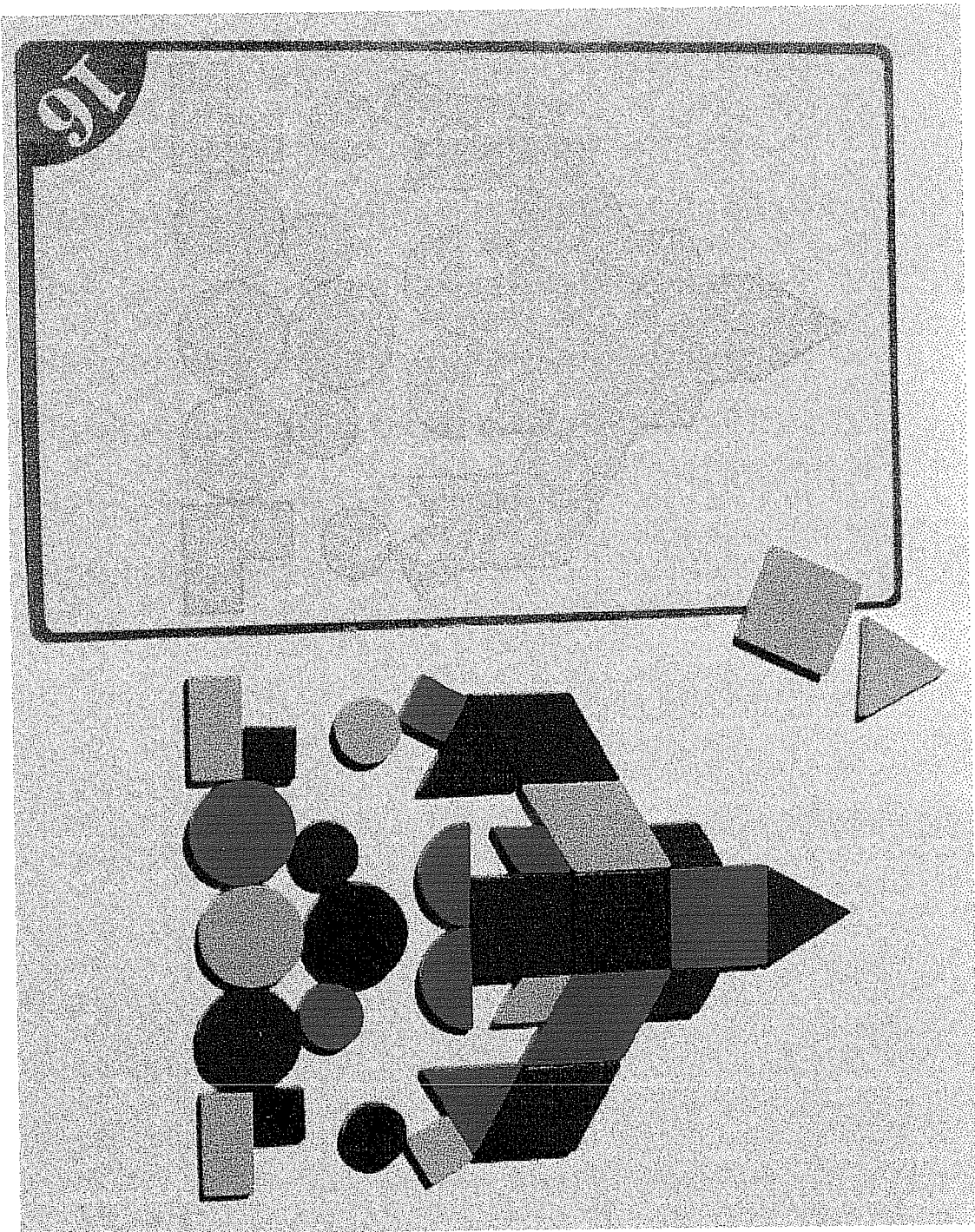
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1994) *The Vygotsky Reader*. Blackwell, Oxford UK & Cambridge USA.
- Van der Veer, R. and Yjzendoorn, M. (1988) *Early childhood attachment and later problem solving: a Vygotskyan perspective* in Valsiner (Ed) *Child Development within Culturally Structured Environments - Vol I: Parental Cognition and Adult- Child Interaction*. Norwood, NJ Ablex .
- Vermes Geneviève (1992) *La culture pour le psychologue: une question de théorie, de pratique, de déontologie ? (Culture et négociation sociale de sens)* in Micheline Rey - Von Almen (Dir.) *Psychologie Clinique et Interrogations Culturelles*, L'Harmattan / C.I.E.M.I. pp.57-64
- Voutsinas, Dimitri (1977) *Alexis Leontiev: le développement du psychisme. Problèmes*. In *Bulletin de Psychologie. Débats d'épistémologie* pp. 212-223.
- Vygotsky (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes* in Cole M., Steiner, Scribner, Souberman (Eds.), Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1979) *Pensamento e Linguagem*. Lisboa, Edições Antídoto.
- Vygotsky, L.S. (1985) *La méthode instrumentale en Psychologie* in B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Ed) , *Vygotsky Aujourd'hui* . Paris, Delachaux et Niestlé.
- Wallon, H. (1959) *Le rôle de l'autre dans la conscience du moi* in *Enfance*, n° esp. 3/4 - Maio, Out., pág. 284.
- Wells, David (1992) *The Penguin Book of curious and interesting puzzles*. England, Penguin Books.
- Wertsch, J. (1985) *Vygotsky and the social formation of the mind*, Cambridge, Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1989) *Semiotic mechanisms in joint cognitive activity*, in *Infancia y Aprendizaje* n° 47, pp. 2-35.

- Wertsch, J. (1990) *Voices of the Mind - A sociocultural approach to mediated Action*. London, Sydney, Singapore, Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. (1991) *A Sociocultural approach to mental action* in Carretero, M.; Pope, M.; Simons, R.; Pozo, J, (Eds.), *Learning and Instruction* (Vol. 3), Oxford, N. York, Seoul, Tokio, Pergamon Press, pp.83-97.
- Wertsch, J. (1991a) *Sociocultural setting and the zone of proximal development: the problem of text-based realities* in Landsmann Tolchinsky (Ed.) *Culture, Scolling, and Psychological Development, Human Development*, vol. 4, Sydney Strauss Series Editor, Norwood, N. Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp.71-86.
- Wertsch, J. (1991b) *A Sociocultural approach to socially shared cognition* in Resnick, L.; Levine, J.; Teasley, S. (Ed.) *Perspectives on Socially Shared Cognition*, American Psychological Association, Washington, D.C., pp.85-99.
- Wertsch, J. (1994a) *The need for action in Sociocultural Research* in Wertsch, J; Del Rio, P.; Alvarez, A.; (Eds.) *Sociocultural Studies of Mind*, New York: Cambridge, University Press, no prelo.
- Wertsch, J. (1994b) *Introductory chapter* for Wertsch, J; Del Rio, P.; Alvarez, A. (Eds.) *Sociocultural Studies of Mind*, New York: Cambridge, University Press, no prelo.
- Wertsch, J. (1995) *Sociocultural research in the Copyright Age* in Valsiner, J. (Ed.) *Culture and Psychology* (Vol. 1) n° 1, London, Thousand Oaks, Ca and New Delhi, Sage Publications Ld., pp. 81-102.
- Wertsch, J. V. & Sammarco, J. G. (1988) *Précurseurs sociaux du fontionnement cognitif individuel: le problème des unités d'analyse* in R.A. Hinde, A. N. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (Eds.). *Relations Interpersonelles et Développement des Savoirs*. Cousset (Fribourg), Suisse, Del Val.

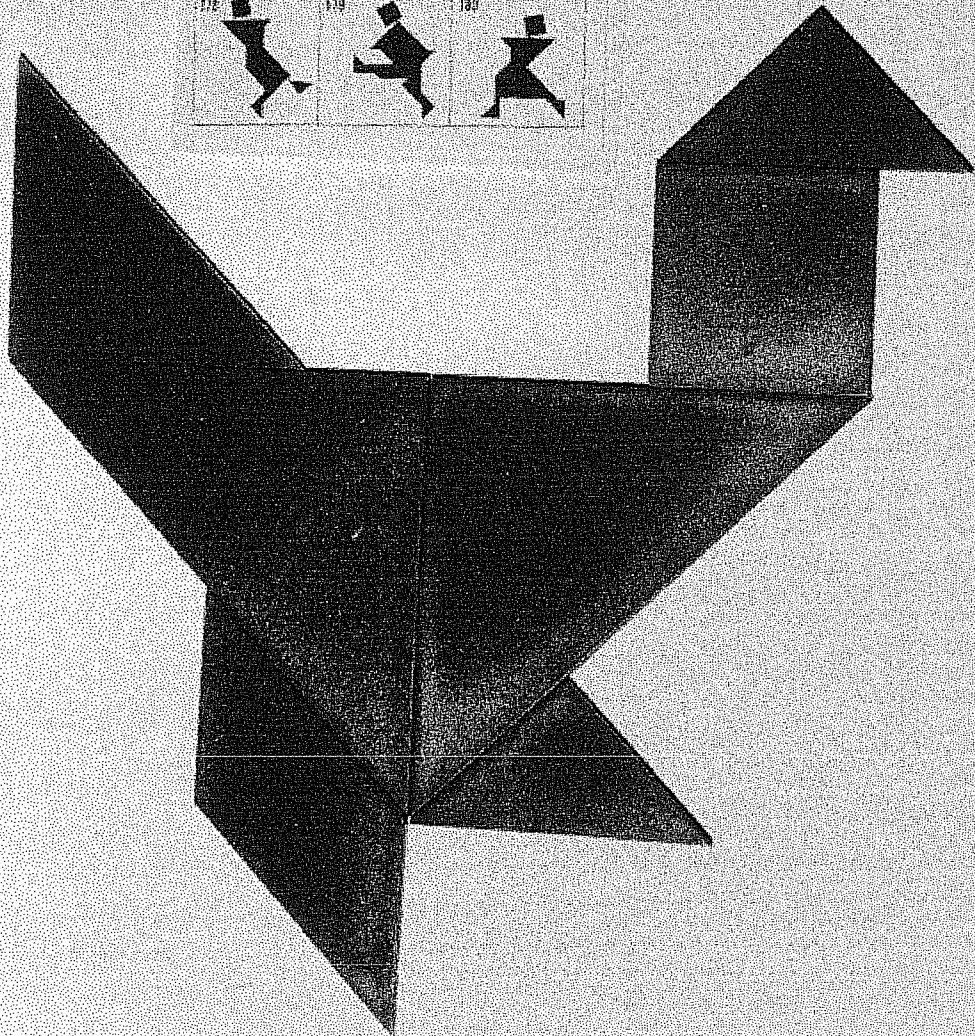
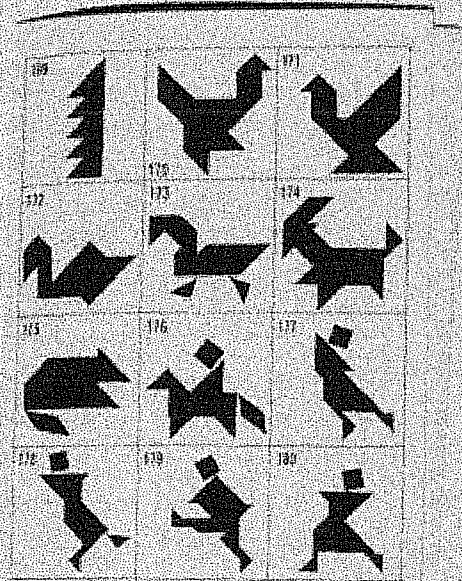
- Wertsch, J. V.; McNamee, G. D.; Melane, J. B. & Budwig, N. A. (1980) *The adult child dyad as a problem solving* . Child Development, 51, pp. 1215-1221.
- Wertsch, J.; Minick, N.; Arns, F. (1984) *The creation of context in joint problem-solving* in Rogoff B. & Lave, J.(Ed.) *Everiday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge, Massachussets and London, England, Harvard University Press, pp. 151-171.
- Wieviorka, M. (1992) *Racisme et modernité*. Paris, Éditions La Découverte.
- Wurzel, S. J. (1990) *Toward multiculturalism - A reader in multicultural Education*. G. B. Intercultural Press.
- Zack, M. & Brill, B. (1980) *Comment les mères françaises et bambara du Mali se représentent - elles le développement de leur enfant ?* in J. Retschitzki, M. Bossel - Lagos & P. Dasen (Eds), *La Recherche Interculturelle*. Paris: L'Harmattan, vol. 2, pp. 7-17.
- Zinchenko, V. P. (1985) *Vygotsky's ideas about units of analysis of mind* in Wertsch, J. (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives* . New York, Cambridge University Press, pp.94-118.

Anexos

Anexo 1

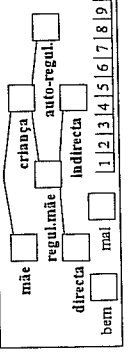
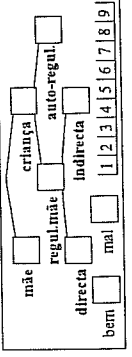
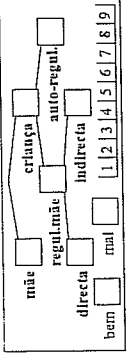
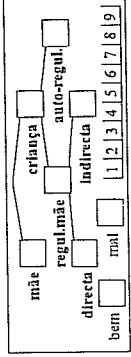
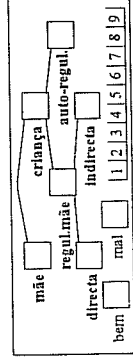
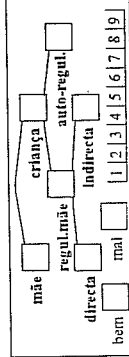
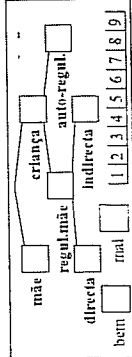


Anexo 2

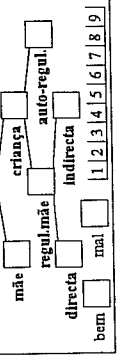
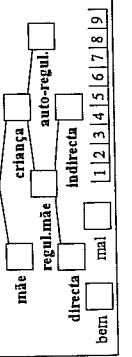
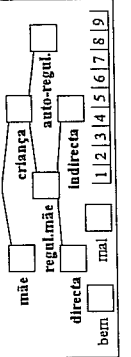
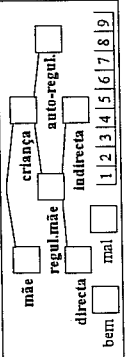
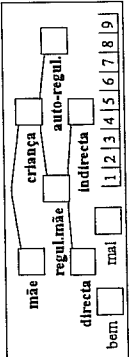
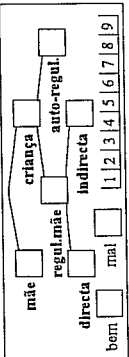
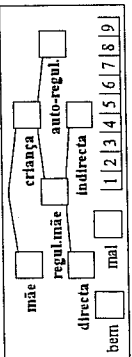


Anexo 3

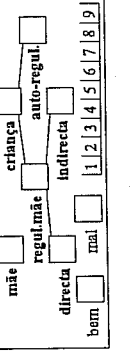
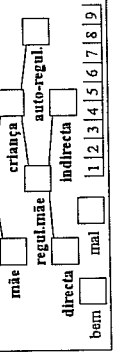
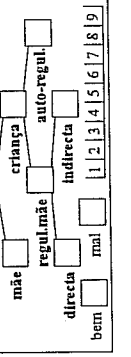
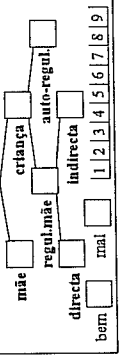
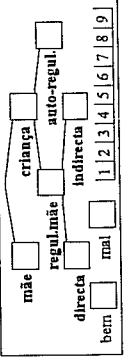
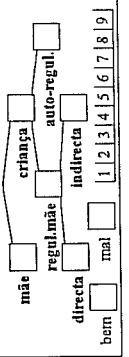
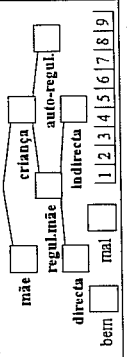
Consultar o modelo



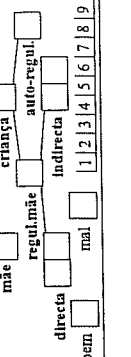
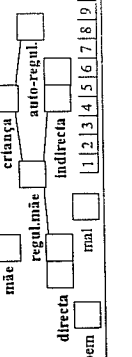
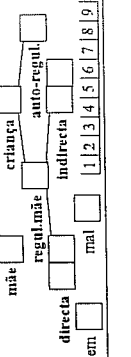
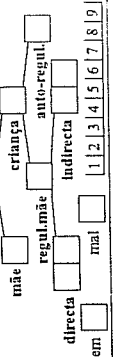
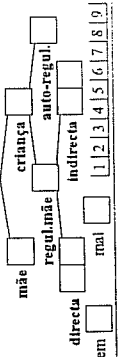
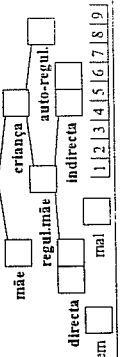
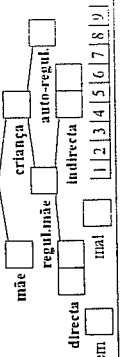
Escolher a peça



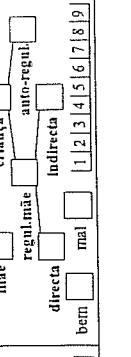
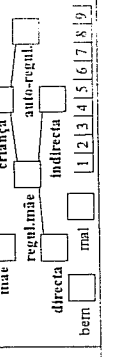
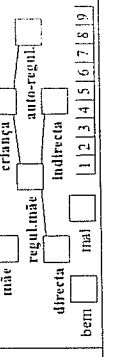
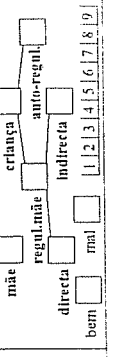
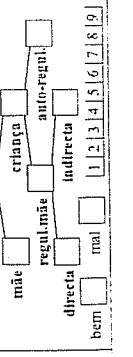
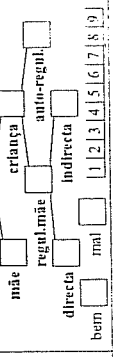
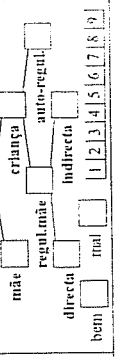
Identificar o lugar



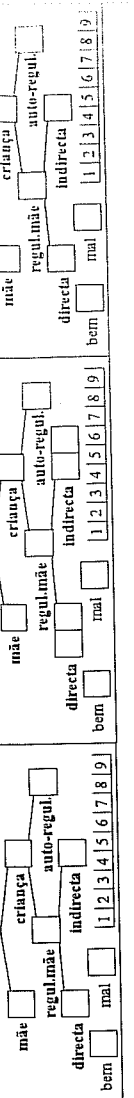
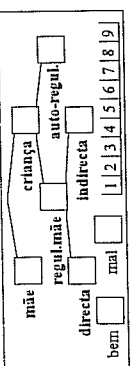
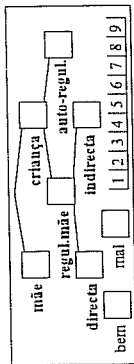
Identificar orientação



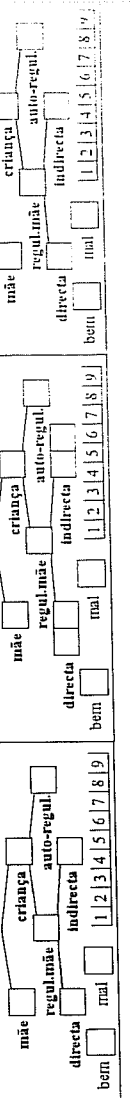
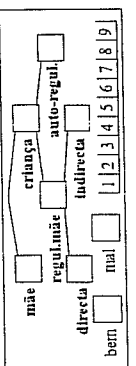
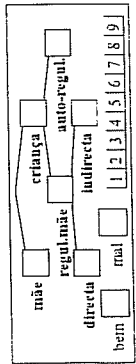
Colocar a peça



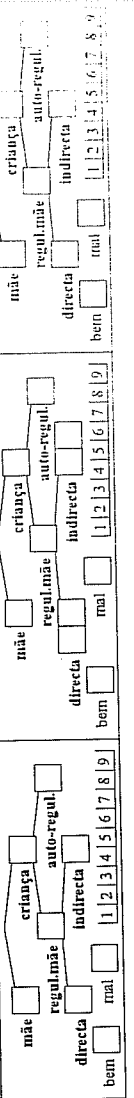
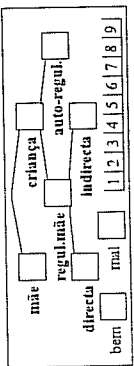
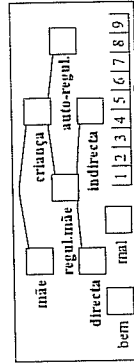
Episódio 8



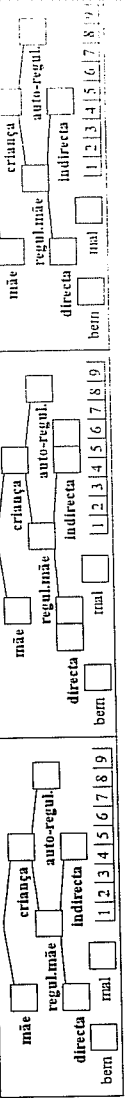
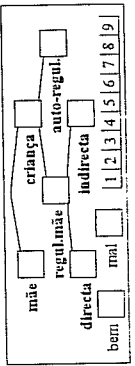
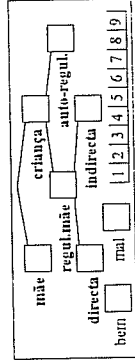
Episódio 9



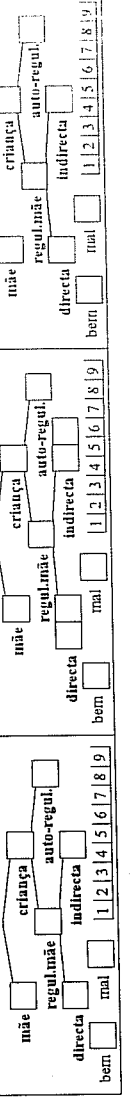
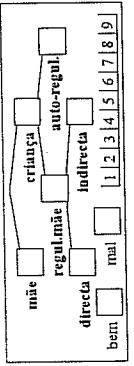
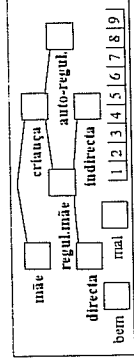
Episódio 10



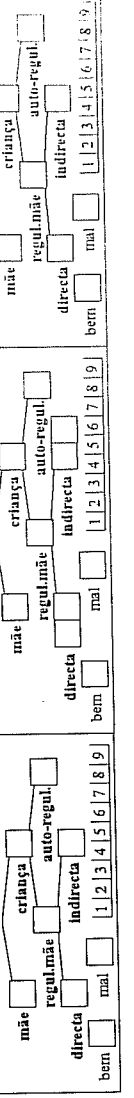
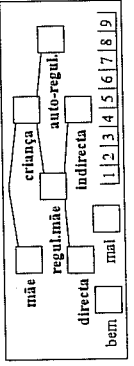
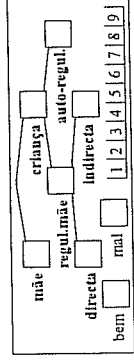
Episódio 11



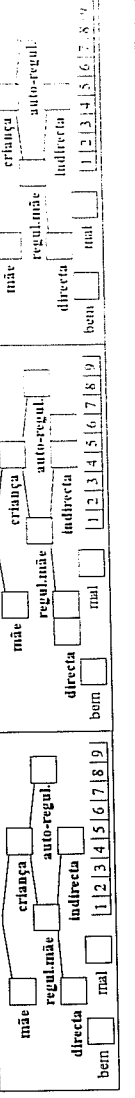
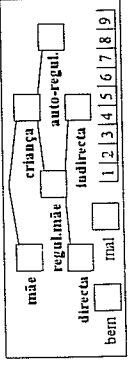
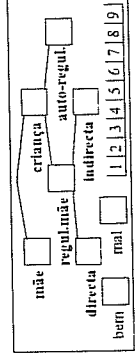
Episódio 12



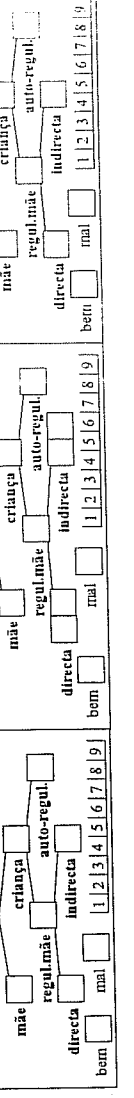
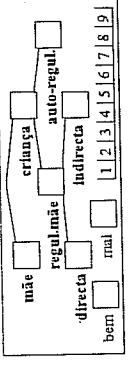
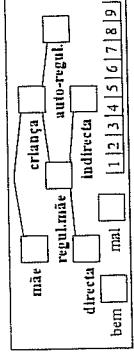
Episódio 13



Episódio 14



Episódio 15



Anexo 4

Diade	Pas			EC			CC			Cons_Mod			Esc_Peca			Iden_Lug			Iden_Ori			Col_Peca			Bem	Mat				
	M	C	A	M	C	A	M	C	A	M	C	A	M	C	A	M	C	A	M	C	A	M	C	A			M	C	A	
1 F	29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29	0			
1 T	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0			
2 F	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	30	0			
2 T	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0			
3 F	27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	27	0			
3 T	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0			
4 F	29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29	0			
4 T	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0			
5 F	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	30	0			
5 T	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0			
6 F	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	30	0			
6 T	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0			
7 F	29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29	0			
7 T	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0			
8 F	29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29	0			
8 T	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0			
Grupo 1	137	0	0	30	19	18	1	0	57	79	45	34	0	46	59	42	13	4	47	58	41	14	3	50	59	41	15	3	105	
Grupo 2	137	0	0	18	32	22	8	2	30	107	75	28	4	20	85	64	10	11	20	85	63	11	11	25	85	62	12	11	105	
TOTAL	274	0	0	48	51	40	9	2	87	186	120	62	4	66	144	106	23	15	67	143	104	25	14	75	144	103	27	14	210	
Grupo 1	100%	0%	0%	22%	14%	13%	1%	0%	42%	58%	33%	25%	0%	44%	56%	40%	12%	4%	45%	55%	39%	13%	3%	48%	56%	39%	14%	3%		
Grupo 2	100%	0%	0%	13%	23%	16%	6%	1%	22%	78%	55%	20%	3%	19%	81%	61%	10%	10%	19%	81%	60%	10%	10%	24%	81%	59%	11%	10%		

PUZZ_DIA

DIADA	MAE_ANOS	MAE_ORIGEM	MAE_PROF	MAE_HABI	CRI_SEXO	CRI_ANOS	CRI_MESES	CRI_ORIGEM	TEMPO_F	TEMPO_T
1	37	E	EMPREGADA DE LIMPEZA	< 4 CLASSE	M	6	7	E	410	106
2	30	E	PORTEIRA	4 CLASSE	F	6	11	C	250	68
3	34	C	SERVENTE DE LIMPEZA	4 CLASSE	F	6	5	C	783	116
4	30	C	DOMESTICA	8 ANO	M	6	11	E	305	167
5	28	E	PORTEIRA	4 CLASSE	M	10	10	E	155	44
6	41	E	DOMESTICA	6 ANO ?	F	10	0	C	368	283
7	42	C	AUXILIAR DE LIMPEZA	FREQ. 4 CLASSE	F	10	4	C	397	81
8	25	C	SERVENTE DE LIMPEZA	SEM ESCOLARIDADE	M	10		E	239	125

PUZZ_EPI

DIADA	PECA	EPI	CTRL	CONS	MODEL	OBS1	ESCO_PECA	OBS2	IDENT_LUG	OBS3	IDENT_ORI	OBS4	COLOC_PECA	OBS5
2 F		1					CA		CA		CA		CA B	FB
2 F		2					CRD	DNA/ERC	CA		CA		CA B	
2 F		3		M			CRD	DNA/ERC	CA		CA		CA B	
2 F		4		CA			CRD	DNA/SCD/ERC/SINV	CA	DA	CRI		CRI B	DA
2 F		5		M			CRD	DNA/SIV/SINV	CRI	DA	CRI		CRI B	DA
2 F		6					CRD		M		M		M B	
2 F		7		CA			CRD	DNA/SIV/SINV	CRD		CRD		CRDB	
2 F		8					CRD	DNA/SIV/SINV	CA	DA	CA		CA B	
2 F		9		M			CRD	DNA/SIV/SINV	CRI		M		M B	
2 F		10					M		M		M		M B	
2 F		11		CA			CRD	DNA/EIC/SINV	CRI		CRI	DA	CRI B	DA
2 F		12		CA			CA		CA		CA		CA B	
2 F		13		M			CRD	DNA/SIV/SINV	CRD		CRD		CRDB	
2 F		14					M		CRD		CRD		CRDB	
2 F		15					CRD	DNA/SIV/SINV	CRD		CRD		CRDB	
2 F		16					CRD	DNA/SIV/SINV	CRD		CRD		CRDB	
2 F		17					CRD	DNA/SIV/SINV	CRD		CRD		CRDB	
2 F		18					CRD	DNA/SIV/SINV	CRD		CRD		CRDB	
2 F	B	19		M			M						CRDB	
2 F	B	20					CRD	DNA/ERC					CRDB	
2 F	B	21					CRD						CRDB	
2 F	B	22					CRD						CRDB	
2 F	B	23					CRD	DNA/SIV/SINV					CA B	
2 F	B	24		M			CRD						CA B	
2 F	B	25					CRD						CRDB	
2 F	B	26					CRD	DNA/SIV/SINV	CA		CA		CA B	
2 F	B	27					CRD	DNA/SIV/SINV	CRD		CRD		CRDB	
2 F	B	28					CRD	DNA/SIV/SINV	CRD		CRD		CRDB	
2 F	B	29					CRD	DNA/SIV/SINV	CA		CA		CA B	
2 F	B	30					CRD	DNA/SCD/SINV	CRD		CRD		CRDM	FB
2 T		1		CRD			CRD	DNA/SCD	CRD		M		M M	
2 T		2		M			CRD		M		M		M M	
2 T		3		CA			CA		CA		CA		CA B	
2 T		4		M			CA		CA		CA		CA B	
2 T		5		M			M		M		M		M M	
2 T		6		CA			CA		CA		CRD		CRDB	
2 T		7		CRD			CRD	DNA/SIV/SINV	CRD		CRD		CRDM	

PUZZ_EPI

DIADA	PECA	EPI	CTRL	CONS_MODEL	OBS1	ESCO_PECA	OBS2	IDENT_LUG	OBS3	IDENT_ORI	OBS4	COLOC_PECA	OBS5
3F	B	1				M						M B	
3F	B	2				M						M B	
3F	B	3				CA						CAB	
3F	B	4				M						M B	
3F	B	5				M						M B	
3F	B	6				M						CAB	
3F	B	7				CA						M B	
3F	B	8				M		M		M		M B	
3F	B	9		M		M		M		M		M B	
3F	B	10				M		M		M		M B	
3F	B	11		M		M		M		M		M B	
3F	B	12				M		M		M		M B	
3F	B	13				M		M		M		M B	ENR
3F	B	14				M		M		M		M B	
3F	B	15		M		M		M		M		M B	
3F	B	16		CA		M		M		M		M M	
3F	B	17		M		M		M		M		M M	
3F	B	18		M		M		M		M		M M	
3F	B	19				M		M		M		M B	
3F	B	20		E		M		M		M		M M	OFexp
3F	B	20		E		M		M		M		M M	ENR
3F	B	21				M		M		M		M B	
3F	B	22		E		CA		M		M		CAB	OFA
3F	B	22		E		M		M		M		M M	
3F	B	23				M		M		M		M M	
3F	B	24				CA		M		M		M B	ENR
3F	B	25		M		M		M		M		CAB	
3F	B	26				M		M		M		M M	
3F	B	27				CA		M		M		CAB	
3F	B	28		M		M		M		M		M B	OFA
3F	B	29				M		M		M		M M	
3F	B	30				M		M		M		M M	Dem
3T		1		M		M		M		M		M B	OFA
3T		2		M		M		M		M		M M	
3T		3		M		M		M		M		M M	
3T		4		M		M		M		M		M M	
3T		5		M		M		M		M		M M	
3T		6		M		M		M		M		M B	
3T		7		M		M		M		M		M B	
3T		4		M		M		M		M		M B	FB

A-14

PUZZ_EPI

DIADA	PECA	EPI	CTRL	CONS_MODEL	OBS1	ESCO_PECA	OBS2	IDENT_LUG	OBS3	IDENT_ORI	OBS4	COLOC_PECA	OBS5
4F		1				M		M		M		M B	Dem
4F		2	E	M		M		M		M		M M	
4F		3				CA		CA		CA		CA B	
4F		4		M		M		M		M		M B	
4F		5		M		M		M		M		M B	MOD
4F		6		M		M		M		M		M B	
4F		7				CA		CA		CA		CA B	
4F		8		M		CA		CA		CA		CA M	
4F		9				CA		CA		CA		CA B	
4F		10				M		M		M		M B	
4F		11				M		M		M		M B	
4F		12				M		M		M		M B	
4F		13				CA		CA		CA		CA B	
4F		14				CA		CA		CA		CRDB	
4F		15				CA		CRD		CRD		M B	
4F		16				M		M		M		CA B	
4F		17				CA		CA		CA		M B	FB
4F		18				M		M		M		M B	
4F		19		M		CA		CRD		CA		CA M	
4F	B	20	E			M		M		M		M B	
4F	B	21				CA		CA		CA		CA B	
4F	B	22				M		M		M		M B	
4F	B	23				CA		CA		CA		CA B	
4F	B	24				M		M		M		M B	
4F	B	25				M		M		M		M B	
4F	B	26				CA		CA		CA		CA B	
4F	B	27				CA		CA		CA		CA B	
4F	B	28		CA		M		M		M		M B	FB
4F		29				CRD	DAH	CRD		CRD		CRDB	
4F		30				M		M		M		CRDB	
4F		2		M		M		M		M		CRDB	
4F		19		CA		CA		CRD		GRD		M M	
4T		1	E	CRD		M		M		M		CRDM	
4T		2	E			CRD		CRD		CRD		CA B	FB
4T		1		CRD		M		M		CA		CA B	Dem
4T		2		M		CRD		CRD		M		M B	Dem
4T		3		M		M		M		M		M B	
4T		4		CA		M		M		M		M B	
4T		5		M		M		M		M		CA B	
4T		6		CA		CA		CA		CA		CRDM	FB
4T		7		M		M		M		CRD		CRDM	

F-15

PUZZ_EPI

DIAD	PECA	EPI	CTRL	CONS	MODEL	OBS1	ESCO	PECA	OBS2	IDENT_LUG	OBS3	IDENT_ORI	OBS4	COLOC_PECA	OBS5
5 F		1					CA			CA		CA		CA B	
5 F		2	M				M			CA		CA		CRDB	
5 F		3	CRD				CRD		DNA/MOD	M		CRD		CRDB	
5 F		4					M			CA		CA		CA B	
5 F		5	M				M			CA		CA		CA B	
5 F		6	M				CA			CA		CA		CA B	
5 F		7	CRD				CRD		DNA/ECCR	CRD		CRD		CRDB	
5 F		8					CRI		DA/ECCR	CA		CA		CA B	
5 F		9					M			CRD		CRD		CRDB	
5 F		10	M				CRD		DNA/ECCR	CRD		CRD		CRDB	
5 F		11					CRD		DNA/ECCR	CRD		CRD		CRDB	
5 F		12	CRI		DA		CRD		DNA/SIV/SINV	CRI		CRI		CRIB	
5 F		13	M				CRD		DNA/SIV/SINV	CRD		CRD		CRDB	
5 F		14	M				CRD		DNA/ECCR	CRI		CRI		CRIB	FB
5 F		15					CRD		DNA/ECCR	CRI		CRI		CRIB	
5 F		16	CA				CRD		DNA/ECCR	CRI		CRI		CRIB	
5 F		17					CRD		DNA/ECCR	CA		CA		CA B	
5 F		18					CRD		DNA/ECCR	CA		CA		CA B	
5 F	B	19					CRD		DNA/EIC	CA		CA		CA B	
5 F	B	20					CRD							CA B	
5 F		21	M				M			M		M		M B	
5 F		22					M			M		M		M B	
5 F	B	23					CRD							CA B	
5 F		24					M			M		M		M B	
5 F	B	25					CA							CA B	
5 F	B	26	M				M							CA B	
5 F	B	27	CA				CA			CRD		CA		CA B	
5 F	B	28					M							M B	
5 F	B	29					CA							CA B	
5 F	B	30					CA							CA B	
5 T		1	CA				CA		DNA	CRD		CRD	DNA	CRDB	FB-MOD
5 T		2	CA				CRD			CRD		CRD	DNA	CRDB	
5 T		3	M				CA			CA		M	DNAENR	M B	
5 T		4	CA				CRD		DNA/SIV/SINV	CRD		CA		CA M	
5 T		5	M				M			M		M		M B	
5 T		6	M				M			M		M		M B	
5 T		7					CRD		DNA/SIV/SINV	CA		CA		CA B	FB

PUZZ_EPI

DIADA	PECA	EPI	CTRL	CONS_MODEL	OBS1	ESCO_PECA	OBS2	IDENT_LUG	OBS3	IDENT_ORI	OBS4	COLOC_PECA	OBS5
7F	B	1				CA						CAB	
7F	B	2				CA						CAB	FB
7F	B	3				CA						CAB	
7F	B	4				CA						CAB	
7F	B	5				CA						CAB	
7F	B	6				CA						CAB	
7F	B	7				CA						CAB	
7F	B	8				CA		CA		CA		CAB	
7F	B	9				M						M B	
7F		10				CA		CA		CA		CAB	
7F		11				CA		CA		CA		CAB	
7F		12				CA		M		M		M B	
7F		13				M		M		M		M B	
7F		14				M		CA		CA		CAB	
7F		15				CA		CA		CA		CAB	
7F		16				CA		M		M		M B	
7F		17				M		CA		CA		CAB	
7F		18				M		M		M		M B	
7F		19				M		CA		CA		CAB	FB
7F		20				CA		CA		CA		CAB	
7F		21				CA		CA		CA		CAB	
7F		22				CA		M		M		CAB	
7F		23				M		M		M		M B	
7F		24				M		CA		CA		CAB	
7F		25				CA		CA		CA		CAB	FB
7F		26				CA		M		M		CAB	FB
7F		27				M		CA		CA		CAB	FB
7F		28	E			CA		CA		CA		CAM	
7F		29	E			M		M		M		M M	
7F		30				M		CA		CA		CAB	
7F		28				CA		CA		CA		CAB	
7F		29				M		M		M		CAM	FB
7F		1	E	CA		CA		CA		CA		CAM	FB
7T		2	E	M		CA		CA		CA		CAM	FB
7T		3		M		CA		CA		CA		CAM	
7T		4		CA		CA		CA		CA		CAB	
7T		5				CA		CA		CA		CAB	
7T		6		CRD		CA		CA		CA		CAM	
7T		7	E	CA		CA		CA		CA		CAB	FB
7T		1		CA		CA		CA		CA		CAB	FB
7T		2		M		CA		CA		CA		CAM	
7T		7				CA		CA		CA		CAM	

PUZZ_EPI

DIAD	PECA	EPI	CTRL	CONS_MODEL	OBS1	ESCO_PECA	OBS2	IDENT_LUG	OBS3	IDENT_ORI	OBS4	COLOC_PECA	OBS5
8F	B	1				M						M B	
8F	B	2				CA						CAB	
8F	B	3				M						M B	
8F	B	4				CRD	DNA/ECR					CAB	
8F	B	5				CRD						CAB	
8F	B	6				CA						CAB	
8F	B	7				M						M B	
8F	B	8				CA						CAB	
8F	B	9				M		M		M		M B	
8F	B	10				CA		CA		CA		CAB	
8F	B	11				CRD	DNA/ECR/MOD			CA		CAB	
8F	B	12				CRD	DNA/ECR			CA		CAB	
8F	B	13				M		M		M		M B	
8F	B	14				CA		CA		CA		CAB	
8F	B	15				CRD	DNA/SIN/ECR			CA		CAB	
8F	B	16				CRD	DNA/ECR			CA		CAB	
8F	B	17				M		M		M		M B	
8F	B	18				M		M		M		M M	
8F	B	19		M		CA		CA		CA		CAB	FB
8F	B	20				CRD	DNA/SIV/ECR			CA		CAB	
8F	B	21		E		CRD	DNA/SIV/ECR			CA		CAB	
8F	B	22				CRD	DNA/SIV/ECR			CA		CAB	
8F	B	23		E		CRD	DNA/SIV/SIN/FB-			CA		CAB	
8F	B	24				M		M		M		M M	
8F	B	25		M		CA		CA		CA		CAB	
8F	B	26		CA		CA		CA		CA		CAB	
8F	B	27				M	DNA/Dem			M		M B	
8F	B	28				M		M		M		M B	
8F	B	29				M		M		M		M B	
8F	B	30				CA		CA		CRD		CRDB	
8F	B	18				M		M		CA		CAB	
8F	B	21				CRD		CA		M		M B	
8F	B	23				CRD		CA		M		M B	
8T	B	1		CA		M		M		M		M M	
8T	B	2		M		M		M		M		M M	
8T	B	3		CA		CA		CA		CA		CAB	
8T	B	4		CA		CA		CA		CA		CAB	
8T	B	5		E		CA		M		M		M M	
8T	B	6		E		CA		CA		CA		CAB	
8T	B	7		M		M		M		M		M M	
8T	B	6		CA		CA		M		M		M M	

A-19

Anexo 5

A. Educação Intercultural

A Educação Multi/Intercultural é a aplicação ao campo pedagógico do discurso intercultural. É o modo como o *Intercultural* se apropria das questões pedagógicas e educativas.

Nasce como tentativa de dar resposta à incapacidade da Escola em reconhecer a diversidade cultural nas suas práticas e no seu discurso. Traduz de uma forma implícita a ideia da necessidade de uma educação com características especiais que é preciso ministrar a um público particular (os filhos dos imigrantes) que por razões de ordem diversa, tais como a cor da pele, a língua materna, a religião, acrescidas das diferenças sócio-económicas, se torna visível nas escolas ocidentais, relativamente aos outros grupos (Castaño, Xavier et al., 1993). A mesma Educação surge assim como uma nova forma de conceptualizar a diferença cultural com base na dissonância verificada entre a cultura veiculada pela instituição escolar e a cultura de origem dos grupos oriundos da imigração.

A instituição escolar representa o instrumento utilizado pela sociedade que, para além da reprodução de classes sociais no seu seio e a consequente segregação, tenta também assimilar, numa perspectiva forçada, toda a diferença fazendo sobrepôr a identidade nacional à cultural. Por via dos seus programas nacionais e com base nos seus valores universais permite garantir o acesso "mínimo" ao saber escolar, como troca da perda da diversidade (Clanet, 1990, 1993).

O reconhecimento da diversidade cultural não seria novidade em si mesmo. A novidade seria o modo de integração dessa diversidade cultural na Educação. De acordo com o ponto de vista defendido por

Goodenough (1976), citado por Castaño & Moyano, 1993, é o multiculturalismo a experiência normal do homem.

Vai ocorrendo, entre nós, de forma generalizada, que o campo de aplicação específico da educação intercultural, ou melhor que a origem de qualquer actividade intercultural nas escolas, prende-se com a presença de crianças de origem imigrante. Sabemos que a presença dessas crianças nas escolas não pode constituir em si, a razão de ser do intercultural. Todos sabemos que a sua relação com a própria cultura não se coloca de uma forma unívoca. As culturas ditas de *origem* não são assim tão "originais" quanto se quer fazer crer. O fundamental não é o conhecimento, em si, dos sistemas e culturas, mas sim o reconhecimento da multiplicidade e da diversidade cultural, de modo a evitar correr riscos de categorizar culturalmente as crianças, de racializar a cultura e de fazer discriminações na base de racismos de natureza cultural.

Existem contudo diferentes formas de entender a Educação Intercultural consoante os vários modelos a ele subjacentes e que explícita ou implícitamente traduzem uma determinada ideia de cultura. De entre as várias categorizações ou tipologias encontradas na literatura sobre a Educação Multicultural (Lynch, 1986) (Banks, 1986) que tentam explicar ou compreender, através da cultura, as causas do insucesso escolar, destacam-se:

O modelo de Assimilação Cultural que advoga a igualdade de oportunidades educativas sem atender às diferenças culturais.

O de Pluralismo Cultural que rejeita as práticas aculturantes e de assimilação tentando distender o pluralismo das diferenças culturais de uma forma espontânea e deixada ao acaso.

O modelo de Transformação Social que sendo também pluralista entende a educação como um processo para desenvolver o "empowerment" em acções de intervenção social junto de alunos, pais e comunidade.

O modelo de Compreensão Cultural que advoga a necessidade de uma educação com base nas diferenças e particularismos culturais enquanto objecto e conteúdo educacionais.

O modelo de Educação Bicultural que percebe a educação como aquela capaz de criar competências em duas culturas: a de origem e a de acolhimento. O modelo estabelece alternativas em relação à aquisição das duas culturas e defende a preservação da cultura de origem através do ensino da língua materna.

Por detrás de cada modelo de Educação Multicultural há, segundo Moodley (1986), uma concepção implícita ou explícita da noção de cultura que na maior parte das vezes é entendida, segundo vimos anteriormente, como um conjunto de características imutáveis e atribuídas a diferentes grupos de pessoas e que são muitas vezes utilizadas para marcar ou produzir estereótipos, contrariamente à intenção.

Para Abdallah (1990) o essencial não é tanto conhecer os sistemas e as culturas, como reconhecê-los na sua diversidade e multiplicidade. O

conhecimento e o estudo de qualquer cultura não é por si só tributário de qualquer marca intercultural. Numa perspectiva antropológica, o objectivo de qualquer Educação Multi/Intercultural deveria ser o do reconhecimento da dimensão cultural de toda a Educação e a introdução, na aprendizagem, do relacionamento com o Outro.

Justifica este princípio o facto de que toda a educação é essencialmente aculturante: impõe à criança uma assimilação, pelo menos parcial, de uma cultura nova, diferente daquela que a enculturou anteriormente, ou seja, a sua cultura familiar em primeiro lugar e a do grupo a que ela pertence, depois. Sendo a cultura entendida como um sistema de significações que traduz valores que dão lugar a normas que são conservadas e transmitidas pelo grupo, sobrepõe-se a função necessariamente aculturante da educação ao sistema de significações da escola que nem sempre coincide com os sistemas de significações da família, tão diversos e heterogéneos. Daí que o alcance de uma educação intercultural ultrapasse necessariamente os problemas da educação e da aprendizagem das crianças dos trabalhadores migrantes.

Destituída assim de públicos particulares, a Educação Multicultural não teria por função ensinar qualquer cultura mas sim restituir a toda a aprendizagem a sua dimensão cultural. A ideia de ensinar uma cultura traduz ou tem subjacente a ideia de valorização que por si mascara uma representação depreciativa e que, como tal, justificaria a existência de mecanismos de "compensação" traduzidos em acções. A presença de culturas diferentes na Escola não justifica só por si uma Educação Multicultural. Estas seriam apenas catalizadoras de uma tomada de consciência das relações entre Educação e Cultura.

A interculturalidade deverá então ser reconhecida como elemento estruturante, positivo para todas as crianças. A ideia de uma Educação Intercultural, segundo Claret (1993), releva de causas profundas, como por exemplo a "crise de valores" que atravessa a sociedade ocidental, crise que se traduz pelo abandono de uma concepção universalista da cultura, segundo a qual existiriam normas e valores humanos universais, os que justamente a escola é acusada de veicular e de transmitir. A ideia de relativismo cultural que a mesma crise introduz, implica que estando as culturas necessariamente situadas no mesmo plano de valor, cada uma delas possa desenvolver visões do homem e do mundo, sistemas de valores e de crenças (sistemas culturais) que não podem ser de outra forma entendidos senão como relativos, no sentido do não absoluto. Todo o ser humano depende de um contexto que lhe é exterior sendo ele-próprio estruturado pela cultura na qual ele vive e se desenvolve.

A Educação, explícita ou implícitamente, é levada forçosamente a tomar posição entre uma opção que se poderá chamar de "intercultural", quando reconhece e faz coexistir em unidade as diferenças culturais, e aquela que conduz ao esbatimento das diferenças, assimilando à cultura da escola todo e qualquer sistema cultural minoritário.

Toda e qualquer situação pedagógica é necessariamente uma relação entre dois sistemas de significação: o sistema de significação próprio da escola, traduzido no seu próprio "código cultural" e o outro, próprio da criança, com um sistema particular de significações, tributário do seu meio familiar e da sua história pessoal. Em situação intercultural, corre-se o risco de incorrer em situações de rejeição de

toda e qualquer aprendizagem, quando a heterogeneidade dos sistemas de significação não é levada em consideração, quando se recusa as diferenças ou quando estas não são percebidas.

A introdução de uma perspectiva intercultural obriga à transformação de sistemas de significados relativamente fechados a outros relativamente abertos. Este novo modo de regulação, na situação pedagógica, introduzido pela perspectiva intercultural, conduz necessariamente à reestruturação de sistemas de significados, à passagem de sistemas estruturados a outros alocentrados (Clanet, 1993).

Trata-se, citando o mesmo autor, de criar condições, que possibilitem o acesso da pessoa ao seu espaço potencial, transicional, ou seja a uma zona quase intermediária, a um espaço imaginário onde se situa a experiência cultural iniciada a partir de uma relação criativa com outros códigos culturais. Esta Zona, instaurada desde as primeiras relações do sujeito com o seu ambiente, é o lugar onde se dá a apropriação de códigos culturais criados ou recriados, de que resulta uma integração do sujeito no sociocultural com o qual ele interage. Nesta zona "intermediária", espaço potencial, entre o que está dentro e fora, intervêm fenómenos transicionais que prefiguram o que serão mais tarde as relações do indivíduo com a sua cultura.

A.1. Discursos Pedagógicos em Situação de Interculturalidade

Um corpus constituído por sete entrevistas exploratórias conduzidas a professores do primeiro ciclo do ensino básico de uma Escola situada na periferia de Lisboa, proporcionou a recolha de elementos, de informações várias para a desconstrução de discursos produzidos em contextos pedagógicos de interculturalidade. Esses discursos abriram a via para a despistagem e detecção de variáveis mediadoras do (in)sucesso educativo e da inadaptação verificada por parte de algumas crianças colocadas em contexto formal de sala de aula.

Os professores entrevistados acolhem nas suas salas de aula cerca de 90% de crianças de origem cabo-verdiana, que descendem de trabalhadores imigrantes oriundos de classes sociais pouco favorecidas, cuja mão-de obra começou a integrar o tecido produtivo português e a constituir visibilidade, ainda na década de 60, em substituição de quantos portugueses que então rumaram em direcção a França, à procura de melhores salários que os conseguidos no seu país de origem.

As crianças e as suas famílias habitam em bairros ditos "sociais" construídos de casas "degradadas" situadas numa encosta, a Pedreira dos Húngaros, a meio caminho entre Algés e Dafundo. A sua localização isolada, o aglomerado de famílias e as quase inexistentes interacções com elementos autóctones do país receptor, vêm conferir a estes bairros uma característica de espaço fechado em forma de gheto.

Tendo sido "tomada de assalto", no dizer de uma professora, a Escola que originariamente foi construída para servir a população de Miraflores, de extracto social predominantemente médio/alto, serve actualmente crianças que transportam consigo, por alegadas razões, a

marca de uma história feita de "insucessos" educativos e de abandono escolar, conforme relatam os seus professores.

Nesta Escola, designada pelo Ministério de Educação de Escola de Intervenção Prioritária, desenvolve-se um Programa de Educação Intercultural apoiado por uma Organização Não Governamental (ONG) sediada em Lisboa. O Programa visa, de acordo com os seus objectivos, sensibilizar os professores para as culturas em presença e para práticas educativas mais consentâneas com a realidade sociocultural destes alunos.

Os professores, entrevistados por nós, foram convidados a reflectir, um pouco, sobre a sua trajectória de vida profissional, a sua vivência, as dificuldades e problemas encontrados na relação pedagógica com aquelas crianças.

Foram por nós assim esboçadas, a partir das experiências relatadas, um conjunto de reflexões que procuraram traduzir por que mediações o professor totalizou o seu próprio processo de FORMAÇÃO, os espaços e os momentos do seu percurso que foram para ele formadores ao longo da sua vida. Esforçando-se por seleccionar do seu passado educativo o que lhe pareceu ter sido formador na sua vida, o professor tentou trazer à evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso e os significados que lhe atribui.

Tentámos, através dos discursos que fazem esses professores, retratar, para além do seu percurso profissional e FORMAÇÃO, outros temas, que se desenvolveram ao longo de alguns pontos nodais que julgamos constituir os aspectos mais importantes do problema:

- A Língua;
- Crianças/Relação com a Escola;
- Crianças/Relação com Professores;

- Programa/Avaliação/Formação;
- Família/Dificuldades Sociais;
- Família/Relação com a Escola;
- Família/Relação com a Criança;

As entrevistas foram realizadas nos tempos livres dos professores, docentes do ensino básico, o que muito lhes agradecemos. Os sujeitos entrevistados, no total de sete, eram constituídos por três professores do 1.º ano, dois do 2.º e 3.º anos e dois do 4.º ano.

Pensámos poder fornecer referências que, embora modestas, ajudem à reflexão de quem se ocupa dos programas de formação no intercultural.

A partir do corpus, constituído pelas entrevistas, efectuou-se uma classificação, dividindo-as em relatos, uns que reflectem a interculturalidade como objecto de um processo de auto-formação e outros que constituem uma enunciação fria da interculturalidade. Uns e outros traduzem no entanto o ponto de vista do professor e a relação dialéctica que envolve o seu ser pessoal e profissional, no contexto da interculturalidade.

A.2. O Processo de Formação do Professor. A Auto-Formação no Decurso da Vida

Paralelamente à noção de formação sinónima da aquisição de saberes e de um aperfeiçoamento profissional, surge a ideia de formação, significando o *desenvolvimento pessoal*, a aquisição de novos meios de expressão, a contestação do saber e a procura de criatividade (Clanet, 1990).

Nesta nova perspectiva, a formação vem a constituir mais do que um aperfeiçoamento profissional e técnico para os que dela beneficiem, passando a ser a via para uma melhor inserção sócio-profissional e integração numa sociedade em mutação de valores e de significados.

Começa a assistir-se ao surgimento da ideia de que a civilização de consumo, a civilização do trabalho que atirou para a expansão económica o grosso das energias dos homens, precisa de ser rapidamente ultrapassada para em seu lugar se instalar uma sociedade mais humanista, uma verdadeira sociedade de significados, onde os fins serão mais importantes que os meios.

A emergência de um universo novo de significados e a sua apropriação vai colocar no sujeito o desafio de ter que "funcionar" tanto com um como com outro código cultural. Este funcionamento, pela reestruturação que opera, por via do confronto com outros sistemas, leva à transformação do sujeito durante o seu percurso, e à constatação do "inacabamento" da sua condição.

"A constatação do 'inacabamento' da condição humana dá sentido à formação, enquanto investigação dos possíveis" (B. Honoré, 1974, citado por Clanet, 1990). A formação é então, neste contexto,

sinónima de saber de si e da sociedade, uma procura de sentido, a passagem do "fechado" ao "aberto" e o "nascimento partilhado de aspectos novos de nós mesmos e de saberes" B.Honoré, 1974, op.cit.).

Em situação intercultural, a formação está em inter-relação com dois universos de significados, com dois códigos culturais que logo à partida implicam uma relação diferente com o mundo e definem dois modos diferentes de estruturação da pessoa. A partir da confrontação do sujeito com esses códigos culturais, veiculadores de formas diferentes de estar no mundo, desenha-se o momento da definição da formação em situação intercultural.

De que forma, então, os factores sociais e culturais marcam a história de vida de cada um e como a confrontação da pessoa com esses factores, vem a constituir um processo de formação?

Nas entrevistas conduzidas aos professores foram por eles identificados momentos constituintes e desencadeadores de um processo de auto-formação, bem como a forma como cada um se apropriou desses elementos formadores.

Ent. Podia falar-me um pouco do que é esta escola para si, a sua trajectória e de como veio cá parar?

Prof.1- Não sei se começo como é que vim aqui parar para depois se perceber melhor como é que eu tive de agarrar estes meninos. Sou nortenha. Nunca me passou pela cabeça ir dar aulas para o Sul ou para o Centro do país. Estava ali, trabalhava ali e vir assim para o Algarve ou outra Região do País... Vai-se para uma região, vai-se conhecer pessoas, vai-se conhecer famílias. Entretanto...numa de ver como é que parava a minha vida como professora. No Alentejo,... aquilo para mim era muito diferente. Os termos que não eram iguais aos nossos, nortenhos, ... Do tipo de criança da rua que é uma criança diferente, já eu estava alertada pois eu dei aulas no Porto, na

Ribeira. Agora uma criança que é de uma região completamente diferente da minha, em que eu queria falar e não era percebida, em que a cultura era completamente diferente, numa coisa era parecida, noutra era diferente, tive de estar atenta para me acolherem bem e não ser uma professora rejeitada naquela localidade.

Prof.2- Eu moro perto... portanto a minha colocação aqui prende-se com motivos de morada...realmente . Não estava nos meus objectivos vir parar a uma escola como esta com determinadas características...aconteceu.

Aí há cerca de 5 anos contactei uma professora de Linguística ... tinha feito o Mestrado em Linguística na América... estava a fazer uma experiência de Linguística com meninos... pronto...para mim foi um apoio... porque eu não estava habituada, eu apercebi-me de um conjunto de coisas às quais eu não me tinha apercebido... características do crioulo... porque é que as crianças davam bastantes erros nas concordâncias dos substantivos...adjectivos e porque tinham tanta dificuldade na flexão verbal... portanto, eu não tinha apercebido que o crioulo de facto é uma língua com uma estrutura como o português e na verdade como tal eu devia considerar... a verdade é que ninguém me tinha chamado a atenção para isso e eu de vez em quando ouvia os miúdos falar o crioulo e de facto nunca me tinha apercebido o que era a língua em si...

... Portanto deu para, penso eu, melhorar todo o nível de comunicação com os alunos...porque me apercebi que eu própria teria de fazer uma ponte entre o português e o crioulo, coisa que eu até aí... nem os nossos superiores hierárquicos tinham-nos dado isso nem havia reciclagem...não nos tinha chegado nada...

Ent. - E foi realmente um privilégio seu no sentido de poder ter consigo uma pessoa fulcral nessa temática ...Deve-lhe ter marcado positivamente...

Prof.2 - Há foi concerteza... eu penso que sim...Penso que sem um toque dela eu não me teria apercebido de um conjunto de coisas... porque repare uma coisa extremamente curiosa... neste meu primeiro ano...fui mais devagar... não terminei os casos todos da leitura... mas toda a turma acompanhou... ninguém ficou a um nível abaixo que os outros...

Prof.2 - Sou professora do ensino básico...não é? tenho o mínimo normal...do 5.º ano e o Magistério Primário... mas depois eu passei por um conjunto de outras experiências pronto... se eu fôr aqui referir são muitas coisas não é...que eu ainda hoje não uso como currículo... porque pratico um conjunto de coisas que me passam à margem da minha profissão que eu não usei como currículo... como sejam... vou-lhe dizer por exemplo em 1975 da revolução para cá (Ruído na sala - interrupção).

Por exemplo, em 1975 eu participei naquilo que já existia na altura em Portugal que era o movimento da Escola Moderna que é o movimento que fez várias experiências na área do Freinet... fiz um curso nacional em Évora, do Magistério também fui professora nos anexos e fiz um estágio internacional no Algarve com técnicos ... eram técnicos europeus, franceses e espanhóis assim vários... Depois ainda em Évora eu tive a sorte de ter entrado em contacto com a T. M . que tinha ido para Évora nesse ano e tinha feito um estágio nesse ano nas escolas e veio à minha aula sondar até que ponto eu estaria interessada...eu aprendi a fazer com ela técnicas de expressão ...coisas ligadas mais à parte dramática... jogos de expressão...jogos dramáticos... jogos de comunicação... etc. entretanto eu venho para Lisboa...eu entrei em contacto com um professor... era um professor de educação física. Ele fez um Curso... para o qual alguém me convidou... com muita sorte... dança criativa... e eu fui então assistir e eu gostei imenso...

Prof.2- Pronto, depois fiz uma experiência de dança criativa... para mim também foi qualquer coisa de novo...era uma experiência... pronto, eu depois comecei-me a ligar àquele professor que era e é uma coisa bastante forte... ele é professor de educação física, mas é um indivíduo que tem uma experiência bastante rica...na área de todo o movimento, desde o movimento até a educação física em si, a expressão dramática, a dança criativa, a canoagem e neste momento danças de salão... eu permaneci ligada a este grupo, a este professor e estou ligada a este professor de há dez anos para cá...

Prof.2 - ... Bem, faço muitas coisas e este novo programa tem muitas coisas a ver com expressão dramática...e eu verifiquei quando

eu vim para esta escola ...eu às vezes queria dar muitos exercícios de expressão dramática...mas nem sempre eu tinha a capacidade de discernir até que ponto um aluno recebia uma proposta e era capaz de a executar... agora, ao fim de 12 anos aqui...eu já começo a ter a percepção dos exercícios que eu posso dar e que eles conseguem fazer...pronto...tem sido também uma área muito gira para mim ... a expressão dramática, a expressão corporal... em geral... não é? pronto...que eu tento fazer adaptadas às possibilidades de coisas simples...

Prof.2 - A gente é sempre uma somatória... eu sou uma somatória do que aprendi da ..., do que aprendi do Professor... do que... pronto... eu hoje vejo... sou uma somatória dos seres que passaram por mim e me marcaram e que eu achei giro... e assim é com cada criança...

Prof.3 - Não sabia mesmo como é que era esta população e realmente vim de escolas também difíceis mas não tanto como esta... apanhei miúdos já muito muito crescidos, repetentes, já mesmo muito difíceis. Para mim foi um embate muito grande o primeiro ano, muito muito grande e um ano de muita ansiedade ... isso pôs-me muitas dificuldades. Mas pronto fui-me habituando... conversando com as colegas que já cá estavam há mais tempo; foram-me sossegando, dizendo que a pessoa realmente faz o melhor possível...pronto...entrega-se às crianças, pronto, a partir daí eu vi que alguém tem que fazer alguma coisa por elas ...e pronto...deixei-me ficar...

Prof.5 - Acho que é uma experiência nova . Quando comecei foi em Queluz . Foi o meu 1.º ano de serviço e achei que era um bocado diferente daqui. Aqui são filhos de gente que vem de fora que chamam imigrantes...e eu senti um bocado porque eu também sou filha de emigrantes . Os meus pais foram para França. Eu só ia lá de férias. Os meus pais foram para lá com o intuito de nos porem a estudar... que era para não termos a vida que eles tiveram...

Prof.6- Olhe eu estou efectiva aqui há um ano. O que eu noto é que estes miúdos têm sobretudo a falta de uma pré-escolar. Não é um trabalho fácil . É totalmente diferente das outras escolas em que eu tenho estado... de bairros privilegiados não é? Miúdos com uma experiência completamente diferente destes.

Com livros bons em casa, trabalho de investigação... enciclopédias... aqui não têm... é quase como encher-lhes a cabecinha de tudo... tudo... É muito pobre... falta de material. Elas no recreio leva cada um o seu lápis no bolso das calças atrás... No princípio não sabia porque era aquilo... porque é que leva lápis? porque roubam o lápis... o lápis é uma coisa muito boa... é um tesouro para eles. Para mim apanhar o 1.º ano foi uma adaptação difícil. Não estava habituada, eles muito bebés... mas agora não vou sair daqui até ver o resultado disto... Durante 4 anos não concorro, pronto... mas estou contente... até porque eu tenho um certo apelo por África, pronto é uma coisa intrínseca... estive em Angola... fui para lá e tive lá uma filha, portanto a África é aquela coisa... é... depois é curioso que eu vivia no Porto, concorri do Porto para Lisboa, fui parar àquela escola - a Falagueira e vi aquilo só africanos... o que me impressionou foi isto: esta gente lá vive bem... vive em África e pelo menos tem espaço e tudo... isto é horrível e tal... fiquei lá 11 anos sem concorrer. É curioso. Bom, mas que eu me sinto aqui como peixe na água, eu sinto. Quando toda a gente diz "mas que horror, falta de gosto" por amor de Deus eu digo "eu sinto-me muito bem, os miúdos arrelham-me, trabalho imenso, mas no fundo é gratificante".

Prof.4 - Venho de um meio completamente diferente. Para já venho do ensino particular onde estive 21 anos... completamente diferente... quer a escola... quer o ensino e as crianças... são uma aula muito difícil que eu aqui tenho. Uma aula muito heterogénea entre 7 a 14 anos, e para além das idades, também na aprendizagem. Por outro lado acho que foi enriquecedor para mim estar aqui... contactar com estas crianças, as suas dificuldades... de certas coisas que se diria na aula e que de repente para mim acabava por ser um certo choque, a sua cultura é completamente diferente ...

Prof.7 - Portanto tenho 12 anos de serviço, estou a trabalhar há 3 anos integrada num projecto portanto de contribuição para as minorias étnicas, ... é preciso ter um grande fôlego e pronto... pensar que acima de tudo estamos a fazer um bem social, não é? que estas crianças não são olhadas muitas das vezes pela sociedade como são muitas das outras. Esta é a 1ª escola mais complicada aqui da minha vida profissional, sem sombra de dúvida, portanto é uma escola diferente de todas as outras por que passei.

A formação em situação intercultural passa pelo reconhecimento e descoberta de um horizonte que é pessoal mas que também é profissional. Pressupõe a tentativa de saída de um culturo-centrismo para a entrada num espaço intermediário entre dois códigos culturais, provocando no sujeito uma descentração em relação ao seu próprio código cultural e do outro. É pela via da procura ou da criação de mediações e de símbolos de união que o sujeito vai permitir deslocar-se num código e noutro, a partir desse espaço intermediário que vem a ser um ponto de ancoragem relativamente aos dois códigos (Clanet,1990).

A formação em situação intercultural é sinónima de um saber-ser, processo permanente de se tornar pessoa (Rogers, 1961), é também o de um saber-ser plural (Clanet, 1990).

Prof.1- Acho que à medida que fui crescendo com a minha idade, a minha vivência, a minha experiência de cultura que eu fiz por vários sítios onde eu andei,...todos estes bocados de terra onde andei: Porto, zona ribeirinha, Algés, Baixo Alentejo, à medida que fui crescendo como pessoa fui crescendo como profissional de forma eficaz. Fui interiorizando...aspectos que foram importantes, reflectindo... fui pensando que a minha vida como professora só seria rica e produtiva e só poderia dar o melhor às crianças se percebesse, se percebesse a cultura deles é evidente.

*Prof.1- Hoje depois destes anos todos já sei que estou vocacionada para trabalhar com este tipo de crianças. Possivelmente há dez anos eu diria, eu por aí não quero ir. Mas de facto uma pessoa ter uma experiência, traça o seu perfil...
Os professores que vêm para estas escolas, de minorias étnicas, de cabo-verdianos, africanos, destes que têm estes crioulos devem ser professores que se ofereçam voluntariamente. Acho que sim. Naquela altura dizia mal da minha vida se me dissessem assim: "Agora vais para uma escola de africanos e agora amanha-te com eles". Como eu não tinha experiência*

*nenhuma com outro tipo de crianças, fui-me preparando para enfrentar dificuldades, umas dificuldades superei outras estou tentando superar e pronto, não me tenho dado mal...
...Pronto, então é evidente que eu acho que tem um bocado a ver com a formação pessoal do professor.*

Ent.- Essa formação, o que é que chamas concretamente?

Prof.1- Tem a ver um pouco com o nosso berço, com aquilo que nós fomos educados, a respeitar, a sermos respeitados, temos que respeitar não é?isto transmite-se. É uma coisa que vem de nós. Se foste educado assim, tu não sentes um choque tão grande... Eu chamo a isso um bocado formação pessoal...educação...aculturação também...é difícil ser professora numa zona de bairro degradado... se um professor não tem arcaboço, nem tem estofo para estar assim numa escola, não está preparado, não levou uma educação de criança a respeitar a outra criança.

A “valorização do ponto de vista pessoal”, “o sacrifício da mudança” e a “necessidade de luta interior”, ingredientes para a “purificação” necessária ante o “esforço” de perceber, “não fazer discriminações”, não “rir da sua linguagem”, sentir a vocação e “descer um pouco” do etnocentrismo cultural, ou melhor, do culturo-centrismo europeu. Uma espécie de provas a que se tem que estar sujeito para a ruptura com os modos de funcionamento habituais, para a “mudança de estatuto”, para a entrada num outro universo de significações ou pelo menos para a aquisição de um certo domínio dos dois universos.

Está-se assim em presença de processos que intervêm da confrontação do sujeito com dois códigos culturais, veículos de duas concepções diferentes de “estar no mundo”.

Prof.1- Há 10 anos eu rejeitava um trabalho destes, se calhar. Levei as mãos à cabeça várias vezes lá no Alentejo, porque eu não percebi algumas coisas, não percebia a cultura daquela gente, não percebia...

...Sinto-me bem nessa pele. Sinto que eu sou amada porque eu também lhes dou amor...eles sabem isso não é? Também tentei

descer um pouco, perceber a linguagem deles, tentar se ele não sabe em português, se sabe em crioulo, então fica par' aí. Tento que ele me diga em português, o português que ele sabe falar...sabem que a professora tenta ir ao encontro deles. Depois pronto...Há um aspecto muito importante na minha vida particular, agradável, tive um outro companheiro, pronto. A minha vida mudou um bocado e me ajudou e a perceber melhor o quanto tem sido positivo este meu sacrifício de mudança. Teve que ser nos dois sentidos. Valorizei-me no aspecto pessoal e também das duas maneiras. Há 10 anos que estou muito virada e tenho sido convidada para este tipo de projectos de ligação à escola-comunidade, de trazer os pais à escola, de perceber a cultura. Na Ajuda... na zona de Oeiras e Paço de Arcos... Não foram escolas onde eu sentisse a grande necessidade de luta interior. No entanto fui colocada em Miraflores. Surge outra vez a necessidade de voltar a estar atenta. Aqui em Miraflores o trabalho foi: como dar a volta a isto tudo. Entro numa sala de aula, as crianças falam-me crioulo, o que é que eu faço...É evidente que eu tinha de perceber, não fazer discriminações, não me rir da sua linguagem e tentar como um Alentejano me diz "quet's qued" não digo nada, assim também quando uma criança me diz."ah! ah!" qualquer coisa em crioulo, não tenho que dizer nada...tenho que tentar perceber e no dia seguinte voltar a perguntar o que está a dizer, pronto.

Sendo reconhecido por estes professores o objectivo pluralista da educação que se pretende multicultural nas escolas, vive-se a tensão que se gera nas escolas entre manter a vertente normalizadora dos currícula, programas e processos de avaliação e a vontade de inovar e de mudar.

Ent.- "Estar atenta", questão de necessidade ou prendia-se com a tua carreira? O que estava por detrás dessa motivação?

Prof.1- *Acho que foram as duas coisas. Interiorizei e percebi que desde o momento em que eu vim de uma zona ribeirinha do Porto, onde as crianças são...apedrejam qualquer um que passa na rua, são crianças filhas de prostitutas...e como professora tive que trabalhar o melhor que soube, ... quando estou no Alentejo tive que reflectir que as crianças têm necessidades em*

todo o sítio, pá. Ali tinham necessidades de umas coisas, aqui tinham doutras. Interiorizei um pouco...em relação à minha prática pedagógica tive que mudar a prática um bocado, conhecer um pouco da sua cultura para os cativar, perceber que se estou a dar uma aula e o título do texto é a profissão do meu pai é picheleiro, como é que posso fazer perceber às crianças que o pai dele é picheleiro se nem os de Lisboa sabem o que é um picheleiro. Só os do Porto é que sabem...como é que eu ia ensinar no Alentejo... um picheleiro é um canalizador...

Prof.1- À volta do Programa dei a volta para fazer perceber a criança, enfim adaptar o programa àquelas necessidades da população escolar. Comecei então a perceber... (agora estou com crianças cabo-verdianas)... quando uma criança me diz “quent´s quede” eu não percebia nada, na minha terra alguma vez se diz “pôr-se quedo”?...diz-se “esteja quieto”. Quando uma criança cabo-verdiana diz aaaaa... isto ou aquilo,... comecei a pensar que há que respeitar; a cultura respeita-se e pode-se adaptar um pouco àquilo que nós temos , àquilo que eles têm, para que a criança não se sinta mal na sala de aula e sinta que a sua cultura é trabalhada na escola, como é a do professor,...daquilo que vem nos livros.

De imagens negativas e de estereótipos não se livram as professoras que dão aulas aos meninos africanos: trajectória inevitável de um percurso de formação feito num espaço em que "há uma cultura, uma identidade que precisa, ela-própria de ser humana fora das fronteiras do 'in-group'..." (Paes, I., 1993).

Ent.- Sentes que és marginalizada ...em relação aos outros professores....

Prof.1- Sim às vezes me dizem..." então, lá estás tu na escola dos pretos...", às vezes oiço uma boca ou outra... e... "então os miúdos estão a dar-te muito trabalho...e tal" mas eu sentir-me mal por ser uma professora que dá aulas aos meninos africanos, eu não...

Nesta escola todos os professores têm nas suas salas de aula 90, 80% de crianças de cor... o que eu digo é "olha, ajeito-me

muito bem, estou lá muito bem...tenho é pena de não ter condições materiais que me ajudem a ultrapassar alguns problemas...” porque esta escola está longe de ter o essencial, o que se refere a materiais e assim, para poder responder a necessidades que nós temos aqui: crianças com 4 e 5 anos de repetência...

Ainda me dizem : “estás lá há 3 anos naquela escola...e ainda queres lá ficar mais um ano...” Eu digo “ este projecto é giríssimo. Enquanto este projecto durar estarei ligada ao projecto. Dou-me bem com os miúdos, não tenho problemas nenhuns, não tenho medo deles.

O medo do Outro fora das fronteiras do “in-group” é uma constante em situações em que a diferença é percebida como ameaça, suscitando assim mecanismos de defesa.

Ent. Quando referes o medo, estás-te a referir mais concretamente a quê?

Prof.1- Sim, porque às vezes os professores são assaltados na rua por meninos ex- alunos, que estão metidos na droga... a minha postura na sala de aula, a forma como eu me apresento e a minha forma de estar como pessoa, não é como professora, como pessoa eu venho para aqui arranjada da mesma maneira com os mesmos anéis nos dedos e com as mesmas pulseiras que ando na rua, na terra onde eu vivo.

Dizem-me:” no bairro dos pretos, qualquer dia assaltam-te.” ...Eu não tenho esse medo, que há bocado referi. Porque há crianças tanto faz ser desta escola como d’outras, que sei lá, roubam, assaltam os professores. Isso tem acontecido... tanto faz nesta escola como n’outras. Eu não tenho medo disso.

Prof.2- ...gera-se muito medo em relação às minhas colegas que eu às vezes compreendo... eu já vi aqui turmas... há 4 anos... uma professora nova...que chegou ao fim do ano e foi quase sequestrada por uma turma da 4.ª... uma turma de miúdos grandes...eu tive imensa pena daquela professora porque para além de ser nova e não ter muita experiência, foi vítima também da sua ignorância em relação a estes meninos... pronto, ela não soube desdobrar um conjunto de situações na turma... e foi vítima da violência deles... desde os trabalhos do Meio Físico que ela queria que eles fizessem mapas,

registassem coisas... ela tinha uma grande preocupação de performance... eu tinha muita pena dela ...porque de facto ela não soube desdobrar toda a aprendizagem de forma a também dar segurança aos miúdos...porque uma exigência... aquilo que a gente traz do Magistério não chega...não chega... a gente não aprende nada em relação à comunicação... eu por exemplo estava a zero e trazia uma nota máxima de curso... não me serviu de nada...por exemplo em relação á cultura africana... porque não trazia nada de substrato em relação á cultura africana... eu tive que começar do zero... eu tive foi de facto um conjunto de experiências para trás que me ajudaram...mas sinto que desdobrar as coisas, entender uma cultura que não é a nossa cultura... pôr-se do ponto de vista de uma cultura diferente e tentar descobrir sempre os valores dessa cultura eu acho que é fundamental... mas acho que nós não aprendemos a fazer isso nos cursos por onde passamos ...mas noutros sítios... ou a pessoa passou por isso e aprendeu... ou se não passou vai ter graves problemas de comunicação...e depois é uma pena porque depois gera-se violência entre professores e alunos e ás vezes há um querer de parte a parte e não foram misturados os ingredientes suficientes para aquilo dar...

As actividades de expressão corporal, vias não verbais da relação pedagógica, libertadoras no plano afectivo, vão permitir às crianças uma maior segurança enquanto não possuírem o domínio efectivo da 2.^a língua. As explorações neste domínio suscitam iniciativas individuais marcadas de criatividade que parecem responder às necessidades destes alunos, sujeitos a grandes tensões psicológicas próprias de quem tem que viver com duas culturas ou de quem tem pólos diferentes de referência.

Prof.2 - De facto mas também há uma coisa que considero para além desta abertura em termos da linguística e não sei quê, há uma coisa que considero que é fundamental que é poder ter com eles uma experiência global uma experiência que apanha o corpo todo porque tenho miúdos cuja motricidade..., se vir o dossier dele, extremamente curioso... é um miúdo que a gente diria vai precisar de 2 anos para uma marcha normal porque a motricidade dele é uma motricidade bastante infantil muito pouca madura... pois ele chegou ao fim para além da meta que

eu julgaria que ele iria atingir...em termos de maturidade, em termos de tudo... ele subiu muito além da meta normal...portanto eu penso que o que de facto permitiu também um amadurecimento bastante grande com estes alunos é uma experiência global em termos de movimento... portanto 2 vezes ginástica por semana (saltar a corda, jogar, rodar com arcos.. um conjunto de exercícios... trocar a bola em si...)

Prof.2 - ...Portanto está a ver uma coisa é eu estar a ensinar a uma criança a falar que não domina a língua e estar a chatear o dia inteiro... chega ao fim está farta... cansada ...já não ouve o professor...outra coisa é eu mudar da língua... mudar para a ginástica e agora saltar e lançar... há um conjunto de informações que eu estou a passar... e rodar a bola... lança por baixo... quer dizer a língua passa de uma maneira mais viva... não é a mesma coisa do que a gente estar sentada numa cadeira... porque há uma coisa que eu considero que é fundamental para estes alunos... de facto é o mexer... porque estes meninos são vivos... têm ritmo... é verdade ... têm rapidez e velocidade e julgo que uma coisa bastante grave em relação a estes miúdos é eles terem uma velocidade que ao passar para a parte intelectual...eles são obrigados a ir mais lentamente... porque como a língua não está dominada na totalidade...eles aí, toda a sua velocidade se esvai...eles têm que ir à velocidade do português... não é a a sua língua mãe ... e então isso deve-lhes dar muitas frustrações... tensões internas...porque eles não dominam a língua como dominam a sua língua mãe. Agora quando eles vêm que nas outras áreas eles também vão dominar, isso volta-lhes a dar outra segurança...aí eu acho fundamental...

Ent. - Esse seu método é especial... eu realmente é a primeira vez que oiço referir essa metodologia...

Prof.2 - Não, não é especial...há muita gente a experimentar assim já...

Ent. Mas pronto... já pressupõe ter uma formação, no fundo todo um investimento... uma experiência já feita...

Prof.2 - Pressupõe sim... isso é verdade... eu por exemplo eu não abro mão...eu por exemplo sei que há colegas...bom eu também tenho um ginásio, não é?... portanto pressupõe um conjunto

de coisas... e quer dizer pressupõe também talvez eu acreditar que seja assim... portanto eu acredito de facto muito na educação global...

A vertente normalizadora da Educação bloqueia na criança a mobilização dos processos criativos, função da interpretação de que no contexto da sala de aula determinadas aprendizagens que achamos que são importantes constituem um absurdo. (Pereira, F. 1991). Cita-se, a título de exemplo "determinados movimentos"...

Prof.2 - Agora sinto que para estes miúdos se a gente pedir determinados movimentos eles encolhem-se de fazer...eles têm já medo... aqui não faz... devem pensar "aqui é escola, não dá para fazer... Só quando vêm que a professora entrou também no jogo... aí já entra..."

Prof.2 - Este ano com a Ana... uma miúda que eu digo de côr, fora de série... eu nunca tive uma miúda como ela... e eu já tive crianças muito espertas...ela é fora de série... ela traz... ela recicla... o que ela sabe, dá para reciclar a aula toda... "Professora eu hoje tenho uma música para ensinar"... ela ensina... traz músicas novas...traz movimentos novos... é uma coisa incrível...fora de série... onde é que aquilo vai parar... então foi todo o ano... a gente começa a aula com cantigas ... vamos fazer movimento para a cantiga...durante 3, 4 dias a gente repete o movimento que criamos num dia... depois a gente muda...hoje quem é que quer vir? a mesma cantiga... gestos diferentes... e depois a gente tenta repetir todo o caudal da outra e mais uma outra... tentamos assim... vamos criando uma memória de movimentos... coisas que achamos que são importantes que alargam toda a experiência... ... têm um vocabulário rico porque tiveram que ter um conjunto de experiências... lançar, derribar, atirar... atira ao peito... passo picado... passa por cima... é desde... regras do jogo... andar de cócoras... quer dizer, parecendo que não, o português passou... não só pela chatice de aprender uma coisa que está escrita e não sei quê ... mas por um conjunto de experiências globais e isso acho que é... considero que o português tem que passar assim...

A.3. A Língua

A pluralidade de códigos na sala de aula: das línguas que “servem para brincar” àquelas que “servem para estudar”.

Quando a comunicação com o professor é truncada, abrem-se as portas para o estabelecimento de processos de contestação.

Prof.1- Há dois anos eu tive uma aluna guineense... eu estava a questioná-la e dizia-lhe: “Mas despacha-te, anda lá, tu sabes isso e tanto tempo para responder...” volta-se para mim e diz: “Como é que tu queres, eu estou a pensar; então eu sei português, sei crioulo de Cabo-Verde, sei crioulo da Guiné e tenho que saber como te vou responder”. São coisas que nos fazem reflectir... Então, a miúda tinha mesmo que pensar... “Olha lá, porque é que precisas de saber tanto crioulo?”... Ela então disse-me logo... “para brincar com os meus amigos”...O professor teve que abrir, teve que estar atento e perceber que estas diferenças culturais nas salas de aula são também enriquecedoras... a miúda tinha mesmo que estar muito tempo a pensar...

Prof.2- Sinto que a comunicação é muito truncada por isso... não é? Porque a experiência deles... os gostos e tudo, pronto...não passa aí...pronto... e a gente ... eu julgo que só com uma componente muito amorosa é que a gente pode transcender essa dificuldade...porque um miúdo fecha-se logo... qualquer criança fecha-se logo... não é a sua experiência... ou então... e aí ... há aqui uma coisa ou outra muito importante... O miúdo entra num processo muito contestatário ... e dá-lhe graça, ri e goza com aquilo... e eu acho que as nossas crianças, as nossas crianças de cor passam rapidamente por este processo.

Prof.1. Eu acho também que há uma grande barreira entre a escola e eles. Os programas também não se ajustam às culturas destas pessoas. São culturas que também não são trabalhadas na escola... são culturas que ... entre a cultura deles, entre o espaço deles, a vivência deles e a escola há um fosso muito grande...

O insucesso destas crianças deve-se às barreiras colocadas entre a escola e elas: barreiras de código linguístico e cultural. Perversamente, existem culturas que são para ser ensinadas na escola e outras que são para ser "exibidas" em "tolerância" para com os grupos minoritários.

A juntar aos problemas de códigos existem também problemas de atribuição de significados, problemas de interesse. A escola deveria constituir-se como um contexto de outros contextos que de igual modo oferecem oportunidades de aprendizagem, tão boas como quaisquer outros; deveria também ser um espaço de construção social do Eu.

Entre a escola e a criança existe uma enorme distância. Sendo o Eu da Criança um espaço de pluralidade e de heterogeneidade que experiências normalizadoras da escola sufocam, "então é para a periferia do eu que o sentimento de existir é deslocado. É para o grupo que em alguns casos é relegada a responsabilidade da assunção da identidade. E quando um grupo se constitui no conflito com o grupo-outro vai-se estruturar uma pseudo-identidade meramente social. Se houver um conjunto de diferenças étnicas à mão, mais rapidamente o processo se instala, originando o racismo que, ao nível a que estamos a falar é a expressão invertida da experiência interior de fraqueza e de rejeição" (Pereira, Frederico, 1993, p.33).

Prof.2- Há crianças que não têm sucesso...e como a gente tem duas maneiras de ultrapassar os nossos insucessos...eu também às vezes ponho-me a pensar nisso...ou eu sofro muito e fico muito dorida porque aquilo foi muito frustrante para mim e não quero repetir...ou então começo a rir daquilo mesmo e a gozar daquilo mesmo ... e o que eu acho é que algumas das crianças africanas que a gente tem... passam-se rapidamente... para a contestação e para a violência ...tambem por aqui. Passam rapidamente por aqui. A escola diz-lhes pouco...

Prof.1 - A língua é uma grande barreira que existe nestas crianças. Como não percebem o professor é uma grande barreira. Eu acho que os professores... se não sabem crioulo procurem perceber as coisas mais elementares e também perceber que os meninos só ouvem português dentro da sala de aula. A gente fala qualquer coisa, mas eles como não entendem, falam crioulo uns para os outros. Então aí, o que é que um professor sente? Está a ser rejeitado pela criança? ... a escola diz-lhes pouco... ela percebe pouco o que o professor diz... a língua também... os pais falam com eles em crioulo...

Prof.- 2.º ano - Dou conta que eles em casa falam crioulo...não é? Chegam aqui à escola...lá está ...mesmo em casa falam isso. Ora isso também não ajuda nada a língua, não é? Mas em casa ouvem, chegam aqui e continuam a falar, afecta a aprendizagem...pronto não conseguem. Por mais que se diga quero que construas uma frase direita e perceber o que está a dizer, agora repete, não conseguem...

Prof.- 2ºe3ºanos - Não sei se faço bem, se faço mal mas eu não deixo falar crioulo na minha sala... só de um momento para outro é que podem... porque estão em Portugal e não estão lá fora no país deles para falarem o crioulo, não é?

Ent. Acha que o crioulo estraga o português?

Prof.- Acho que sim porque eles dão muitos erros. Trocam o feminino pelo masculino... têm que corrigir... porque na França não se importavam que os portugueses davam erros porque eram portugueses ou não, tinham era que aprender e mais nada. Porque dar tolerância... é fazer cair no mesmo erro. Para aprenderem o português, têm que deixar o crioulo para falar em casa e não dentro das aulas... nas aulas têm que falar o português o mais possível, excepto aqueles que não sabem falar mesmo o português. Eles quando querem que a professora não perceba eles dizem em crioulo... e as asneiras também. Já lhes disse que queria aprender a dizer umas asneiras em crioulo que é para quando eles falarem, eu perceber. E às vezes há um que diz uma asneira e é ameaçado por outro que diz que lhe bate e então não diz à professora.

Não nos parece assim tão evidente que o uso da língua materna seja a principal fonte de dificuldades para a aquisição da segunda língua. É certo que não se pode minimizar o papel das "interferências" do uso do crioulo na construção de frases e no modo mecânico dos hábitos de articulação quando se passa para o português. Sabe-se no entanto que o domínio da língua materna, aquando da aprendizagem de uma outra língua, permite fazer progressos muito mais rápidos. A criança ao dominar a sua língua materna estará preparada para enfrentar com uma maior facilidade uma segunda língua.

Pode entretanto a língua materna constituir um problema se a criança perceber atitudes negativas, quer do meio onde vive, quer até da escola, que se prendem com a respectiva desvalorização em relação à sua língua de origem e a conseqüente valoração atribuída à segunda língua. A família é o lugar educativo mais eficaz para o ensino da língua materna em que esta venha a ser uma referência permanente, aquando da aprendizagem de uma outra língua.

A atitude da criança relativamente à língua do país receptor, pode também não ser positiva e estar relacionada com a qualidade das relações entre a cultura familiar e a cultura do país onde vive e com as representações que ela disso constrói.

Estarão os elementos culturais de que as crianças são portadoras a ser devidamente respeitados, protegidos, valorizados? Cabe à Escola tomar contacto e estar atenta a todas estas manifestações, evitando também a folclorização dos aspectos culturais da criança. A Escola deveria ser o lugar de mediação entre a sociedade e a família.

Espera-se que a escola ofereça à criança os meios, a preparação necessária para uma boa inserção embora sem cortar com a sua pertença histórica e cultural de origem.

Prof. - 4.º ano - O problema maior destas crianças é a Língua... Sinto uma revolta porque tenho que dar mas ao mesmo tempo sinto que estou a falar chinês porque não entendem... Há uma série de noções que os meninos não entendendo a Língua realmente e não me entendendo há uma barreira enorme na comunicação. O vocabulário é muito reduzido e depois vão para casa... aliás na própria aula entre si comunicam em crioulo no recreio. Mesmo aqui na própria aula nós lutamos contra isso... pronto não é para desprestigiar a Língua mas é realmente para eles... uma vez que estão inseridos em Portugal numa Escola portuguesa que têm que cumprir o programa em português... Falam mal e a construção das frases é muito deficiente mesmo. Na escrita têm a tendência para eliminar os artigos, o ão é ôi...

Prof. - 1º ano - Penso que a dificuldade maior é essa ... o problema da língua. Falam crioulo...

Ent. Eles aqui falam crioulo na sua sala de aula?

Prof. - Não. Mal saem da sala eles falam crioulo.. De vez em quando digo: mas eu também quero aprender o crioulo e tal... ensinem-me lá a dizer isto e tal... e tento que eles saibam que a língua deles é bonita mas como querem aprender a falar o português aqui têm que aprender a falar o português... mas entre eles falam crioulo.

Prof. - 4.º ano - Quanto à língua, são crianças pouco trabalhadas em casa e portanto o saber, o saber institucionalizado como está na nossa sociedade é difícil ser acompanhado por estas crianças.

Prof. - 2ºe 3ºanos - São crianças bilingues. Pronto, estão a aprender o português portanto é logo uma 1.ª barreira e o trabalho do professor fica assim... porque nós aqui falamos com eles português e chegam a casa e falam crioulo com eles. Tá a ver, não tem continuidade. É uma barreira tremenda. Os problemas que eles têm na língua portuguesa é um caso muito sério. Em casa a 1ª infância é falada em crioulo. Não há pré-primária. Já viu...um problema gravíssimo. É a língua-mãe e a língua-mãe é muito importante nas crianças... devia ser dado como uma outra língua qualquer obrigatória. Ainda por cima são a maioria. Só há cerca de 10% de brancos.

A.4. Crianças / Relação com a Escola

A criança tratada como diferente fica sempre com uma marca.

Prof.1 - Com marca, sim, ficam sempre com uma marca, a criança que é tratada como diferente. A criança não é parva nenhuma...a criança sente que foi tratada de forma diferente. Se o professor a tratar de forma diferente, claro, porque há professores que são pessoas motivadas e capazes de ultrapassar as dificuldades. Eu conheço-os aqui em Miraflores para ajudar estas crianças e estar bem consigo, na sala de aula... com os professores...mas digo-te que haverá outros casos em que as crianças sentem que isto é uma marca para o resto da vida... não tenho dúvidas nenhuma...

Ent.- Tens tido assim registos dessa marca sentida nelas, assim na tua prática, na tua convivência...

Prof.1- Sim, porque eu não sou perfeita, nem sempre devo ter actuado com todos os meus saberes e acho que tenha deixado marcas nalguns miúdos.

Existem em Portugal algumas formas de racismo por vezes explícitas mas a maior parte das vezes presentes em estado latente. Existe uma tendência para reputar ao africano de inferior, alguém para quem não há lugar no território nacional. Procura-se com isso criar uma protecção contra o que se crê estar ameaçando a "integridade" e a "pureza".

Ocorre, ainda, que nos estabelecimentos escolares onde se sentam lado a lado crianças autóctones e estrangeiras de alto nível social (filhos de quadros internacionais, diplomatas, etc.), o fenómeno em questão não se põe. O que está aqui em causa é o estrangeiro pobre, manifestamente oprimido. Sabe-se, que em alguns meios sociais, se repugna colocar crianças autóctones nos estabelecimentos escolares que servem crianças das minorias. As próprias escolas estão sujeitas a

hierarquias sociais entre elas. Estes fenómenos trazem consequências ao nível educativo: o êxito na escola está estreitamente ligado ao êxito social.

Prof.1- O que eu acho é que provavelmente eles são rejeitados pela sociedade, marginalizados... vivem nos bairros de lata, não gostam de dizer que vivem nos bairros de lata, por ex., os meus miúdos vivem na Pedreira dos Húngaros e dizem que moram na Circunvalação. Aí eu procurei saber como era a família deles, como moravam... conheço os pais, conheço as mães de todos, converso com todos e sei muito bem qual a barraca deles, onde eles moram...etc. Nuns já eu estive dentro, n'outros não... Acontece que eu pergunto aos miúdos quem é que é de Cabo-Verde, eles nenhum é... ó pá mas desculpa lá eu também sou portuguesa... não sou lisboeta, eu. É uma aldeia no meio do campo. Quando começaram a trocar esta linha da minha vida, os tipos já eram todos descendentes cabo-verdianos, porque até ali não eram cabo-verdianos, eram todos portugueses. ... Os miúdos que moram na Pedreira dos Húngaros, dizem que moram em Miraflores. Os que moram na Circunvalação moram em Algés. Nenhuns moram nas barracas...barracas não, nenhum mora nos bairros degradados. Moram em Algés e moram em Miraflores. Portanto têm repugnância, têm uma certa repulsa em dizer "Eu moro na Pedreira ou na Circunvalação".Costumam dizer "Eu moro em Lém-Ferreira".

Ent. - Lém-Ferreira é um bairro que existe em Cabo-Verde.

Prof.1- E às vezes para provar a eles que eu sei onde eles moram, que eu trato com eles, às vezes digo-lhes assim: "Eu sei muito bem que moras em Lém-Ferreira, ele arregala os olhos e diz: "Como é que tu sabes" Sei, porque já estive lá a falar com a tua mãe, uma vez. Aí, pronto, começou a dizer que sim, que moram. É uma marca, sim. E os miúdos ficam marcados por isso...

Conforme já tivemos a oportunidade de ver anteriormente, toda a diferença que é imposta, atribuída de fora para dentro é assumida como uma discriminação que leva a mecanismos de interiorização de uma rejeição que fàcilmente extravaza para a consciência colectiva

destas crianças. Rejeição pelas suas características étnicas, pelas suas pertenças sociais e também pelas suas características escolares. A fuga, resultante dessa rejeição, quer em relação ao sistema escolar, traduzida pelo abandono escolar, quer em relação aos mecanismos instituídos na sociedade em geral, em termos de ordem social, não é mais que a deslocação do sentimento de existência para a periferia do Eu (Pereira, F., 1993), resultando daí uma pseudo-afirmação no grupo, um conflito com o grupo-outro e a marginalização.

Uma educação centrada sobre as diferenças culturais tem os seus efeitos perversos.

Os efeitos perversos, são efeitos não desejados que surgem inevitavelmente quando os grupos estabelecem relações de assimetria e são colocados perante a problemática da afirmação pública de certos laços de pertença e da interiorização de imagens pouco valorizantes.

Projectos de Educação Intercultural, animados de intenções generosas de respeito pelas diferenças, podem na realidade acentuar os problemas de interacção social que procuram resolver. Estes Projectos não têm podido conseguir ultrapassar a fase que consiste em manifestações ou actividades que têm como resultado apenas a exibição folclorizada das práticas sociais de grupos étnicos em particular, em especial os de origem africana. Na maior parte das vezes, conforme vimos anteriormente, estas práticas apoiam-se na assunção de uma necessidade de valorização de algo (a cultura) que se julga ter menos valor.

Assiste-se a uma permanente coisificação das culturas de que as crianças são tributárias, cujo fim é apenas a expressão material das mesmas, em si mesmo. O efeito preverso é a desvalorização com as consequentes repercussões nas crianças, no que respeita às suas pertenças culturais.

Enquanto perdurar o etnocentrismo dos manuais escolares e sempre que os discursos servirem para acentuar diferenças que na maior parte das vezes não são reais, mas sim atribuídas; sempre que esses discursos forem dirigidos àqueles que estão marcados de diferença discriminada, não se pode esperar outra coisa que o efeito perverso da estigmatização e do crescimento do isolamento das crianças oriundas das minorias étnicas.

A marca da diferença atribuída é uma ameaça às liberdades individuais. É uma negação da individualidade porque interdita o indivíduo de ser outra coisa que a diferença com a qual ele tem que se conformar. É um atentado à liberdade, porque todo o indivíduo deve construir a sua trajectória de uma forma livre e não "marginal". A marca da diferença ou o acto de "empurrar" para a diferença, abre caminhos para outras formas de opressão. Serve para provocar ou justificar reagrupamentos e exclusões que não são mais que a organização de clivagens sociais in-group/out-group na base das pertenças culturais. Acentuam tensões entre comunidades provocando rivalidades e reinvindicação de privilégios mormente quando grupos de pressão são instituídos numa base étnica.

O exacerbar das diferenças, o estabelecimento de um tecido social baseado nas diferenças, criam o mecanismo e são o alimento por excelência do racismo e da xenofobia.

Toda e qualquer intervenção educativa deveria ter como impacto o reforço e a consolidação do respeito pelas trajectórias identitárias individuais e a manutenção da coesão social. O objectivo de qualquer Educação Intercultural não deveria ser o de pôr em relevo a diversidade cultural, mas fazer que esta diversidade não viesse a ser um obstáculo à interacção social.

"Têm uma certa repulsa em dizer EU MORO NA PEDREIRA. Costumam dizer EU MORO EM LÉM FERREIRA".

A criança cabo-verdiana tem como quadro de referência o sistema de valores e de práticas familiares que reflectem em grande parte as condições nas quais foi pensada e se desenrolou a emigração dos seus pais. Lém Ferreira era um bairro de periferia da cidade da Praia, ilha de Santiago, de onde provem a maioria dos pais das crianças da Pedreira. Constitui para a criança a derradeira referência de habitação em Cabo Verde que lhes foi transmitida pelos seus pais.

É através da Escola que ela inicia o seu confronto com os códigos do meio de acolhimento, com os códigos sociais e também escolares. A escola sendo por excelência o lugar da mediação entre a sociedade e a família, é a partir dela que se começa a praticar a aprendizagem das tensões que nascem de situações que são diferentes. Entre estes dois meios, o familiar e o escolar, a criança constata e vê diferenças, possivelmente oposições a que ela é obrigada a assimilar ou relações com as quais se deve acomodar. Estas diferenças embora nem sempre concebidas pela criança como um conflito perigoso, obrigam-na por vezes a procurar compensações para si estimulantes.

Pertencendo a meios sociais fortemente desfavorecidos, é desde muito cedo passado para a sua consciência colectiva sentimentos de repulsa que têm a ver não só pelas suas características étnicas e pelas suas pertenças sociais, como também pelas suas características escolares. A rejeição às aprendizagens escolares e a consequente fuga ao sistema educativo, assenta nas dimensões da exclusão cultural, da opressão das suas condições de vida e da sua "má realização" em termos escolares. Este fenómeno de rejeição torna-se assim tributário da natureza e do funcionamento do sistema educativo e da organização da sociedade (Porcher, L., 1981).

Prof.1- Se tu chegas à escola tens um filho de um médico que tu sabes muito bem que tens de trabalhar ali com a criança que chega em casa, sabes que o caderno é visto e revisto...pronto...é diferente. Se tu trabalhas com um menino de um estrato social mais baixo, em que tu ouves dizer "são todos filhos de bêbados, filhos disto, filhos daquilo," já é a marca que ele traz da rua quando chega à escola.

A visão determinista que atribui o "insucesso" a factores exógenos tais como o estatuto sócio-económico desfavorecido ou a outros contextos que comprometem o rendimento escolar, tem os seus perigos. Traduz uma atitude geradora de inércia institucional que vai afectar toda a relação pedagógica com os alunos oriundos destes meios marginalizados e com a consequente interiorização de uma inferioridade marcada, rotulada, desde o início, o que irá afectar todo o seu percurso escolar (Paes,I., 1993).

Para certas crianças quando entram na sala de aula estão completamente num mundo fora deles...perdem estatuto enquanto pessoa.

*Prof.1- Acho que para certas crianças quando entram na sala de aulas estão completamente num mundo fora deles, pá...não tem nada a ver com eles... isso eu acho.
Perde estatuto enquanto pessoa... às vezes reparo os olhitos, ele estava quieto, estava a olhar para ti, pá... mas estava longe... pá... mas havia qualquer coisa que de repente o professor falou na própria vivência da criança, daquilo que se faz no bairro, das culturas deles, do que se come, do que se bebe e de que percurso fez pelo caminho, que os pais trabalham muito e de que as pessoas cuja profissão os pais têm, pá... que se sacrificam e que se levantam cedo para ganhar dinheiro, pá... que isto... aquel'outro, tu vês os putos levantarem a cabeça e estar atentos... e olhar...*

"As crianças, os jovens desinteressam-se porque aquilo que vêem e ouvem não lhes interessa ou não é interessante; porque surgem

bloqueios na sua capacidade de se interessar; porque são vítimas de assaltos culturais, formas de desrespeito, por vezes violências subtis ou manifestas" (Pereira, F., 1991, pág. 273).

Quando se obriga as crianças a irem à escola e permanecer sentadas horas e horas e até dias inteiros numa classe onde não compreendem a maior parte do que lhes é dito, não se está a favorecer uma atitude positiva em relação à educação. Está-se a favorecer a aparição de fenómenos de oposição, de rejeição e por vezes de delinquência, forma de afirmação pessoal invertida (Pereira, F., 1991).

Às crianças que não têm sucesso, só lhes resta entrar num processo contestatário... e ficarem prisioneiros de toda essa negatividade...

Prof.2- E no fundo com muita pena acabará por ser ingenuidade se o nível cultural dessas crianças não fôr rapidamente transcendido... porque como ficam numa base cultural muito baixa... algumas... de facto acabarão por ser presas de toda essa negatividade... porque depois não há dinheiro... não há cultura... não há livro... não há nada... de facto depois fica prisioneiro dessa negatividade.. Ora ela já é reforçada pelas suas condições de vida... não têm dinheiro... rapidamente têm de desenvolver todo um conjunto de habilidades para ter...desenvolver pela positiva é qualquer coisa de muito difícil.

Prof.2- Reforça... ou então o que acontece... rapidamente passa por uma situação que contesta, contesta tudo e contesta pela violência... porque... porquê contesta pela violência? porque como têm um grande caudal de energia e têm-na disponível, essa energia como não é toda canalizada na totalidade em todas as áreas mas só na parte intelectual... são obrigados a ficar sentados...por isso é que eu considero que a escola presta um mau serviço se obrigar uma criança a ficar sentada todo o dia a fazer uma coisa... a criança não aguenta... não canalizou a sua energia...e depois não consegue... roça na cadeira...bate na cadeira... pronto... depois...a gente ao ralhar reforça as imagens negativas...toca a reforçar... e portanto a gente não ajuda também, sem querer, a aligeirar a carga...

... "O verdadeiro ideário do sistema educativo: um ideário onde não há espaço para brincar e onde a cada passo do insucesso se responde com tal preocupantemente aflita preocupação que ao jovem com insucesso só resta uma de três soluções: culpar-se, deprimir-se, delinquir-se" (Pereira, F., 1991, pág. 223).

"Não é só um fenómeno social que está em causa: é a existência ou a inexistência de processos relacionais, intersubjectivos e intrasubjectivos que permitem à criança e ao jovem monitorar as suas acções e pensar os seus pensamentos. Na maioria dos casos de fracasso escolar é a ausência destas variáveis que está em causa. Estando estas variáveis ausentes, é normal que se dê o insucesso..." (op. cit.).

Quanto à negatividade interiorizada especialmente pelas crianças de origem africana, a mesma também se prende com a sistemática desvalorização de certos grupos étnicos feita pelos órgãos de comunicação social. Como se pode compreender que nos filmes onde a violência é rainha, nas bandas desenhadas, o papel do traidor, do bruto, do espião é invariavelmente feito por um árabe, um africano, um chinês, etc.?

Que resposta a estas formas de violência darão as crianças cujas representações que fazem de africanos, chineses ou ciganos provêm de imagens mal olhadas, conversas mal compreendidas?

A violência assim perpretada prepara uma certa forma de racismo camuflado que é o sentimento de medo. Medo dos ciganos porque violam crianças, dos árabes porque são impostores, dos chineses porque cortam a cabeça, etc.

Como não alimentar a negatividade quando para as crianças o estrangeiro é o que habita em casas degradadas, em barracas e cujos pais não sabem fazer mais nada senão ir trabalhar para as obras...

Da "violência" exercida pela escola à contestação pela "violência"

"Há situações de aprendizagem em que a mensagem implícita é: Tu não interessas; só interessas como sujeito da aprendizagem. Nestes casos ou o sujeito se revolta e recusa a aprendizagem mesmo que de forma passiva ou realiza uma incorporação momentânea situada na periferia do Self e que tem como destino único o fazer prova nas avaliações que normalmente emparelham com as aprendizagens" (Pereira, F., 1991a, p. 333).

"O insucesso é uma resposta normal a uma situação anormal... por detrás do insucesso perfila a recusa... o insucesso escolar é o processo infantil e juvenil da sociedade adulta" (Pereira, F., 1991, p. 275).

Prof.2- ... porque se eu dizia está errado eu não podia dizer está errado...eu não podia dizer está errado... atirava com papéis ao ar...e não sei quê... porque a frustração de não acertar é tanta... percebe ... e depois gera-se... porque há aqui turmas que ficam realmente problemáticas do ponto de vista do sucesso... realmente... os meninos tornam-se violentos... porque o insucesso deve gerar um tal desconforto interior muito grande e a gente não aguenta mais... papéis para o ar, a professora que se lixe, não é verdade? porque de facto compreende-se...

Ent.- No caso do menino que atirou com a cadeira à professora... isso foi dramático...

Prof.2 - O Paulo... foi dramático... tinha sido no ano anterior aluno ...eu não sei a história do Paulo... Só sei que no fim do ano o Paulo foi à Polícia por causa desse incidente que houve aqui na

escola... No ano a seguir o Paulo calhou-me... o Paulo ... em relação ao Português ele chegou ao 4.º ano quase não era capaz de construir frases completas porque o Paulo tinha uma susceptibilidade tão grande; ele era bom à matemática...mas o Português era quase uma rejeição...que se lhe eu dizia está errado vá tentar emendar, tá incorrecto aqui ou além o Paulo não aceitava... não aceitava e não aguentava... eu tive que lhe desdobrar aquilo em muitas situações... dizer-lhe assim: Paulo aqui tá bem aqui falta um s... se o Paulo não me fizer 5 frases faz-me 3... se não fizer 3 faz-me 2... se não fizer 2 faz-me 1... mas vai tentar acertar ...eu tive que tentar trocar aquilo tudo por miúdose chegou ao fim do ano pronto o Paulo atingiu os mínimos...na língua portuguesa... porque o Paulo era um bom aluno à Matemática... por isso é que eu acho que é fundamental ir mais devagar...eu este ano tive a coragem de ir mais devagar muito mais devagar para não perder ninguém...

Ent.- A sua proposta então nesse caso seria ir mais devagar e reforçar cada vez mais todas os comportamentos, os desempenhos, as aprendizagens...

Prof.2- Sim, sim... ir para o positivo... digo sempre a eles..." Não é capaz, não faz mal não saber... quem não souber diz que eu vou ajudar..." ainda hoje... quer dizer, julgo que nós temos que desdramatizar cada vez mais as situações... não é capaz...não diz que não é capaz... toda a gente sabe... toda a gente sabe tudo...

A.5. Crianças / Relação com Professores

Prof.2- ...Há uma coisa que eu também considero importante e não lhe disse até agora... às vezes quer a gente fugir daqui... e quando a gente quer fugir daqui para outro lado vai a gente repetir para outro lado os mesmos erros que fez aqui... porque somos nós que estamos em causa... há uma coisa pronto que eu pude aprender com outras pessoas que não tem nada a ver nem com a via do ensino nem com a via dos superiores hierárquicos... que é que eu julgo que somos nós que estamos em causa...por exemplo, cada um destes miúdos sou eu mesma...é um traço de carácter meu que eu preciso de aprender...ao fim destes anos de estar em Lisboa eu descobri que o africano não são os outros... sou eu... eu sou o africano que estou aprendendo... quando os outros são violentos eu sou esse africano que é violento... portanto, partes minhas são essas pessoas e julgo que a gente não devia perder de vista isto...

Prof.2- ... porque a gente trata a mesma massa toda igual e as crianças não são todas iguais... cada criança tem... a gente tem que estar com atenção a cada criança como ela é... cada criança está aí viva...e não é aquilo que eu quero que ela seja...é o que ela é...

Fala-se de processos que ocorrem no aluno quando projecta e associa ao professor imagens internas agradáveis ou desagradáveis e quando a sua ligação com um bom ou mau objecto na esfera interpessoal vai incidir no conteúdo da aprendizagem - na "matéria". É o que acontece quando o aluno detesta a disciplina ou não a aprende, porque não gosta do professor. É inegável o poder simbólico do professor. Em consonância há uma dinâmica relacional que se estabelece e que nem sempre é compreensível de parte a parte. (Pereira, F., 1991a) "Se os alunos colocam objectos internos seus no interior dos professores, também os professores fazem o mesmo com os alunos. Numa relação humana cada parceiro é parcialmente depósito de coisas internas do outro"... (Pereira, F., 1991a).

Prof.2 - Sim, julgo que mais: quando a gente ... há uma coisa que eles sentem... a percepção que eu tenho da criança... ela não sabe... mas sente qual é a percepção que eu tenho...se estiver aí o Paulo...O Paulo sabe se eu gosto dele...sente nele o que é que eu rejeito e o que é que não rejeito...e é isto é que gera a maioria dos conflitos com as professoras...

Ent.- No fundo há toda uma intersubjectividade que funciona e que as pessoas não dão conta...e que é fundamental...

Prof.2 - Há pois...e se eu não vir isso...por exemplo, eu própria...se há uma criança que me irrita e eu fico muito preocupada com o aspecto em que aquela criança me irrita...porque é um aspecto meu, um aspecto meu que eu tenho que tratar...é um meu aspecto...eu vou ter que tomar atenção...não porque a criança tem aquele aspecto mas porque eu o tenho...ou na minha voz ou no que eu estou a pensar dela ou no que eu estou a sentir dela ou... pronto, e eu julgo que isto é qualquer coisa de novo em relação à educação...

A situação didáctica é o lugar de uma negociação ao mesmo tempo intra e interindividual; ao se identificar com o professor, o aluno torna-se candidato à apropriação do saber. Este transmite-se através de interacções que podem ser instituídas ou informais.

A construção por parte do professor de imagens negativas associadas a um aluno também pode passar pelo processo de auto - críticas conscientes ou inconscientes dirigidas a si mesmo. "E quando essa autocrítica, sobretudo quando inconsciente, se abate sobre o próprio professor, a sua tendência mais natural é a de dizer de si para si: "não sou eu! são eles!". É este passo mais elementar da dinâmica projectiva que, nestas situações, tem por característica central criar problemas insolúveis e além de mais alargá-los. O aluno revoltado fica com a sua revolta e com a minha, de professor, que a ponho dentro dele, dela assim me libertando parcialmente. O aluno desinteressado fica com o

seu desinteresse e com o meu, que o ponho dentro dele; o aluno mal preparado fica com a sua má preparação e com a minha, que dela me livro parcialmente colocando-a também dentro dele" (Pereira, F., 1991a, p. 335).

Confrontados com as imagens negativas a ele associadas, o aluno vai desenvolver estratégias de defesa que o levam a escamotear a sua identidade. A própria instituição escolar arrisca-se a legitimar aos olhos destas crianças uma identidade social e cultural desvalorizada. Arrisca-se a contribuir para que a criança reforce o sentimento de possuir um estatuto e uma identidade social marginalizados. Esta desvalorização está muitas vezes patente no testemunho e representação que das crianças fazem algumas professoras:

Prof.5 - Há aqui também uma certa vergonha de mostrar as suas origens. Esta vergonha revelou-se no Carnaval. Quando foi no Carnaval ensaiamos umas danças, fizemos aqui cachupa, mostraram todos uma relutância em explicar e quando perguntámos canções, qual o menino que sabe cantar uma canção de Cabo Verde, ninguém quis. Há uma certa vergonha de mostrar as suas origens... Acham-se como atrasados, pronto... há um espírito de primitivismo, não é? Eles parece que se escondem em si próprios... isto não quer dizer que seja a regra... não é?. Há uma criança mais aberta, mais espontânea, com maior comunicação, poder de expressão, mas no fundo são crianças inibidas, não é?. Viradas para dentro... Há aqui crianças até muito espertas com problemas, mas que atingem às vezes níveis superiores a uma criança branca ou normal. Portanto, isto são um conjunto de factores sociais muito graves... crianças ligadas a uma falta de higiene... A sociedade marca, não é?. Rejeita a marginalização, não é?. E isto a elas pode afectá-las até... afectá-los eles serem negros ... que vai repercutir pela vida fora...

Prof.7- Sim, porque as outras crianças começavam a olhá-los de maneira diferente. Agora o que está a passar aqui... Eles aqui são a maioria... e aqui dominam... até dominam os brancos... como os brancos são uma minoria, até dominam, pronto, não

têm problemas nenhuns... e os brancos aceitam-nos muito bem, não olham para a cor, não olham para nada, eles próprios com as crianças brancas não fazem distinção... Eu quando levo a minha filha ao passeio, é tão bem tratada... Tratam-na tão bem como tratam um colega deles... Quando um menino branco bate num de cor... não têm problemas nenhuns.

Prof.3- A única coisa que eu notei foi quando veio para cá uma professora são-tomense, que era negra mesmo e os miúdos reagiram mal: "Ela é tão preta". "E vocês também não são?". "Não, nós não somos... nós somos castanhos"...

Prof.4 - Tive também uma única criança branca com dificuldades, muitas dificuldades, que quando eles se zangavam com ela chamavam-lhe de "preta".

Prof.6- Agora esta geração... acho que vai ser diferente para pior. Para pior... porque... eu para qualquer coisinha só estou a ver a violência... qualquer coisinha... é logo... sem pedir explicação nenhuma é logo violência... acho que é uma coisa muito má porque eles estão sempre a ir aí...

Ent. - Como é que entende essa violência?

Prof.7- Não sei... à volta deles só têm violência, não é?. Mas também um escape... também são crianças, algumas com 14 anos fechadas numa sala (5 horas), têm que estar sentadas, chega a uma certa altura e isto já não lhes diz nada... é uma violência... uma violência.

Ent. - Tem havido cenas de violência? Aqueles incidentes críticos que às vezes acontecem...

Prof.7- Na nossa escola, muitos. É rara a semana que não é chamada a polícia cá...

Ent. - Com meninos de cá ou com meninos que vêm de fora?

Prof.7- Com meninos de cá... embora às vezes venham meninos de fora, mais velhos que já cá andaram... mas muitas das vezes é só com meninos de cá... é rara a semana em que a polícia não é chamada... Às vezes até vem todos os dias...

Ent. - Cenas de...

Prof.7- Pancadaria, negros com negros, mas às vezes com os de cá.

Ent. - Cenas violentas...

Prof.7 - Violentas... muito violentas... graves. Ainda nenhum se matou, não é?. Mas são graves... Problemas às vezes muito fáceis de resolver... mas eles é só na agressão que resolvem.

Ent. - Então são os mais crescidos que fazem isso?

Prof.7- Às vezes até os pequenitos... não são os da 1ª. classe, até porque aqui os da 1ª. classe são pequenitos... mas a maioria deles já tem 13 anos, 12, 14...

Ent. - Da 4ª. classe...

Prof.7 - Sim, da 4ª. classe mas que já fazem uma briga que custa muito... uma pessoa... uma mulher dominá-los... então temos que chamar a polícia...x.

Ent. - E quando vêm a polícia?

Prof.7 - Têm respeito, fogem, não é? não é? (a perguntar aos alunos). Às vezes se estão no tempo escolar, têm a professora ao lado... nós agarramos neles e conseguimos trazê-los para cá... A polícia tira os dados, às vezes comunica-se aos pais mas às vezes tem que ser assim...

Ent. - E depois a polícia não faz mais nada?

Prof.7- Às vezes anotam os nomes deles para comunicar aos pais. Eles vão ao bairro. As pessoas que são de bem não gostam de ver a polícia à porta e ficam aflitos. Os que não são de bem, cujos pais não têm uma vida assim tão legítima, pouco se ralam. Os polícias têm um comportamento muito correcto para com eles. Quando não dão respeito à polícia é porque são muito rebeldes, mas geralmente respeitam.

Ent. - E com as professoras, tem havido casos...

Prof.7 - Não, conosco nada. Até porque são nossos amigos e falam, e cada professora com o seu grupo, não tem problemas nenhuns. Aliás, os que se portam mal com a professora são recriminados pelos outros... Eu se disser qualquer coisa a um aluno meu, mesmo que ele não goste muito, pronto... acata a minha decisão. Agora se o aluno for de outra professora, já lhe custa mais a acatar. Então já respondem e falam em crioulo para nós não percebermos e dizem meia dúzia de asneiras que nós já conhecemos.

Ent. - Vê ligação com a cultura dos seus pais?

Prof.7 - Nós nesta escola temos muita preocupação em falar muito na cultura dos pais deles... eles são portugueses e gostam de ser portugueses. São assumidos portugueses e quando nós nos enganamos, dizemos "Cabo Verde, vossa terra", eles dizem: "Professora, eu sou português" e dizemos: "É verdade", eles já sabem que quando nós falamos disso... é a origem.

A.6. Programa / Avaliação / Formação

Prof.6- Vejo que o Meio Físico não lhes diz nada. Sinto uma certa revolta porque tenho que dar mas ao mesmo tempo sinto que estou a falar chinês porque não entendem.

Prof.3 - ...Falar do Minho ou do Algarve para eles é a mesma coisa. Não conseguem fazer um estudo...No 1.º ano acho que está de acordo com eles. A dificuldade que se vai pôr é no 4.º ou 3.º anos. Agora ler histórias é óptimo, ver filmes para um 1.º ano para eles é bom.

Prof.6 - Confesso-lhe que me choca, por ex., choca bastante... o Meio Físico, quando se fala da casa, das divisões da casa, do pai que se senta no sofá, eu não digo que não tenham sofá ou que não vejam sofá, mas na sua maioria não terão, da maneira como estava dito na lição. Às vezes na aula digo á criança, “olha tenho que chamar o teu pai, estás a portar-te mal ou qualquer coisa e ele diz-me: “O meu pai está na cadeia”- o programa em certos pormenores não tem nada a ver com eles. A pessoa fica deprimida... apetece-lhe ignorar essas vivências, mas é a realidade... No fim há uma certa dose de sofrimento. Eu até compreendo a revolta do aluno.

Ent. - O que é que o professor faz? Dá a volta ao programa, cumpre...

Prof.5 - Tem que fugir um bocadinho. É preciso ver que na minha sala só tenho uma aluna branca... Tenho que cumprir o programa. O programa é-me imposto, tenho que cumprir...

Ent. - De certa maneira, vamos lá, há assim uma espécie de injustiça em relação, digamos às exigências, não é?

Prof.7- Pois, o programa não devia ser... até porque há coisas que dizem qualquer coisa às crianças brancas, às nossas crianças não é, e não dizem a estas que é o caso do Meio Físico, que nós batalhamos e temos que o vocabulário que muitas das vezes é aplicado, não é o vocabulário activo, portanto não é o vocabulário do quotidiano, que as crianças usam todo o dia, todos os dias e depois vêm-se aflitos para acompanhar aquela matéria...

A escolarização das crianças de origem cabo-verdiana, oriundas de meios pobres, está sujeita às mesmas dificuldades que se colocam às crianças portuguesas de origem social baixa. Para estas, para além da sobrecarga das turmas, há diferenças de origem sociocultural, a pobreza da língua, a utilização de um "código restrito" (Bernstein) na sua versão oral ou escrita, diferente do "código elaborado" da escola, (Bernstein, op.cit.), inadaptação dos materiais escolares, etc. No entanto se estes alunos para além de pobres forem de origem africana a situação agrava-se. O facto de pertencerem a um outro mundo sociocultural com tudo o que de específico pode representar esta pertença, modo de vida, concepção do mundo, visão das coisas e língua materna diferente (com tudo o que implica ao nível psicológico e supostamente ao nível das estratégias de aprendizagem); deveria, sem no entanto encorajar a ideia de uma especialização por parte de professores que poderia ser motivo para acentuar alguma segregação já existente, fazer parte da formação inicial e complementar destes professores o conteúdo de uma informação que tivesse em conta os problemas gerais da imigração, os problemas linguísticos e psicolinguísticos que se colocam no ensino-aprendizagem e que apontasse para soluções pedagógicas quanto a estilos de ensino mais adaptados, materiais a utilizar, a metodologia do audiovisual na aquisição da língua, etc.

..."A formação de professores e de outros agentes educacionais e de intervenção social, numa óptica de convivência construtiva em ambiente de multiculturalidade, constitui uma prioridade absoluta para um país como Portugal" (Rocha-Trindade, M^a.Beatriz, 1993, p. 72).

Convém no entanto salientar que a Escola não deveria ser transformada num instrumento para promover os valores de uma cultura étnica particular, seja de minoria ou de maioria. A sua missão não é a de promover culturas particulares mas sim a de preparar futuros cidadãos para inserção num mundo constituído de muitas culturas. Toda a boa educação deveria ajudar os alunos a ultrapassar as fronteiras da sua cultura particular para construir com outros um mundo com sentido. Há que rejeitar toda a Educação Intercultural que leve à marginalização de grupos particulares de alunos por via das suas características culturais.

Ent.- E a avaliação para estas crianças é feita... como se falassem o português como língua materna, não é? A avaliação é diferente?

Prof.1- Exactamente igual. Esta escola, eu percebo que os professores que a escola tem, têm estado a evoluir nesse aspecto... perceber que a criança faz um esforço, que está a fazer um esforço e que têm de ser avaliados de uma forma muito mais positiva do que se fosse uma criança que todo o dia ouve o português dentro de casa e na rua e nos transportes...

Sendo a escola um instrumento de reprodução das classes sociais existentes na sociedade (Baudelot, C., Establet, R., 1975), e de segregação, decorre que à medida que se desce na hierarquia e na escala social, desce-se nos "insucessos" e nas "capacidades". Estas têm sido entendidas pela Escola como sinónimo de dotes ou como dados da natureza, fazendo crer aos outros que os dotados passam e os não dotados reprovam.

A distância à norma escolar, vista sempre em termos individuais e não em termos de contexto, onde também entram factores culturais, alimenta-se na maior parte dos casos do "handicap" linguístico inicial destas crianças colocadas num sistema escolar em que a língua

constitui critério fundamental de selecção escolar. Logo que o "handicap" inicial da língua é vencido, o confronto com as dificuldades escolares é análogo ao que as outras crianças portuguesas de meios sócio - culturais idênticos experimentam.

Os mecanismos geradores da desigualdade perante a escola assentam na lógica institucional da avaliação escolar: a comparação permanente dos alunos e a sua classificação em bons e maus alunos legitimadora de angústias e desvalorização de si.

Segundo A. Perotti (1980) citado por Ouellet, Fernand, (1991), trata-se de uma clivagem quase esquizofrénica "entre a cultura abstracta e homogénea da escola e o universo cultural muito heterogéneo das famílias". O efeito mais conhecido desta clivagem é a inadaptação escolar e o insucesso das crianças, sobretudo das oriundas de estratos mais baixos.

A Escola é o lugar onde teòricamente deveriam ser abolidas todas as diferenças étnicas, sociais, religiosas. Ela é no entanto segregacionista porque elitista. Sob o pretexto da falsa igualdade nivela-se os "melhores". Os outros, são objecto de piedade ou da pior ironia.

A.7. Família / Dificuldades Sociais

Ent.- Poderia caracterizar, mais ou menos, a população desta escola...portanto são meninos cabo-verdianos, oriundos de quê? Das barracas, não é?

Prof.1- *Destes bairros de lata, todos. Da Pedreira dos Húngaros e do Bairro da Circunvalação...*

Ent.- Não há meninos burgueses cabo-verdianos como não há meninos burgueses brancos...são 80% de crianças cabo-verdianas. E os meninos brancos que cá estão, são de origem muito humilde?

Prof.1- *São de origem muito humilde e às vezes ainda vivem em piores condições que alguns cabo-verdianos... vivem em contentores, vivem em bairros de lata, à mesma, como vivem os cabo-verdianos.... Tenho uma miúda branca , muito lindinha, tão lourinha, tão azulinha de olhos e vivia num contentor tão cheio de baratas que até lhe comiam os pés, se calhar...*

Prof.1- *Como eles, a grande maioria , por exemplo, a minha sala de aula é cabo-verdiana, tenho 2 guineenses mas são nascidos cá e uma menina branca...são portugueses, cabo-verdianos, guineenses, saotomenses, também a diversidade de culturas é enriquecedora. Também acho que a gente tinha que agarrar e tem sempre que agarrar no potencial da sua sala de aula.*

Prof.6 - *Os miúdos às vezes têm problemas em me dizer o que se passa e às vezes descubro porque vou lá fora e vejo que não almoçaram... Não almoçaste porquê? Não tens comida em casa?. Não, não almocei - uma pobreza envergonhada, o que faz que nós tenhamos mais problemas em ultrapassar estes casos.*

Prof.4 - *O problema maior é o problema social. São crianças que se sentem abandonadas. As mães, a maior parte delas trabalha ali na Ribeira, saem muito cedo e ficam entregues a eles próprios. Têm de se desenvencilhar sòzinhas. Vêm para a escola sem comer, almoçam... não almoçam... almoçam quando há a sopa*

da escola; se não houvesse a sopa a maior parte delas não comia;

Ent. - Em relação às crianças brancas que são poucas e que vivem nestes mesmos meios, como é que é?

Prof.5 - Também se notam muitas dificuldades, talvez não tão graves, mas até certo ponto graves porque são crianças que também têm problemas de alimentação... crianças anémicas que os médicos têm que dar vitaminas, mandá-las a médicos, ... vivem em meio degradado.

Ent. - Qual é a proposta que faz em relação a uma melhoria, quer dizer, se pudesse fazer uma proposta...

Prof.7 - Primeiro, tínhamos que melhorar a habitação, que na nossa sociedade não deviam ser isolados num ghetto, pronto... juntá-los todas e pô-los ali num canto... não, eles deviam ser mais espalhados; não deviam construir os bairros tão isolados como estão, e penso que o problema da escola só pode ser ultrapassado quando as condições económicas e sociais dos bairros de maus níveis sejam ultrapassados.

A.8. Família / Relação com a Escola

Prof.1 - Os pais têm vergonha de ir à escola... Quando eu peço aos pais para virem falar comigo, e sempre que eu falo com eles, eu digo-lhes: ... " Olhem que eu não sou de Lisboa, é muito longe, sou de uma parte completamente diferente de Lisboa, daqui de Portugal, de uma outra parte do país, lá também a língua não é assim muito igual a aqui, sabem como é?". Mas às vezes digo "Vocês percebem bem o que eu digo?". Eles dizem que sim. Mas às vezes também dizem-me que eles não percebem o que eu digo, que eu falo muito depressa, eu então penso: estou para aqui a falar, a falar... e ele está calado... porquê? Com os pais vi aos poucos, na conversa que eu ia tendo com os pais, que às vezes não participavam, não é porque não tenham vontade... eles têm vergonha... de ir à escola...

De uma maneira geral, os pais evitam o contacto com a escola. As reuniões de pais são sempre a oportunidade para a crítica, para a queixa ou para o conselho maternalista que na maior parte das vezes tem a ver com a rejeição de culturas.

A maior parte destes pais não sabem ler nem escrever, representam a escola como um mundo à parte. A sua relação com a instituição escolar está fortemente ameaçada, porque é desencadeadora de memórias contraditórias a nível do vivido (a escola tanto é sobrevalorizada, como minimizada), a nível da sua relação com o professor a quem não ousam interpelar, a quem não ousam questionar sobre o ensino ou os seus métodos, a quem depositam a sua confiança nos conhecimentos que possui e espera que se ocupe dos seus filhos.

"Não irá o professor rir-se do meu português, da minha linguagem, da forma como eu me exprimo?". E quando a linguagem do professor não é entendida não se ousa dizê-lo; calam-se, porque desvalorizados e despossuídos de si próprios. Estes pais, conscientes da importância da escola e do trabalho escolar, vêm nela a melhor via para a promoção social dos seus filhos. Afastando a ideia de ausência ou de desinteresse

pela educação dos seus filhos, o que estes pais denotam é a inquietude própria de quem não tem da instituição escolar a imagem de uma escola aberta para todos e com capacidades para constituir atracção.

É urgente e de importância decisiva harmonizar a formação linguística - a alfabetização dos trabalhadores imigrantes e a escolarização dos seus filhos.

Ent.- Fazia falta algum trabalho de português a fazer junto dos pais? Alfabetizar, por ex.?

Prof.6 - Exactamente. Chego à conclusão que a maior parte deles são analfabetos. São mães muito interessadas a maior parte daquelas que eu conheci... amorosas, muito interessadas nos filhos, de aprender, de quererem colaborar e ainda muito muito simpáticas...mesmo amorosas...trabalhadoras...coitadas... pronto... a pedirem ajuda para saber como é que hão de fazer...

Prof.6 - Mas depois lá está, acabei por às vezes descobrir em relação ao trabalho de casa ou... mais bem feitos ou mais mal feitos na altura do inverno em que falei sobre isso, pois veio ao de cima pelo menos um caso de um menino que ma dizia: não tinha luz, pronto, lá está... um problema que às vezes passa despercebido... mas que depois dava conta... realmente é verdade... não havendo luz como é que se pode trabalhar?. À noite, no inverno?. Foram casos que às vezes me retraía e ficava um bocado chocada.

Prof.3 - Eles têm as mães na faixa etária dos 20 e tal anos. Portanto muito novas, já nasceram cá algumas, já há uma 3.ª geração, já têm preocupações estéticas e tudo. As mães vêm quando solicitadas, não aparecem assim com uma frequência... também são pessoas muito solicitadas, a maioria é trabalho doméstico, têm muitas dificuldades em vir cá, mas quando vêm, ouvem, conversam, contam histórias da vida delas, mas vêm.

Ent.- Como é que eles abordam o seu meio familiar?

Prof.5 - Só a saca-rolhas é que eles falam... não gostam muito de falar da família. Não gostam de falar.

Prof.7 - Chegam a casa, alguns têm que trabalhar, têm que ajudar os pais, têm que ajudar os irmãos, outros ficam na rua e com isso tudo é só o saber unicamente na escola que é transmitido.

A.9. Família / Relação com a Criança

Prof.1- Há qualquer coisa que está vivo... e que eles sentem dos seus pais... sentem da família... no dia-dia na convivência com os pais ...aquilo para eles é muito deles... é como os portistas, benfiquistas ...aquilo para eles é tanto eles...é tanto do meu pai...se é tanto deles eles sentem isso... é tanto da língua dos meus pais... eles sentem isso pá...sentem que os pais deles sentem isso, dentro deles...é como ter o sangue...

Prof.2 - ... e de facto o que eu sinto quando a mãe e o pai têm algum nível de preocupação em relação a algumas coisas isto é passado à criança... e pais que falam o português e são cada vez mais... em relação às turmas que eu tenho, noto cada vez mais diferença, progressivamente... progressivamente para uma correcção cada vez maior...para um dominar cada vez mais a língua...já tá aqui há mais anos...ou começa a trabalhar...progressivamente sinto crianças a dominarem... o caudal de crianças que dominam o português é cada vez maior...

Prof.2 - ... porque eu reparei quando eu vim para esta escola que a caligrafia da totalidade dos miúdos africanos era assim muito piquenininha... muito miúdinha...quase não se vê... portanto aí é outra coisa que eu noto... maior expansão. Outra idade engraçada...na pré... pais abertos, pais que de facto fazem uma boa ligação... é determinante, logo, é logo determinante.

A partir deste corpus foi possível colocar em evidência os segmentos de discursos identificadores de várias assunções tornadas explícitas por professores ao longo de uma trajectória. Estas assunções permitiram dar visibilidade a um conjunto de crenças e de profecias configuradas em atitudes e imagens enunciadoras de relações diferentes com a interculturalidade, algumas das quais tradutoras de autênticos assaltos culturais e legitimadoras no próprio espaço escolar de desvalorização e de marginalização.