

**Colloque International de l'AIPELF (Lisbonne, 1988)**

**Analyse de l'intercation professeur/élève dans la mise en jeu de la motivation en situation de classe.**

M. S. Lemos

Nesta comunicação apresenta-se uma forma particular de conceber e abordar o problema da relação entre ensino e aprendizagem. Esta relação ensino/aprendizagem é analisada sendo como ponto de referencia a acção do professor na situação de aula;

Isto é, os processos relativos aos alunos são estudados em função da acção do professor.

Procura-se pois contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos, em situação de aula e a partir da instrução o professor.

Assim, um dos objectivos consiste na exploração dos mecanismos particulares, específicos da aprendizagem numa situação de aula orientada pelo professor e constitui uma das primeiras questões orientadoras desta investigação. Esta aprendizagem em sala de aula difere necessariamente da aprendizagem independente ou de escolha livre, na qual se baseia a maior parte da investigação àcerca dos processos de aprendizagem (Mayer, 1982). Não se trata portanto de estudar a aprendizagem desenvolvida fora da situação de aula (como seria o caso do estudo dos alunos em casa); não se trata tão pouco de analisar a aprendizagem resultante da progressão escolar nas várias disciplinas, nem da aprendizagem resultante do desenvolvimento de um currículo ao longo de um ano escolar. Trata-se sim de estudar os processos de aprendizagem na situação particular de uma aula. O foco é colocado na situação particular de uma aula onde os alunos realizam um conjunto de actividades, tarefas orientadas pelo professor que, por definição, terão efeitos na aprendizagem dos alunos; pode mesmo dizer-se que estas actividades e tarefas consituem aprendizagem, são processos e aprendizagem em situação de aula.

De entre os vários determinantes situacionais da aprendizagem escolar - meio sociopedagógico e cultural, familiar, meio escolar geral - centramo-nos na análise da influência das características da situação de aula. Por outro lado, de entre os determinantes em jogo na situação de aula, interessa-se compreender e clarificar sobretudo a influência da acção do professor. Procuramos compreender quais os efeitos mais directos e imediatos da acção do professor. Se é certo que o professor influencia os resultados dos

alunos no final do ano escolar, é ao longo das aulas e em cada uma delas que se exerce essa influência, cujos mecanismos são alvo de análise. Os resultados escolares dos alunos são em parte fruto de uma acumulação e interação dos resultados produzidos em cada aula ao longo do ano. É a este nível, do tempo de uma aula, que se situa a nossa análise.

Na análise dos efeitos imediatos da acção de instrução do professor, os conteúdos curriculares interessam-nos apenas no plano da sua concretização na acção do professor na situação de aula.

Não delimitamos à partida os efeitos do professor a analisar, uma vez que a sua identificação constituirá um dos pontos de chegada desta investigação. De facto, não pretendemos analisar os efeitos do modo de ensino do professor no grau de aprendizagem dos alunos (em termos de testes de rendimento, de capacidade ou de competências) Nem faria sentido avaliar resultados deste tipo como produto do ensino que se processa numa aula particular. Procuramos sim analisar os efeitos do modo de ensino do professor nos modos de aprendizagem dos alunos em situação de aula. Ou seja, esclarecer alguns dos processos que se situam entre o ensino e os resultados de aprendizagem, identificar os processos dos alunos produzidos pelo professor no contexto da sala de aula.

A investigação acerca dos efeitos do professor e do ensino, usa de forma geral, como critério, os resultados de aprendizagem; no entanto, há já um conjunto de estudos que se centram na análise de variáveis e processos que medeiam a relação ensino/resultados escolares, procurando esclarecer as características e funcionamento do processo que os relaciona. Exemplo disso são os estudos sobre os processos de pensamento dos alunos enquanto mediadores do rendimento, tais como: percepções e expectativas, atenção, memória, processos metacognitivos e estratégias da aprendizagem (Wittrock, 1986). Permanecem desconhecidos, apesar destes estudos, os efeitos a curto prazo, da acção do professor em situação de aula, isto é, quais os processos de pensamento dos alunos que emergem na situação de aula, relacionados com a instrução do professor.

Concebemos a relação do ensino com os resultados da aprendizagem como mediada pelos processos dos alunos. Centramo-nos pois no estudo dos processos dos alunos considerando o seu papel crucial na mediação dos efeitos do ensino, pois as acções do professor junto dos alunos são primeiro percebidas e interpretadas por estes e o seu efeito depende destes processos. A investigação tem mostrado que o modo como os alunos percebem a instrução e as orientações de trabalho em que se envolvem como resposta a isso, se relacionam com o rendimento escolar (Winne e Marx, 1983). O nosso estudo subscreve a importância que tem sido dada à instrução funcional, isto é a instrução que é percebida experienciada pelos alunos, como principal determinante da aprendizagem; é neste sentido que procuramos identificar e caracterizar as percepções, interpretações e comportamentos dos alunos que a

instrução do professor produz. Note-se que no contexto do estudo da cadeia de relações ensino/processos dos alunos/aprendizagem, nos centramos no primeiro elo. Para que a situação de aula seja ocasião privilegiada para a intencionalização da aprendizagem, o conhecimento dos processos de influência da acção do professor nos alunos é altamente potenciador da eficácia do professor.

Situamo-nos pois na perspectiva do ensino, na perspectiva do professor, no sentido de contribuir para aumentar a sua eficácia. Os estudos da avaliação da eficácia do ensino e do professor, apresentam limitações à sua utilidade para a acção do professor. Por um lado, as variáveis e procedimentos de medida usados como critério da eficácia do ensino; geralmente: (1) a sua relação com o programa de ensino é desconhecida e (2) são constructos de complexa e ambígua operacionalização na situação de aula. Em síntese, não são observados os efeitos do ensino nos processos sobre que actua o professor numa situação de aula.

Os processos dos alunos a estudar são por um lado os seus comportamentos observáveis, os seus modos de trabalho em situação de aula; por outro lado, os processos de pensamento que os acompanham (interpretações, percepções da situação, de si próprio e da sua acção).

No que se refere ao comportamento observável, analisamos as relações existentes entre as instruções do professor e os modos de trabalho dos alunos. Isto é:

- por um lado, na sequência das instruções do professor, quais são os tipos de comportamento dos vários alunos;

- por outro, a sequência do comportamento de um aluno ao longo da aula, de que modo é afectada, orientada, pelas instruções do professor?

Estas relações só poderão, no entanto, ser suficientemente compreendidas se conhecermos o significado dado pelos intervenientes à situação concreta em que ocorrem, e ao seu próprio comportamento, ou seja, se conhecermos a finalidade, o sentido do comportamento. Trata-se pois de os identificar e de compreender sobre que elementos ou dimensões da situação de aula e nomeadamente da acção do professor, os alunos orientam o seu comportamento. Por exemplo, o sentido das orientações de trabalho do professor durante a aula, é concretizada pelos alunos?

A finalidade, orientação do comportamento dos alunos em situação de aula é pois a dimensão a que damos relevo no estudo dos processos dos alunos enquanto mediadores dos efeitos da acção do professor. é a finalidade do comportamento dos intervenientes que, na nossa opinião, pode esclarecer a relação entre o ensino e os processos dos alunos. Assim, enfatizamos o significado, a intencionalidade como nível de análise privilegiado das relações ensino/processos dos alunos.

Qual a finalidade, a orientação do comportamento dos alunos em situação de aula? Em que medida e sentidos a instrução do professor é

determinante dessa orientação? Através de que processos dos alunos e dimensões da acção do professor se produz a sua influência.

A finalidade, orientação do comportamento constitui um dos objectos de estudo das teorias da **motivação**. A situação de aula apresenta características bem diferentes das situações habitualmente criadas para investigar o funcionamento da motivação; estas, são situações menos complexas e onde circula muito menos quantidade de informação.

No entanto, os modelos motivacionais estipulam um conjunto de variáveis determinantes da orientação do comportamento e seus mecanismos de funcionamento, que se podem constituir em grelhas de análise dos dados da situação de aula.

A utilização de tais grelhas de análise permitirá mesmo testar a validade de diferentes modelos motivacionais para a compreensão dos processos de motivação em situação de aula.

Os principais resultados da investigação no domínio da motivação situam-se ao nível da identificação de factores sobretudo de natureza cognitiva, relacionados com a motivação em situação de achievement. Estes factores cognitivos são exemplos de processos de pensamento dos alunos, qua através referimos, como por exemplo, percepção de competências própria, atribuições, tipo de objectivos prosseguidos pelos alunos; a sua eventual emergência e especificidade em situação de aula, constitui pois uma linha de análise para os nossos dados.

Feita assim uma primeira delimitação do modo concebemos e abordamos neste estudo o problema da relação entre ensino e aprendizagem, passaremos agora a apresentar as principais conclusões da investigação e literatura que orientaram e legitimam a definição do nosso estudo. Nesta revisão utilizamos duas grandes linhas de análise:

- por um lado, no que se refere ao **grau de conhecimento** acerca do problema em estudo, delimitando os aspectos mais obscuros e as pistas de trabalho relevantes; esta linha de análise contribui sobretudo para a delimitação no nosso campo de estudo, tal como o definimos através;

- por outro lado, no que se refere à **natureza do conhecimento**; no sentido de avaliar e julgar do interesse e pertinência de diferentes tipos de dados. Esta linha de análise contribui sobretudo para a definição da metodologia, das suas características de base. A ausência de estudos descritivos no que se refere ao nosso objecto de estudo, de informação que garanta a relevância de hipóteses de investigação, foi determinante da definição da metodologia que usamos na abordagem do problema em estudo e cujas características sintetizaremos na parte final desta comunicação. De facto, esta linha de análise demonstrou que é a metodologia que é fonte de sinais significativos e consequentemente demonstrou também a necessidade de discutir uma opção metodológica. Deste modo, é a própria metodologia que determina a progressiva especificação do objecto de estudo.

Assim, ao mesmo tempo que expomos as conclusões destas duas linhas de análise, iremos especificando progressivamente os objectivos, objecto e metodologia do nosso estudo, que dela resultam.

## I A METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, COMO DETERMINANTE E MEDIADORA DOS RESULTADOS

Numa leitura crítica da investigação no domínio da avaliação da eficácia dos programas de intervenção pedagógica, introzimos uma dimensão de análise habitualmente pouco considerada e cuja pertinência decorre de estudos que realizamos anteriormente sobre a avaliação dos efeitos de programas pre-escolares no desenvolvimento infantil (M. Lemos, 1986). Trata-se de analisar os efeitos de programas de intervenção pedagógica em função da metodologia empregue para a sua valiação.

De facto, uma parte significativa das inconsistências dos resultados dos programas de intervenção pedagógica, deve-se ao tipo de metodologia utilizada para a sua avaliação; muito especialmente, às variáveis consideradas (variáveis dependentes e independentes), sua operacionalização e modo de as medir ou caracterizar (tipo de procedimentos de medida). Senão, vejamos. A própria variabilidade da metodologia de avaliação origina resultados que, apesar de serem considerados inconsistentes, não são sequer comparáveis, pois têm na base objectivos e questões de avaliação distintos, como o demonstra uma análise mais atenta dos pressupostos subjacentes às variáveis e instrumentos utilizados para a caracterização das variáveis consideradas relevantes. Isto é, as determinantes de alguns resultados de avaliação de programas de intervenção pedagógica são de natureza metodológica e não dimensões dos programas em si mesmos.

Salientaremos de seguida essas características da metodologia de avaliação dos programas bem como as suas consequências no plano da compreensão dos efeitos do ensino. Propomos ainda alternativas metodológicas que permitam um maior esclarecimento dos processos de produção dos efeitos do ensino, objectivo do nosso estudo.

1 - No que se refere à inconsistência de efeitos de um mesmo programa quando aplicado em diferentes locais, a análise da metodologia utilizada revela que:

(a) o programa de intervenção pedagógica é geralmente, caracterizado com base nas previsões tal como são enunciadas pelos responsáveis da sua elaboração.

Assume-se pois que a aplicação do programa produzirá um ambiente de ensino com as características pretendidas pelos seus responsáveis. Desconhece-se em que medida isso acontece, em que medida o ambiente a que os alunos são sujeitos, tem realmente as propriedades que se supõem.

Só com base na observação, em situação, das formas e funcionamento que assume o programa quando é aplicado na prática, é possível interpretar os resultados como função das características do programa. As alterações que os programas sofrem quando aplicados, são responsáveis pela variação dos seus efeitos quando aplicado em diferentes locais. Por outro lado, esta variação de efeitos não podem contribuir para um esclarecimento de quais as dimensões dos programas a manter e desenvolver ou a alterar, no sentido de uma maior eficácia. Se se pretende compreender os processos que medeiam entre o ensino e a aprendizagem, uma regra metodológica de base consiste pois em descrever rigorosamente o programa de intervenção pedagógica tal como é concretizado em situação de aula.

(b) Também no que diz respeito aos efeitos observados nos alunos, as variáveis escolhidas e respectivos procedimentos de medição interferem com os resultados obtidos:

- os dados são geralmente recolhidos em situações não familiares, artificiais no tempo e no espaço, não constituindo manifestações habituais das características que se pretende observar;

- a relação das variáveis medidas com resultado, com as acções desenvolvidas pelo programa, é frequentemente desconhecida. Por exemplo, variáveis como QI são constructos de natureza psicológica, considerados subjacentes à aprendizagem, mas cujo processo de relação com os programas de intervenção pedagógica não está estabelecida.

É pois necessário operacionalizar as variáveis de forma a que os efeitos observados se possam relacionar com as características dos programas. Trata-se pois de privilegiar a sua caracterização através da observação; de indicadores dos processos e resultados de aprendizagem, tal como se manifestam na situação de aula.

2. Como já referimos, o modo como o ensino é experienciado, percebido pelos alunos, constitui um factor determinante da influência do ensino na aprendizagem dos alunos, e é mais importante na explicação destes efeitos, do que o modo como o ensino é objectivamente conduzido.

É pois fundamental obter as percepções dos alunos acerca do ensino, modo como o experienciam e acerca da sua própria actividade em situação de aula. A valorização desta dimensão permite esclarecer o carácter único que assumem os fenómenos.

3. Os programas de intervenção pedagógica têm efeitos diferenciados em alunos com características de idade, sexo, grupo de pertença socio-económico e cultural e QI semelhantes. A compreensão da interacção entre as características do ensino e as características do aluno, que produzem tal diferenciação de efeitos, exige:

- não só uma descrição das características do programa quando aplicado na prática, como também

- das características dos indivíduos no desempenho do seu papel de alunos, pois são estas que terão maior probabilidade de interferirem na situação de ensino/aprendizagem, com os resultados escolares.

4. Um outra característica metodológica que se tem revelado importante para o progressivo esclarecimento dos efeitos do ensino na aprendizagem é um alargamento intencional do leque de variáveis e procedimentos de medida usados. Deste modo permite-se a emergência de efeitos não-esperados previamente não hipotetizados.

5. Se se procura compreender a relação entre ensino e processos dos alunos, como é o nosso caso, é necessário, para além da análise da classe no seu conjunto, analisar também díades e tríades; isto é, focar no funcionamento dos intervenientes mais directos numa situação ou ocasião, no sentido de, através do particular, de pistas e hipóteses que a sua análise produz, procurar o geral. Trata-se de aproximações ao funcionamento global da classe, através de um isolamento artificial e momentâneo de sub-sistemas, como sublinha M.Teresa Estrela (1986).

## II RESULTADOS E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO SOBRE MOTIVAÇÃO E EDUCAÇÃO

Uma outra área de investigação e reflexão - a do estudo dos processos de motivação - contribui também para a definição do nosso objecto de estudo e da metodologia usada na sua abordagem.

Como dissemos atrás, a finalidade do comportamento dos intervenientes em situação de aula é a dimensão a que damos mais relevo, a dimensão que analisamos, na tentativa de contribuir para o esclarecimento das relações entre ensino e processos dos alunos, em situação de aula. Daí, a pertinência desta área de investigação - a dos processos de motivação - para o enquadramento e análise do nosso objecto de estudo.

A motivação tem sido valorizada nos contextos educativos, quer como um factor que contribui significativamente para os resultados escolares, quer como um resultado importante em si mesmo.

O estudo dos processos de motivação como resultado da educação, centram-se ora nos factores dos próprio alunos, ora em factores da situação de aula. São sobretudo as teorias cognitivas da motivação que se têm dedicado ao seu estudo. Estas teorias concebem um conjunto de variáveis e processos cognitivos que operam entre a situação em que o indivíduo se insere e a acção em que o indivíduo se envolve e a determinam. Quer os aspectos qualitativos da motivação (direcção, orientação do comportamento), quer os seus aspectos quantitativos (persistência, duração, intensidade), seriam determinados, segundo estas teorias, não pelas necessidades ou "drives", mas por factores de ordem cognitiva, isto é, por percepções e crenças tais como: expectativas (probabilidade subjectiva de sucesso); valor (instrumental ou como fim em si próprio); auto-avaliação; atribuições; locus de controle. Em situação de aula, que conteúdos e dimensões assumem estas variáveis? Qual a sua relevância? Qual a influência do professor na sua determinação?

A relação entre motivação e aprendizagem escolar tem sido alvo de interesse por parte de investigadores do desenvolvimento e da educação. Uma linha de investigação recente (representada por Eccles(Parsons) e Midgley, 1964), estuda a relação das mudanças na motivação para o sucesso ao longo da idade com mudanças nas experiências escolares ao longo dos anos de escolaridade, centrando-se nos factores contextuais, sociais e psicológicos que influenciam a relação das experiências de sucesso com a avaliação de si próprio e subsequentes comportamentos de realização. Nestes estudos, as mudanças desenvolvimentais nos processos cognitivos e na estrutura do processamento de informação, ao longo da idade, não são considerados como os responsáveis nas mudanças na motivação para o sucesso. Mostram mesmo que uma atitude positiva, intrínseca, face à realização escolar, se relaciona mais com características do professor e do ambiente de aprendizagem do que com características dos alunos, pelo menos até ao 9º ano de escolaridade (J. Nicholls, 1984).

Acentuam ainda que as dimensões e variáveis usadas pelos sujeitos na avaliação da sua própria realização, quando perante tarefas de laboratório, não são as mesmas em situação natural; e, continuam, também não se sabe ainda quais são, mas são, forçosamente, diferentes, dada a maior complexidade e quantidade de informação.

Assim, os indivíduos, para além das limitações colocadas pelo desenvolvimento das capacidades perceptivas e cognitivas, constroem, com base em certas características das situações, determinados mecanismos cognitivo-motivacionais, que podem ser mais ou menos positivos para a eficácia da acção em que se envolvem.

Tem sido acentuada (Ames, 1984) a necessidade de conhecer o modo particular, a concretização específica em cada situação, dos processos de motivação. Estes, poderão ser uma simples concretização, ou uma adaptação dos modos habituais.

O nosso estudo procura aprofundar o conhecimento das relações entre a situação específica de sala de aula, nomeadamente da acção do professor, e tipos de mecanismos motivacionais postos em funcionamento nos alunos, determinantes da finalidade e orientação do seu comportamento.

A dimensão qualitativa da motivação tem sido medida:

- através da escolha de diferentes tarefas por parte do indivíduo e/ou da análise da orientação do comportamento do indivíduo para categorias de objectos (auto-relato).

A inadequação destas medidas para a análise da especificidade dos processos de motivação em situação de aula, deve-se a que no primeiro caso, as situações em que os indivíduos são colocados, são de natureza muito diferente da situação da sala de aula; e no segundo caso ao facto de a orientação do comportamento ser medida através de procedimentos de auto-relato, sendo as orientações possíveis induzidas muito gerais e não específicas de situações concretas.

Temos vindo a elaborar procedimentos de medida (entrevista e observação) com o objectivo de obter medidas da orientação do comportamento, procurando por um lado a percepção de si próprio em situação e por outro identificar, através da análise da sequência do comportamento, a sua orientação, finalidade, em situação de aula. No que se refere às variáveis cognitivo-motivacionais, para além da finalidade, do objectivo do comportamento, procuramos identificar cognições de segundo nível, isto é, sobre a própria acção.

Faremos agora uma breve síntese das conclusões relativas à investigação sobre os factores da situação escolar considerados determinantes da motivação dos alunos, salientando sobretudo as pistas que essa investigação sugere, para o esclarecimento dos efeitos motivacionais produzidos pela acção do professor em situação de aula.

Uma das principais lacunas da investigação neste domínio, é que ela não sugere modos específicos de conceptualizar os acontecimentos de uma situação de aula. Os mesmos fenómenos, como por exemplo as expectativas do professor ou a competição, podem ser muito apropriadas num contexto e não noutros. É por isso que consideramos fundamental o estudo centrado no esclarecimento dos efeitos da acção do professor, como primeiro passo para a análise posterior do seu carácter positivo ou negativo nos resultados da aprendizagem.

Certos aspectos da acção do professor têm sido considerados fundamentais na determinação da orientação motivacional dos alunos e

subsequentemente nos resultados de aprendizagem. Como exemplo paradigmático da evolução da investigação ditaremos o exemplo das expectativas do professor. A investigação nesta área tem revelado efeitos contraditórios e tem sido acentuada a necessidade de explorar os processos de pensamento dos alunos como mediadores entre as expectativas do professor e os resultados da aprendizagem. Tem sido sublinhada a necessidade de saber:

- . se os professores transmitem realmente as suas expectativas aos alunos;
- . se os alunos percebem as expectativas do professor;
- . em que sentido modificam o seu comportamento, os seus padrões de aprendizagem, o seu auto-conceito, como resposta a essas percepções.

Uma conclusão de relevo à cerca da investigação nesta área, é que o ensino exerce a sua influência nos resultados da aprendizagem através de processos de motivação dos alunos e que alguns deles podem ser controlados directamente pelo professor.

Na revelação que fazem sobre a influência dos factores da situação na motivação dos alunos, T. Good e D. Tom, (1985) acentuam a necessidade de mais trabalho de observação sobre os processos motivacionais na sala de aula, no sentido de se desenvolverem teorias mais realistas e compreensivas da motivação. O nosso estudo inscreve-se pois neste contexto, procurando especialmente identificar as dimensões da acção de instrução do professor que são retidas pelos alunos em situação de aula, para a orientação do seu comportamento de trabalho.

### III CARACTERIZAÇÃO GERAL DA NOSSA ABORDAGEM METODOLÓGICA

Dado o grau e natureza do conhecimento à cerca do problema em questão, o nosso estudo situa-se ao nível da investigação fundamental, do desenvolvimento de metodologias para a identificação, descrição e caracterização de fenómenos, ao nível da formulação de hipóteses relevantes.

Assim, desde início, tratou-se de fazer uma discussão e opção metodológica. Por outro lado, a definição progressiva do objecto de estudo e a formulação de hipóteses tem vindo a ser feita com base nos fenómenos e dimensões identificados pela metodologia.

As técnicas e instrumentos metodológicos, por seu lado, vão sendo elaborados momento a momento, de acordo com as questões relevadas pelos dados anteriormente recolhidos e analisados.

Optámos pois por uma metodologia:

- flexível, baseados na importância de uma compreensão a partir das manifestações da realidade e a partir de perspectivas múltiplas. Esta flexibilidade é no entanto constantemente referenciada aos objectivos da investigação.

- em que o processo e plano da investigação são constantemente orientados, definidos e organizados com base na observação. A análise e recolha de dados são processos em sequência, contínuos. A própria técnica de amostragem é a "amostragem intencional".

Não se trata de não ter qualquer "a priori", mas sim de não ler, à partida, a realidade através de grelhas conceptuais/teóricas específicas. Os elementos "a priori" são as questões de investigação. A sua formulação inicial, tal como a apresentámos nesta comunicação, é a expressão de um interesse específico pela realidade em estudo, a expressão de um certo ângulo de interesse por ela.

- as observações e registos são planeados de modo a reunir múltiplos pontos de vista acerca de múltiplos aspectos dos fenómenos. A descoberta de relações entre os dados, a sua delimitação em padrões, é um processo que se faz por justaposição das observações e registos, de maneiras várias, bem como por um contínuo retorno para a re-observação do fenómeno original.

- este tipo de análise, indutora, permite a explicitação de hipóteses, interpretações baseadas no contexto, respeitando o discurso da realidade, diminuindo o fosso entre modelos e a realidade.

- nesta metodologia, o rigor e a utilidade dos dados, são os critérios que substituem a verdade exacta. Interessa-nos perspectivas mais do que a verdade; teorias da acção, ligadas ao contexto, mais do que teorias universais, generalizações que exigem uma redução do contexto.

- esta abordagem metodológica intencionaliza uma análise da dimensão qualitativa dos fenómenos; neste sentido, cada classe escolar é tomada como um caso, único nas suas manifestações.

Pelas suas características, trata-se evidentemente, de um estudo exploratório.