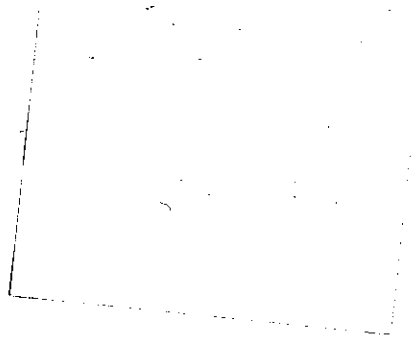


FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DO PORTO

INSTITUTO DE CONSULTA PSICOLÓGICA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO



PSICOLOGIA DIFERENCIAL

Anne Marie Fontaine



Relatório

1995

PSICOLOGIA DIFERENCIAL

Relatório elaborado nos termos
da alínea a) do artigo 9º do
Decreto-Lei nº 301/72
de 14 de Agosto.

Apresentado por Anne Marie Germaine Victorine Fontaine, Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, no quadro das provas para o título de agregado no 1º Grupo desta Faculdade a que foi admitida por despacho reitoral de 18 de Outubro de 1995.

INDICE

	Pgs.
Enquadramento geral da disciplina	5
1 Objectivos gerais da Psicologia Diferencial	7
2 Objectivos específicos da Psicologia Diferencial	8
 AULAS TEÓRICAS	 10
Enquadramento das aulas teóricas	11
1 Perspectiva geral	12
2 Objectivos das aulas teóricas	16
3 Metodologia das aulas teóricas	17
4 Avaliação das aulas teóricas	20
5 Programa	24
 Introdução	 27
- Apresentação sumária	28
- Programa	32
- Bibliografia	34
 1ª Parte: As diferenças psicológicas ...	 37
Cap. I: A inteligência como factor de diferenciação do comportamento	39
- Apresentação sumária	40
- Programa	47
- Bibliografia	53
Cap. II: A personalidade como factor de diferenciação do comportamento	61
- Apresentação sumária	62
- Programa	71
- Bibliografia	77
Cap. III: A motivação como factor de diferenciação do comportamento	85
- Apresentação sumária	86
- Programa	92
- Bibliografia	97

2ª Parte: ... e as suas origens	112
Cap. IV: Factores biológicos: poder e limite na diferenciação psicológica	114
- Apresentação sumária	115
- Programa	120
- Bibliografia	124
Cap. V: O papel do meio familiar no processo de desenvolvimento diferencial	129
- Apresentação sumária	130
- Programa	137
- Bibliografia	143
Cap. VI: O papel do meio escolar no processo de desenvolvimento diferencial	155
- Apresentação sumária	156
- Programa	164
- Bibliografia	169
AULAS PRÁTICAS	180
1. Perspectiva geral	181
2. Objectivos das aulas práticas	183
- Competências tecnico-científicas	183
- Competências tecnico-práticas	184
- Orientação da formação pessoal	185
3. Metodologia das aulas práticas	187
- Escolha do domínio de pesquisa	187
- Opções metodológicas globais	188
- Organização das fases	189
- Caracterização das fases	191
4. Avaliação das aulas práticas	195
- Avaliação da frequência	195
- Avaliação da qualidade	195

ENQUADRAMENTO GERAL DA DISCIPLINA

A disciplina de Psicologia Diferencial insere-se no actual curriculum do 2º ano do plano de estudos da Licenciatura em Psicologia da Universidade do Porto. É uma disciplina anual, com carga semanal de 2 horas teóricas e 2 horas práticas. É responsável por 6 das 36 unidades de crédito do 2º ano. Trata-se de uma das disciplinas afins das especialidade de doutoramento em Psicologia Diferencial e da Personalidade e em Psicologia Experimental.

A Psicologia Diferencial faz parte do leque de disciplinas do ciclo básico da Licenciatura em Psicologia. Este ciclo básico pretende confrontar os alunos com os grandes domínios teóricos desenvolvidos na Psicologia e com as abordagens privilegiadas por cada um. Ao termo destes três primeiros anos, o aluno deverá estar a par do conjunto dos conhecimentos acumulados no domínio e ser capaz de uma avaliação crítica destes conhecimentos com o objectivo de realizar uma síntese pessoal dos mesmos. Com efeito, estes conhecimentos e esta síntese pessoal são necessários para iniciar o ciclo complementar centrado, no curriculum actual, na aquisição de conhecimentos e competências específicas para a intervenção em domínios particulares. A inserção da disciplina de Psicologia Diferencial neste primeiro ciclo de formação parece adequada. Com efeito, centra-se na análise e compreensão da realidade que, embora possa fundamentar decisões quanto a transformação desta, não fornece nem conhecimentos nem competências que capacitem o aluno para a intervenção directa.

1. Objectivos gerais da Psicologia Diferencial

A *orientação geral* e o nível de exigência da disciplina são determinados pelo facto de contribuir para uma formação de nível *universitário* no domínio da *Psicologia* e de estar inserida no *ciclo básico* desta mesma formação.

O ensino universitário tem entre outros objectivos o da *formação profissional de quadros superiores*. Esta formação opera-se no domínio específico da *Psicologia*. Neste domínio como noutros, a aquisição de um conjunto de saberes, devidamente analisados e organizados, é condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício da profissão. Além disso, e baseando-se sobre tais saberes, o psicólogo, como quadro superior, deverá ser capaz de tomar decisões, de fornecer orientações para o trabalho de outros, de encontrar soluções eventualmente inovadoras, de avaliar os resultados alcançados e de assumir a responsabilidade das suas decisões. Tais competências são também susceptíveis de aprendizagem, que poderiam ser proporcionadas no ensino universitário. Contudo, a intervenção psicológica não se satisfaz com os saberes ou os "saber-fazer" puramente técnicos: a função do psicólogo é, em última instância, a promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos e dos grupos, o que pressupõe a adequada utilização dum certo domínio de saber para analisar e compreender as situações e para implementar estratégias eficazes de transformação da realidade em função de objectivos devidamente fundamentados e ponderados, mas exige também uma análise mais profunda da sua própria prática e dos pressupostos que a fundamentam, acompanhada de uma abertura ao desenvolvimento pessoal ou seja à mudança. Assim, para garantir o bom desempenho de funções básicas que caracterizam a profissão, a formação de psicólogos deve não só permitir aquisição de conhecimentos e treino de técnicas, mas também proporcionar experiências promotoras do seu desenvolvimento.

Além da diversidade de enquadramentos profissionais possíveis, a que se destina a formação específica adquirida no ciclo complementar (4º e 5º ano), as disciplinas do *ciclo*

básico da Licenciatura em Psicologia têm como função lançar os alicerces que assegurem a formação dos Psicólogos, dentro das linhas gerais acima referidas.

Serão explicitados, de seguida, o modo como a disciplina de Psicologia Diferencial contribui para esta formação, salientando a importância dos objectivos e das estratégias privilegiados para a realização académica e profissional dos alunos.

2. Objectivos específicos da Psicologia Diferencial

Em termos genéricos, a disciplina de Psicologia Diferencial pretende garantir uma preparação de base, quer teórica, quer metodológica, no domínio do estudo das diferenças psicológicas intra- e inter-individuais e inter-grupais. Exige a aquisição de conhecimentos e competências específicas. Não se limita, contudo, a promover a aquisição, por parte dos alunos, de conhecimentos aprofundados e actualizados neste domínio específico de formação; há ainda que estimular a estruturação pessoal dos conhecimentos, a sua avaliação crítica e a sua utilização adequada. Tal exigência tem implicações quer em termos de análise teórica, quer em termos metodológicos.

Por um lado, uma reflexão sobre os conhecimentos — a sua origem, contextualização e condições de produção — estimula uma leitura crítica dos mesmos e a sua inserção numa evolução das preocupações da investigação: os conhecimentos recentes representam somente o estado actual da reflexão científica num domínio particular e em determinado contexto. Nesta perspectiva, é dada uma particular atenção ao problema da adequação destes conjuntos de conhecimentos, essencialmente resultados de investigações realizadas noutros contextos culturais, para a análise da realidade portuguesa. Os riscos em assumir, sem reflexão prévia, a validade desses resultados para a população portuguesa são analisados e ponderados e é salientada a necessidade da observação e análise específica da realidade portuguesa.

Por outro lado, a importância do rigor metodológico para garantir a validade dos resultados obtidos é discutida, assim como as exigências da investigação que se situa nesta perspectiva. Valoriza-se, neste quadro, não só a importância da procura de informação mas

também da análise crítica da mesma. Finalmente, é importante tomar consciência que as únicas fontes de viés não provêm exclusivamente das informações externas disponíveis. Para explicar as diferenças na vida quotidiana e tornar o mundo inteligível, cada um formou teorias pessoais acerca da existência de diferenças psicológicas, das suas características, da sua estabilidade, das suas origens e consequências. Estas teorias pre-científicas são extremamente resistentes à mudança e, para assegurar a sua manutenção, operam uma selecção da informação considerada pertinente. A integração pessoal do conjunto dos conhecimentos disponíveis exige não só uma reflexão sobre os pressupostos pessoais relativos às várias questões tratadas, mas ainda a disponibilidade para os reconsiderar, pôr em causa ou transformar, condição essencial para construir sistemas mais diferenciados e complexos susceptíveis de permitir uma compreensão mais profunda da realidade, da qual o observador, o investigador, o psicólogo são parte integrante.

O desenvolvimento destas competências ligadas à reflexão e integração de conhecimentos e experiências será útil na formação mais específica dos psicólogos proporcionada nos últimos anos da licenciatura que aprofundarão e alargarão esta experiência nos domínios de intervenção psicológica.

Os objectivos gerais e específicos da disciplina serão diferenciados e operacionalizados após a apresentação da perspectiva geral quer para as aulas teóricas, na primeira secção deste relatório, quer para as aulas práticas, na segunda. O papel da metodologia de ensino e de avaliação será situado no quadro destes objectivos.

AULAS TEÓRICAS

ENQUADRAMENTO GERAL DAS AULAS TEÓRICAS

Apresenta-se a seguir a *perspectiva* adoptada nesta disciplina assim como os *objectivos pedagógicos* prosseguidos, as *estratégias* utilizadas para os alcançar e as modalidades de *avaliação* das aulas teóricas.

1. Perspectiva geral

A Psicologia Diferencial estuda as diferenças psicológicas intra- e inter-individuais e entre grupos, com o objectivo de compreender o ser humano no que tem de diferente de outros.

Sem descurar a importância dos aspectos metodológicos, considera-se que a Psicologia Diferencial se refere mais a uma perspectiva temática do que a opções metodológicas rígidas. Estuda as diferenças psicológicas, tanto ao nível dos comportamentos imediatos e observáveis como ao nível das representações, emoções, cognições e das características intelectuais ou de personalidade inferidas (traços). Neste quadro, os resultados empíricos evidenciados com metodologias diferentes — experimentais, correlacionais ou clínicos — fornecem informações valiosas sobre o fenómeno das diferenças psicológicas. A compreensão dos processos subjacentes ao desenvolvimento das diferenças pode ser estimulado pelo confronto de várias perspectivas que tradicionalmente são associadas a diferentes domínios da psicologia.

Este estudo pauta-se pelo cuidado em evitar generalizações abusivas, tanto em termos inter-culturais como intra-culturais. Por um lado, chama-se a atenção para a especificidade cultural dos resultados de investigação e para os riscos em aplicar na nossa cultura, sem as devidas adaptações, resultados obtidos noutras. Por outro lado, os resultados de investigações são interpretados pelo investigador em função dos seus próprios objectivos, das suas representações pessoais da realidade que não são independentes da posição social que ocupa. Este fenómeno é patente nas análises e interpretações acerca das diferenças psicológicas entre grupos sociais (em função do género, do estatuto social, ...). Frequentemente, outras interpretações seriam possíveis em função de outros pressupostos.

Os estudos meta-analíticos, por exemplo, permitem uma abordagem interessante das razões das incongruências nos resultados da investigação, evidenciando o peso do contexto da investigação e das opções do investigador na parte da realidade observada, no "prisma" escolhido e nos resultados obtidos.

A compreensão das diferenças psicológicas entre sujeitos e grupos pode operar-se a vários níveis de profundidade ao longo das duas fases do estudo das diferenças, a centrada na descrição das diferenças e a outra nas suas origens. Esses diversos níveis são a seguir apresentados, dos mais simples aos mais complexos.

A 1ª fase dedica-se à observação e descrição das diferenças. Esta descrição pode realizar-se a vários níveis de profundidade. O nível mais superficial descreve diferenças de *comportamento final* como, por exemplo, os resultados numa tarefa ou num teste, as manifestações de agressividade ou de ansiedade, o conceito de si próprio, etc.... Um nível um pouco mais profundo observa as diferenças quanto aos *processos de funcionamento*: diferenças na capacidade de concentração, na selecção de elementos pertinentes para a realização duma tarefa, na influenciabilidade, na capacidade de crítica, etc... Finalmente, um terceiro nível observa a existência de diferenças nas *relações ou associações entre comportamentos*, por exemplo, nas relações entre a capacidade numérica e espacial, entre ansiedade e emotividade, entre motivação para a realização e necessidade de aceitação social, etc.

Algumas das observações recolhidas e descritas nesta primeira fase podem incitar o aluno a procurar compreender a razão dessas diferenças, característica da 2ª fase que se preocupa explicitamente com a explicação das diferenças. Apesar de existir sempre uma certa explicação latente na fase descritiva, esta é meramente sugerida e nunca aprofundada.

A 2ª fase preocupa-se explicitamente com a problemática da *origem das diferenças*. A problemática do inato vs. adquirido, influência do genótipo vs. meio, corresponde a uma preocupação antiga e a valorização de um ou outro polo explicativo corresponde a

preocupações cíclicas que não são independentes das conjunturas sociais globais. A referência a elementos da história da psicologia permite ilustrar facilmente este aspecto.

Tanto o estudo da origem genética como o da influência ambiental podem, por sua vez, serem realizados a vários níveis de complexidade, ilustrados a partir dos modelos de análise propostas por Bronfenbrenner e Crouter (1983). Os três modelos apresentados correspondem a três níveis de análise de complexidade crescente que serão exemplificadas a a partir da influência do meio.

O primeiro modelo, *social address*, descreve diferenças psicológicas entre indivíduos em função da posição de cada um, num ou noutro grupo social (diferenças de Q.I. entre sujeitos oriundos de níveis socio-económicos diferentes, diferenças de emotividade entre homens e mulheres,...). Este nível de explicação é relativamente simples: as diferenças psicológicas são justificadas pela pertença a grupos que partilham certas características. Pressupõe a influência global do meio, sem tentar discriminar os elementos que são responsáveis por esta influência ou as próprias características dos processos de influência: neste contexto as várias características do meio são equivalentes e substituíveis. O sujeito é considerado como receptáculo passivo das influências do meio. Apesar da sua simplicidade, este modelo é útil para explorar domínios desconhecidos: permite levantar pistas para futuros estudos. Esta perspectiva, devido à sua extrema simplicidade, é frequentemente utilizada para explicar as diferenças no decorrer da vida quotidiana. Fundamenta a manutenção de estereótipos que traduzem uma visão rígida e estática da realidade (ex: o insucesso escolar é justificado pela origem social modesta, a falta de controle emocional, por ser do género feminino,...).

O segundo modelo, *process-context*, ultrapassa a simples constatação de diferenças entre grupos para se debruçar sobre os processos responsáveis do desenvolvimento de tais diferenças. Evidencia aspectos que são responsáveis pelo desenvolvimento de certas características psicológicas: por exemplo, a estruturação flexível do meio familiar estimula o desenvolvimento intelectual. Existem processos de desenvolvimento psicológico de âmbito geral que se manifestam pela associação entre variáveis. Este modelo constata a desigual repartição nos vários grupos sociais dos factores responsáveis pelo desenvolvimento da

característica considerada. Por exemplo, a estruturação flexível do meio familiar é mais frequentemente observada na classe média do que na classe baixa. Diferenças quanto à frequência da presença do(s) factor(es) responsável(eis) em cada meio social justificam as diferenças de desenvolvimento da característica psicológica estudada em sujeitos que pertencem a meios sociais diferentes. A diferença de desenvolvimento intelectual médio entre sujeitos oriundos das classes média e baixa, por exemplo, é explicada pelas diferenças no tipo de estruturação do meio familiar. O raciocínio neste segundo nível tem a vantagem de evidenciar os processos responsáveis do desenvolvimento diferencial. Pressupõe, contudo, que o impacto de determinado factor (causal) é universal, independentemente de outras características do contexto ou das pessoas envolvidas. As leis gerais, aplicáveis a qualquer ser humano, são suficiente para explicar as diferenças entre sujeitos e entre grupos.

Uma parte considerável dos estudos referidos na cadeira de Psicologia Diferencial adoptam um destes dois primeiros modelos, cujas potencialidades e limitações serão explicitadas.

Alguns estudos, porém, aproximam-se do 3º modelo, mais complexo, o modelo *person-process-context*, que pretende ultrapassar os limites dos anteriores. Considera que os factores causais — biológicos, interpessoais ou sociais — influenciam o desenvolvimento diferencial das características psicológicas, mas que o seu impacto varia conforme o contexto no qual se manifestam e conforme as características dos sujeitos envolvidos. Alguns exemplos poderão ilustrar este modelo. O locus de causalidade, por exemplo, tem efeito diferente sobre a motivação no quadro escolar, conforme o género do sujeito ou o nível sócio-económico da família. Segundo este modelo os processos responsáveis das diferenças psicológicas podem variar em função do contexto ou das características dos sujeitos: perdem o seu carácter universal, sem contudo variarem de sujeito para sujeito. Este modelo evidencia toda a complexidade do desenvolvimento humano e o carácter interactivo deste desenvolvimento.

A análise das diferenças psicológicas segundo o modelo "person-process-context" exige, contudo, uma certa flexibilidade para adoptar uma perspectiva nova face à análise dos resultados de investigação. É uma perspectiva mais recente, menos frequentemente utilizada

na investigação. Nesta perspectiva, as diferenças entre resultados de estudos realizados em diferentes culturas ou a diferentes momentos não são considerados *a priori* como manifestações de erros metodológicos, mas elementos informativos importantes para a compreensão dos processos de desenvolvimento subjacentes às diferenças psicológicas.

2. Objectivos das aulas teóricas

De modo genérico, as aulas teóricas pretendem pôr o aluno em contacto com diversas fontes de informação, assegurar a compreensão desta informação, favorecer a sua integração e a sua utilização na análise de determinadas problemáticas e suscitar a motivação dos alunos para aprofundar os conhecimentos em determinada área.

Mais especificamente, as aulas teóricas de Psicologia Diferencial pretendem:

- . proporcionar o contacto com um conjunto de conhecimentos básicos num domínio fundamental como o do estudo das diferenças psicológicas entre indivíduos e grupos;
- . estimular a compreensão da evolução da ciência como processo dinâmico em curso: as informações disponíveis são resultado da evolução dos conhecimentos até um certo momento que parecem válidos dentro de uma certa perspectiva mas que possuem o estatuto de verdades incontestáveis;
- . chamar a atenção para os determinantes contextuais das investigações e a importância das normas e valores ou representações partilhadas na orientação das mesmas;
- . favorecer a compreensão da dependência dos resultados de investigação do contextos culturais nos quais foram produzidos e avaliar a pertinência e adequação das informações recolhidas noutras culturas para a realidade portuguesa;

- . realçar a importância da procura da informação nova produzida, da sua avaliação crítica e da sua selecção criteriosa em função de problemáticas definidas;
- . fazer tomar consciência que a integração de novos conhecimentos nos esquemas pessoais de compreensão da realidade exige reestruturações regulares desses esquemas que poderá levar a uma compreensão mais diferenciada das diversas problemáticas;
- . salientar as dificuldades em se decentrar das suas próprias normas, valores, representações e em integrar conhecimentos susceptíveis de questionar tais convicções, chamando a atenção para os riscos de enfiamento pessoal na selecção da informação e interpretação dos dados das investigações disponíveis.

3. Metodologia das aulas teóricas

Determinadas estratégias são implementadas para alcançar estes objectivos. Desenvolvem-se dentro das limitas materiais impostas pela carga horária da disciplina no "currículo" da licenciatura em psicologia: as aulas teóricas decorrem uma vez por semana, durante 1 ano lectivo, e têm a duração de 2 horas. Estas características temporais colocam dois problemas específicos: a selecção da matéria e a manutenção da atenção dos alunos durante duas horas consecutivas. Os parágrafos seguintes explicitam as opções tomadas.

É ilusório tentar abranger o conjunto dos conhecimentos, reflexões e interrogações que foram desenvolvidas no domínio da psicologia diferencial durante as 50 a 60 horas lectivas anuais. Todavia, as aulas teóricas pretendem permitir o acesso, não só a uma informação clara, precisa e a mais completa possível, mas também despertar o aluno para as questões e discussões que os conhecimentos suscitaram. Considerou-se que seria mais útil, em termos de formação dos alunos, abordar um número limitado de temas com maior profundidade do que abordar uma multiplicidade de temáticas possíveis de uma maneira

necessariamente mais superficial. Deste modo, a abordagem das temáticas apresentadas nas aulas teóricas poderá servir de modelo para futuras abordagens de outras temáticas.

A selecção dos assuntos a abordar foi efectuada em função duma avaliação necessariamente subjectiva da sua utilidade para a formação dos alunos. Os critérios de selecção serão explicados mais adiante, na altura da apresentação do programa. Nota-se, desde já, que, no programa apresentado, todas as temáticas não são necessariamente abordadas simultaneamente no decorrer de um mesmo ano lectivo, mas constituem alternativas possíveis no domínio da Psicologia Diferencial.

A dificuldade da manutenção da atenção dos estudantes durante duas horas consecutivas prende-se com a metodologia de ensino. As aulas teóricas de Psicologia Diferencial pretendem, ao longo do ano, fornecer aos alunos diversos quadros de referências susceptíveis de conferir significado às informações com as quais têm oportunidade de contactar. Pretende-se ainda estimular o interesse dos alunos sugerindo diversos tipos de questionamentos simultâneos acerca da matéria apresentada.

O primeiro prende-se com a relevância da informação para o próprio. Os conhecimentos, para serem úteis, devem ter significado para o próprio: é importante inserir a informação num conjunto de conhecimentos pessoais anteriores visto que só poderá ser recordada e utilizada se estiver integrada numa estrutura de significação para cada um. A necessidade desta organização da informação é salientada, no decorrer das aulas teóricas, assim como as várias modalidades de organização, que podem coexistir. O docente comunica um tipo de organização possível desta informação, assinalando as razões da sua escolha, mas sublinhando que se trata duma opção pessoal que não invalida outros tipos de organização. Em função dos seus interesses pessoais, os alunos são também estimulados a procurar informações adicionais. Nos sumários das aulas teóricas, é indicada a bibliografia mínima (assinalada com dois asteriscos) assim como uma selecção criteriosa de algumas referências adicionais (assinaladas com um asterisco) e complementares que podem permitir o aprofundamento de um ou outro tópico assinalado nas aulas. A diversificação desta última bibliografia em função dos domínios abordados, estimulará os alunos a fazer as opções que melhor corresponderem ao seu interesse pessoal.

O segundo questionamento diz respeito ao valor universal ou à relatividade dos conhecimentos transmitidos por diversos autores. Tenta-se, nesta linha, inserir os conhecimentos transmitidos, teorias ou resultados de investigações empíricas, no contexto em que foram produzidos, tanto dum ponto de vista histórico como geográfico ou social. A sua inserção na evolução histórica dos conhecimentos permite, por um lado, relativizá-los e, por outro, salientar a sua importância relativamente à compreensão da evolução das preocupações dos investigadores, às respostas que permitem fornecer para certos problemas e às novas questões que suscitaram ou deixaram em aberto. Estas constituem os motores do progresso científico num determinado domínio. As novas linhas de investigação surgem como tentativa de resposta a esses problemas. As linhas de evolução actuais, quer teóricas, quer metodológicas, são mais desenvolvidas, visto apresentarem perspectivas de investigação mais estimulantes e apresentarem novas possibilidades de interpretação das informações disponíveis, resultando já numa reflexão sobre as teorias anteriores.

A apresentação de resultados diferentes ou mesmo contraditórios, provenientes de estudos realizados em contextos culturais diferentes ou de vários estudos numa mesma cultura, não é posta de lado. Por um lado, trata-se de um fenómeno frequente neste domínio como noutros e, por outro, parece uma via particularmente rica para a aquisição de uma série de competências por parte dos alunos. Faz tomar consciência que a validade dos resultados apresentados depende do respeito de certas exigências metodológicas. Descurar estes aspectos, quando se integram resultados de investigações em sínteses teóricas mais amplas, pode levar a conclusões erróneas. Todavia, nem todas as contradições se explicam a partir de falhas metodológicas. As comparações interculturais relembram utilmente a complexidade do ser humano e a interdependência das suas características psicológicas e culturais. O significado cultural de determinadas atitudes pode modificar o seu impacto psicológico. A análise dessas diferenças culturais permite uma compreensão mais profunda e complexa das diferenças de comportamento humano, do seu significado para cada grupo social e das questões que se colocam quanto à transferência de conhecimentos teóricos e empíricos construídos num determinado contexto para realidades culturais diferentes, nomeadamente para a realidade portuguesa. Tentar explicar a realidade a partir de esquemas universais, claros, simples, homogêneos e lógicos, parece excessivamente simplificador.

Finalmente, uma análise pormenorizada das diferenças metodológicas ("design", populações, instrumentos...) em estudos intra-culturais permite evidenciar a existência de várias perspectivas igualmente válidas no estudo duma mesma problemática. Neste quadro, é essencialmente valorizada a importância da procura de explicações para as contradições apresentadas e é salientado o aspecto estimulante da detecção de resultados inesperados para aprofundar a compreensão das diferenças psicológicas. A tomada de consciência mais profunda da importância dos aspectos metodológicos da investigação é sobretudo assegurada pelas aulas práticas.

4. Avaliação das aulas teóricas

A avaliação deve permitir, tanto quanto possível, fazer uma apreciação suficientemente fina e diferenciada da medida em que os objectivos propostos para as aulas teóricas foram de facto alcançados pelos diferentes alunos. Além disso, deve situar-se no quadro geral definido pela instituição.

A avaliação dos conhecimentos e competência adquiridas na disciplina de psicologia diferencial rege-se pelas normas de avaliação da Licenciatura em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da U. Porto que, para as aulas teóricas, se situa dentro dos seguintes parâmetros:

- . realização duma prova escrita assim como de uma prova oral;
- . serão admitidos à prova oral os alunos com notas de 8 a 9 valores e dispensados aqueles que obtiverem nota igual ou superior a 10 valores;
- . pode haver dispensa da avaliação final de conhecimentos através da realização de dois pontos escritos facultativos (frequência), no fim do 1º e 2º semestres.
- . os resultados serão expressos numa escala de 0 a 20 valores;

A necessidade e utilidade em realizar provas facultativas em Fevereiro e Junho são ponderadas e decididas de comum acordo entre docentes e discentes. As datas das provas de avaliação são também fixadas de comum acordo, dentro das possibilidades definidas pelos Conselhos Pedagógico e Directivo.

A estrutura das provas de avaliação da matéria das aulas teóricas sofreu modificações no decorrer dos anos. Inicialmente, eram formadas exclusivamente de perguntas amplas, chamadas "de desenvolvimento", convidando o aluno a argumentar face a problemáticas definidas. Estas perguntas não incidem de modo directo e exclusivo sobre as teorias ou os resultados de estudos empíricos com os quais os alunos tiveram oportunidade de contactar durante as aulas, embora exijam do aluno um domínio razoável deste conjunto de conhecimento. Além disto, requerem, não só a organização e estruturação destes conhecimentos, mas ainda uma reflexão crítica acerca dos mesmos assim como a selecção dos elementos pertinentes em função da pergunta. O aluno deve ainda fazer prova de uma certa capacidade de argumentação, ou seja, ser capaz de considerar simultaneamente vários pontos de vista e de justificar a sua opção em favor dum ou doutro. A organização e a fundamentação das respostas são valorizadas. O tipo de perguntas das provas de avaliação escritas e os aspectos mais qualitativos valorizados nas respostas são explicitados no decorrer das aulas.

A uma organização de provas de avaliação composta por diversas perguntas de desenvolvimento da mesma amplitude e sem limite de páginas sucedeu outra organização com perguntas de amplitude diferente e com limite de páginas. Com efeito, constatou-se que a introdução de limites ajudava o aluno a sintetizar o seu pensamento e a seleccionar a informação pertinente para cada pergunta e a cuidar a sua argumentação.

Finalmente, a quantidade de alunos que se apresentavam a exame, associada às limitações temporais concedidas para a correcção dos mesmos, levaram a introduzir uma nova modalidade de avaliação: o recurso a provas de escolha múltipla. Esta modalidade de avaliação representa 75% da prova escrita, os 25% restantes sendo atribuídos à avaliação de uma pergunta de desenvolvimento (à escolha entre duas possíveis). A elaboração das respostas permite uma avaliação relativamente fina, não só dos conhecimentos adquiridos na disciplina mas também da integração destes, do modo como os alunos foram capazes de alterar concepções do senso comum acerca das problemáticas focadas e do modo como relacionam e utilizam os conhecimentos para compreender certas problemáticas. A resposta a estas perguntas pressupõe a formação de ideias claras e precisas sobre as teorias, os conceitos e os resultados de investigação empírica, diferenciando-os de outros próximos

contaminados por certos tipos de erros que põem em causa a sua validade; exige sobretudo uma reflexão crítica sobre as informações disponíveis tendo consciência das contradições existentes no domínio, e a sua utilização criteriosa em função dos problemas colocados. Longe, portanto, da ideia que as provas de escolha múltipla só permitem avaliar conhecimentos factuais recorrendo à memória sem exigir capacidade de raciocínio muito elaborada. Assim, no conjunto das respostas propostas para cada pergunta, todas plausíveis, algumas espelham as ideias do senso comum na matéria: estas respostas serão consideradas as mais plausíveis pelos alunos que não estudaram a matéria mas que têm alguma opinião formada acerca do problema colocado. Outras respostas espelham ideias divulgadas por algumas investigações clássicas no domínio mas que foram postas em causa por pesquisas mais recentes: tais respostas serão provavelmente escolhidas pelos alunos que estudaram a matéria de modo mais superficial, sem se preocupar em relacionar as diversas informações produzidas a partir de investigações diferentes. Finalmente, a resposta correcta corresponde a esta integração que promoveu a adopção de esquemas de análise da realidade mais complexos.

Nesta tipo de prova, as respostas erradas descontam de modo a evitar as escolhas casuais. Numa primeira experiência, os alunos tiveram uma certa dificuldade em responder a este tipo de prova de avaliação, o que constituiu uma oportunidade para o docente tomar consciência de que as competências para apreciar de modo crítico as informações provenientes da investigação, para estruturar e relacionar os diversos pontos da matéria não estão suficientemente desenvolvidas. É de realçar que estas dificuldades não pareciam ter sido consciencializadas pelos alunos. No entanto, as competências referidas parecem importantes na formação de futuros psicólogos visto a qualidade das suas decisões depender, não só da quantidade de informação disponível, mas também da qualidade da mesma e das suas capacidades em analisar e integrar esta informação e em reflectir a partir dela. Por esta razão, decidiu-se manter este tipo de prova de avaliação numa proporção de 50% do valor total da prova escrita, os outros 50% sendo dependentes de perguntas de desenvolvimento.

Para promover o desenvolvimento das competências são proporcionadas, no decorrer do ano, ocasião de treino para as diversas modalidades de avaliação. Estas ocasiões

permitem ao aluno tomar consciência das suas dificuldades e de poder identificar a maneira de as superar para, deste modo, desenvolver as competências exigidas. Assim, os alunos têm livre acesso às perguntas de desenvolvimento das provas de avaliação dos anos anteriores, o que lhes dá oportunidade de treino prévio. Podem recorrer ao docente em caso de dúvidas nesta preparação e têm ainda, antes de cada uma das provas, uma sessão para tirar dúvidas. Relativamente às perguntas de escolha múltipla, o livre acesso pode ter efeitos perversos se os alunos considerarem que a melhor maneira de se preparar será de memorizar as respostas certas para cada pergunta. Em contrapartida, durante aulas opcionais, têm oportunidade de responder a algumas perguntas do género, com o material das aulas à sua disposição, e de analisar conjuntamente com o docente as diversas respostas possíveis e as razões que provavelmente os levaram a escolher respostas erradas, se for o caso.

Ainda no sentido do desenvolvimento das competências acima referidas no quadro da avaliação, a correcção da primeira frequência é realizada oralmente numa aula teórica. Durante esta aula, o docente apresenta o tipo de resposta esperada, para as perguntas de desenvolvimento e para uma amostra das perguntas de escolha múltipla, justificando o seu valor qualitativamente superior a outras possíveis. Salienta ainda os erros mais frequentemente cometidos nas respostas à pergunta, tentando diferenciar aqueles que resultam duma má selecção da informação pertinente, de confusões conceptuais, de deficiente compreensão da matéria, de argumentos inadequados, etc... Pensa-se que a análise dos factores responsáveis pelos erros apresentados pode ser útil para a prevenção dos mesmos numa futura oportunidade, na medida em que permite tomar consciência da necessidade de adquirir ou mobilizar competências que não tinham sido suficientemente desenvolvidas ou utilizadas na primeira experiência.

As grandes linhas orientadoras da formação fornecida nas aulas teóricas, descritas até agora, são de seguida detalhadas através da análise do programa das teóricas. A uma primeira apresentação genérica do programa sucedem-se outras, mais pormenorizadas, dos diversos capítulos. Esta formação é ainda complementada pela formação proporcionada nas aulas práticas que será descrita na segunda secção.

5. Programa

Posta de lado a pretensão de exaustividade num domínio tão vasto como o da Psicologia Diferencial, pretende-se assegurar, no quadro das aulas teóricas, a abordagem de três grandes domínios do estudo das diferenças psicológicas: a inteligência, a personalidade e a motivação. A primeira parte da disciplina será dedicada à apresentação das diferenças e a segunda debruçar-se-á sobre as suas origens. No seio de cada um dos domínios citados, será operada uma selecção de temas, privilegiando, deste modo, uma compreensão mais profunda de certas temáticas e renunciando, necessariamente, à apresentação de outras, porventura também interessantes. Com efeito, o desenvolvimento de atitudes de reflexão crítica sobre os conhecimentos, a que damos prioridade, exige a confrontação com teorias ou resultados de pesquisas, às vezes contraditórios, a sua inserção no contexto histórico, geográfico ou cultural em que foram produzidos, a análise dos seus contributos em termos de compreensão da variedade dos comportamentos humanos assim como a tomada de consciência dos seus limites. Os estudos mais recentes são objecto de maior atenção, questionando a adequação dos seus resultados à cultura portuguesa e salientando os sinais precursores de evolução futura que contêm.

Assim, os três primeiros capítulos, que constituem a primeira parte, descrevem as variações intra- e interindividuais e entre grupos relativamente aos comportamentos e atitudes observados nos três domínios referidos, e apresentam teorias evidenciando estruturas ou processos de funcionamento susceptíveis de explicar tal variação. O primeiro capítulo é consagrado às diferenças intelectuais, o segundo às de personalidade e o terceiro às de motivação. No decorrer dos três capítulos, será progressivamente privilegiada uma perspectiva mais integradora pondo em causa as fronteiras entre inteligência, personalidade e motivação.

Os três últimos capítulos, formando a segunda parte da disciplina, são dedicados à problemática da origem das diferenças individuais ou de grupo. A análise iniciar-se-á pelos

resultados de estudos focalizados sobre a origem biológica das diferenças psicológicas (capítulo quarto), seguida pelos referentes à sua origem social, privilegiando as influências de duas instituições de socialização: a família, no capítulo quinto, e a escola, no sexto.

Numa breve introdução, serão apresentados os seus objectivos, origens e métodos da Psicologia Diferencial.

Os capítulos da primeira parte, consagrados à inteligência, personalidade e motivação apresentam uma estrutura semelhante. Após a apresentação dos domínios e da sua progressiva subdivisão, a definição dos conceitos principais e a apreciação dos métodos utilizados na recolha e tratamento de dados, inicia-se a apresentação das principais teorias que pretendem explicar as diferenças intra- e inter-individuais. A adopção duma perspectiva histórica na apresentação das teorias permite evidenciar as grandes linhas de evolução da investigação nesses domínios. De seguida, são abordadas algumas das diferenças observadas entre grupos definidos em função do estatuto socio-económico, o sexo e a idade, conforme os casos, visto tratar-se de factores de diferenciação social importantes nas nossas sociedades. Na descrição das diferenças entre grupos, opera-se novamente uma selecção: só alguns resultados considerados interessantes e capazes de estimular a discussão são apresentados, a título de exemplo, na certeza de que muitos outros poderiam ter sido igualmente escolhidos. No capítulo da motivação, as diferenças de grupo são evidenciadas para cada teoria, visto que cada uma privilegia uma perspectiva específica no estudo da motivação.

Na segunda parte, a estrutura dos capítulos é mais variada. Depende essencialmente do tipo de estudos disponíveis e da selecção que foi feita. Após uma introdução consagrada às definições conceptuais e à análise das metodologias utilizadas, presente em cada capítulo, o capítulo quarto, consagrado à origem biológica das diferenças psicológicas, analisa primeiro a influência de factores genéticos para a seguir abordar brevemente a influência das estruturas cerebrais, reenviando, para maior aprofundamento, para a disciplina de Psicofisiologia. No capítulo quinto, após a apresentação dos estudos que deram origem à delimitação dos grandes estilos educativos, são analisadas as diferenças educativas em função do grupo social de pertença da família (estatuto socio-económico) e das características

dos seus membros, pais e filhos/as: uma atenção particular será consagrada à diferenciação das práticas de socialização familiar em função do género. Finalmente, são relacionadas práticas educativas e desenvolvimento psicológico nos três domínios abordados na primeira parte — inteligência, personalidade e motivação — e evidenciadas as suas relações com a qualidade da realização académica. O capítulo sexto inicia-se por uma reflexão geral sobre a importância da socialização proporcionada pela instituição escolar e sobre o seus efeitos estratificadores em termos sociais. De seguida, a análise não só da influência das creches ou infantários e da educação pré-primária sobre o desenvolvimento cognitivo e social das crianças assim como ainda dos receios, mitos e fantasias que são associados a estes sistemas de guarda e educação da criança, permite construir uma visão mais diferenciada do seu valor. A abordagem dos efeitos dos ensinos primário e secundário é feita de um ponto de vista estrutural e relacional; uma atenção particular será novamente dedicada às diferenças em função do género. O capítulo conclui pela necessidade, apoiada empiricamente, de estimular as relações de colaboração entre a escola e a família, em proveito da criança.

INTRODUÇÃO

A introdução à disciplina de Psicologia Diferencial iniciar-se-à pela apresentação da perspectiva da disciplina dum ponto de vista científico, dos objectivos pedagógicos das aulas teóricas e das aulas práticas, assim como das características da avaliação. É aqui discutida a ponderação das aulas teóricas e práticas e apresentado o planeamento das aulas.

Uma reflexão sobre os precursores da Psicologia Diferencial e as suas origens permite situar o interesse do estudo das diferenças intra- e inter-individuais e inter-grupais na evolução histórica dos diversos domínios da psicologia. São também definidos o objecto, os objectivos e os métodos dos estudos desenvolvidos neste domínio.

A tomada em consideração das diferenças psicológicas entre sujeitos e entre grupos para a organização da sociedade e a preocupação em tentar compreender as razões dessas diferenças não é recente. A evolução dos conhecimentos neste domínio foram sempre extremamente dependentes quer dos progressos científicos noutros sectores da ciência, quer das preocupações economico-sociais características de determinadas épocas. Reenvia-se para as reflexões iniciadas no quadro da disciplina de Epistemologia e História da Psicologia com vista a compreender não só as variações temporais dos modelos explicativos privilegiados para justificar as diferenças psicológicas como ainda as implicações sociais de tais modelos.

O estudo das diferenças em meio natural funda-se sobre o reconhecimento implícito da influência dos contextos na determinação e na variação dos comportamentos. As exigências do método comparativo utilizado nestes casos são salientadas assim como as suas vantagens e limitações, comparando-o com os métodos experimental, genético e clínico. As exigências metodológicas introduzidos nos estudos empíricos em psicologia prendem-se com a dificuldade da objectividade na observação do comportamento humano, aliada à sua necessidade. Examinam-se os princípios metodológicos e as características específicas da recolha e tratamento dos dados nos estudos diferenciais clássicos. Evidenciam-se os erros mais frequentes quer na recolha dos dados quer na interpretação dos resultados, analisando as respectivas razões. Comparam-se as vantagens e limitações dos métodos quantitativos em comparação com os qualitativos.

Propõem-se finalmente, algumas reflexões sobre a evolução recente do estudo das diferenças que pode ser caracterizada por duas linhas de força: a primeira caracteriza-se pela valorização das diferenças individuais em sectores tradicionalmente mais preocupados com os aspectos gerais do comportamento; a segunda, pelo alargamento do leque de metodologias utilizadas no estudo das diferenças psicológicas.

O interesse pelo estudo das diferenças pode-se traduzir quer pela preocupação em integrar as explicações das diferenças individuais e das tendências gerais em esquemas explicativos mais complexos, quer pela necessidade em estabelecer relações de cooperação entre sectores da psicologia considerados como relativamente estanques, há alguns anos atrás. A análise feita no quadro da genética do comportamento por Scarr (1990) é paradigmática da primeira opção: se, até então, os conceitos e métodos que permitem explicar as tendências gerais eram incapazes de explicar as variações individuais, a introdução do conceito de determinação genética do meio educativo e social e da construção pessoal dos percursos desenvolvimentais, cria um novo quadro de referência que permite integrar esses diversos factores. A corrente encabeçada por Reuchlin (1984), que, a partir de uma análise da evolução das relações entre a psicologia diferencial e geral, salienta as vantagens de uma maior colaboração entre as duas disciplinas de modo a diferenciar e enriquecer as teorias gerais a partir do contributo das diferenças individuais é representativa da segunda opção. Em termos mais gerais, Sternberg e Wagner (1994) chamam a atenção para a necessidade de contextualizar o desenvolvimento, salientando que, em termos intelectuais, por exemplo, o que actualmente é determinante da eficiência não corresponde ao que o era há 50 anos atrás: certas competências tornaram-se inúteis enquanto outras são indispensáveis, nomeadamente a capacidade em lidar com a novidade e a flexibilidade.

É esta necessidade de apreender a estrutura de relações complexos que se estabelecem entre o contexto e o sujeito, as características do seu desenvolvimento e do seu comportamento que levaram a criação de novos métodos de pesquisa: a utilização de equações estruturais com o programa LISREL permite avaliar a adequação de modelos de relações complexas com os dados empíricos. A situação de investigação é, também ela,

dependente de influências contextuais que podem justificar diferenças ao nível dos resultados obtidos : os métodos meta-analíticos permitem precisamente evidenciar a responsabilidade destes factores contextuais e levar a uma visão mais diferenciada das leis que regem o comportamento humano. Sem menosprezar cada um dos aspectos metodológicos em si, considera-se que a psicologia diferencial corresponde mais a uma perspectiva temática que metodológica, que se enriquece pelo recurso a metodologias diversificadas. A utilização de várias abordagens permite uma melhor compreensão do problema das diferenças psicológicas entre indivíduos ou entre grupos. Nas aulas práticas, contudo, considerando as limitações de tempo e o nível de formação dos alunos, o método comparativo é privilegiado, sabendo que o contacto com outros métodos clássicos, genético ou experimental, é assegurado por outras disciplinas do ciclo básico da Licenciatura.

No fim desta introdução espera-se que, a um nível mais teórico, o aluno seja capaz de

- . definir o objecto e o objectivo da Psicologia Diferencial;
- . compreender as exigências metodológicos da observação em psicologia, estar atente aos erros mais frequentes a nível da recolha e tratamento dos dados ou da sua interpretação e ser capaz de identificar os factores responsáveis de tais erros;
- . discernir a especificidade da metodologia comparativa, comparando-a com outros tipos de metodologia possíveis;
- . tomar consciência das vantagens e limitações deste método;
- . estar consciente das preocupações que determinaram o aparecimento de novos métodos e compreender a importância, para a evolução dos conhecimentos, duma certa flexibilidade metodológica numa disciplina essencialmente temática, sem descuidar a necessária exigência de rigor.
- . situar a evolução desta disciplina no quadro da evolução dos conhecimentos em psicologia na relação dinâmica com outras disciplinas ou outros domínios científicos e identificar certas influências contextuais e certos constrangimentos socio-históricos que influenciaram esta evolução;

Espera-se ainda que , a um nível global, o aluno tenha tomado

- . conhecimento dos objectivos gerais da disciplina, do programa, da metodologia propostas e das características da avaliação
- . consciência da sua utilidade para a sua formação e da sua responsabilidade na orientação desta de modo a poderar as opções, fazer sugestões e propôr a introdução de modificações. Após ponderação das diversas propostas, é estabelecido um primeiro contrato entre docente e discente que poderá, contudo, ser alterado no decorrer do ano, se houver acordo de ambas as partes.



1. Perspectiva da disciplina

1.1. Objecto e objectivo

1.2. Aspectos científicos

- Fases de exploração do domínio
- Níveis de complexidade

1.3. Aspectos pedagógicos

- Especificidade e complementaridade das aulas teóricas e práticas
- Organização e planificação da disciplina
- Critérios de avaliação dos conhecimentos e das competências adquiridas nas aulas teóricas e práticas

2. Origem da Psicologia Diferencial

2.1. Os antecedentes do estudo das diferenças

- Antiguidade
- Teorias filosóficas: inatismo e empirismo
- Teorias Evolucionistas: Lamark, Darwin, Mendel

2.2. As raízes da Psicologia Diferencial

- Galton: objectivo, método, principais resultados, interesse da perspectiva
- Cattell: objectivos, método, resultados, interesse da perspectiva
- Binet: objectivo, método, principais resultados, interesse da perspectiva
- Psicologia Experimental, Psicologia Diferencial: da exclusão ao reconhecimento das diferenças psicológicas

3. Método clássico em Psicologia Diferencial

3.1. Características gerais: método comparativo clássico

- Importância dos métodos de observação em geral
- Definição do método comparativo
- Observação em meio natural
 - características, objectividade, quantificação
 - interesse e limitações

3.2. Recolha de dados

- Selecção da amostra
 - . objectivo e características
 - . estatuto das variáveis
 - . consequências
- Avaliação das características psicológicas
 - . instrumentos
 - . metodologias: directas vs. indirectas
 - . vantagens e limitações

3.3. Tratamento e interpretação dos resultados

- Estatística descritiva e inferencial
 - . características e especificidades
- Estudos correlacionais
 - . tipos
 - . pré-requisitos
 - . problemas na interpretação dos resultados
- Estudos das diferenças entre grupos
 - . condições necessárias
 - . problemas metodológicos mais frequentes

3.4. Especificidade do método comparativo

- Método comparativo vs. experimental
- Método comparativo vs. genético

4. Evolução recente

4.2. Importância do estudo das diferenças individuais

- Evoluções intra-disciplinares
- Relações inter-disciplinares

4.1. Debate metodológico

- Quantitativo e qualitativo
- Novas perspectivas metodológicas

Conclusões

- Especialização temática
- Interdisciplinariedade

BIBLIOGRAFIA*

1. Perspectiva da disciplina

- Bronfenbrenner, U. & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In Mussen P. M. (Ed.) *Handbook of Child Psychology* (357-414). I, N Y.: Wiley.
- Reuchlin, M. (1995). *Totalités, éléments, structures en psychologie*. (11-26). Paris: PUF.
- Scarr, S. (1985). Constructing psychology. Making facts and fables for our times. *American Psychologist*, 40, 499-512.
- Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. (1994). *Mind in context* (ix-xii). Cambridge: Cambridge University Press.

2. Origem da psicologia diferencial

- Minton, H. L. & Schneider F. W. (1980). *Differential psychology*. Monterey: Brooks/Cole. 1-42.
- Nuttin, J. (1975). *Le structure de la personnalité*. Paris: PUF.
- Reuchlin, M. (1972). *Histoire de la Psychologie*. Paris: PUF, 43-59.
- Reuchlin, M. (1985). *La psychologie différentielle*. Paris: PUF.
- Reuchlin, M. (1995). *Totalités, éléments, structures en psychologie*. Paris: PUF, 27-116.
- Willerman, L. (1979). *The psychology of individual and group differences*. San Francisco: Freeman. 3-48.

3. Método clássico em psicologia diferencial

- Abreu, M. V. (1990). Construção da psicologia como ciência e dessubjectivação dos processos psicológicos. *Psychologica*, 3, 15-28.
- Anastasi, A. (1986). Evolving concepts of test validation. *Annual Review of Psychology*, 37, 1-15.
- Bryman, A. & Cramer, A. (1992). Análise de dados em ciências sociais: introdução às técnicas utilizando o SPSS. Oeiras: Celta Editora.
- Hoc, J. M. (1983). *L'analyse planifiée des données en psychologie*. Paris: PUF, 147-205.
- Miranda, M. J. (1983). A amostragem de indivíduos: algumas questões sobre a organização de amostras para a aferição de testes psicológicos em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 17, 241-259.
- Pinto, A. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Porto: Ed. autor e Jornal de Psicologia.
- Reuchlin, M. (1985). *La psychologie différentielle*. Paris: PUF, cap. I.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF, 9-17.

* Na bibliografia indicada ao longo de todo o programa, àquela cuja leitura é aconselhada para os alunos será indicada nos sumários de cada aula, assinalando com 2 asterisco (**) a bibliografia aconselhada para os objectivos mínimos, e com 1 asterisco (*) àquela considerada útil para o aprofundamento de tópicos particulares.

Reuchlin, M. (1992). *Introduction à la recherche en Psychologie*. Paris: Nathan Université.

Snook, S. C. & Gorsuch, R. L. (1989). Component analysis versus common factor analysis: a Monte Carlo Study. *Psychological Bulletin*, 106, 148-154.

4. Evolução recente

debate metodológico

Bacher, F. (1989). Appendice méthodologique. In M. Reuchlin & F. Bacher, F. (Eds.). *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant* (231-293). Paris: PUF.

Bangert-Drowns, R. L. (1986). Review of development in meta-analytic method. *Psychological Bulletin*, 99, 388-399.

Branch, W. (1990). On interpreting correlation coefficients. *American Psychologist*, 45, 296.

Dré villon, J. (1985). Signification de la différence: problèmes généraux. In J. Dré villon, M. Huteau, F. Longeot, M. Moscatos & T. Ohlmann (Eds.) *Fonctionnement cognitif et individualité* (5-15). Bruxelles: Mardaga.

Kagan, J. (1990). Validity is local. *American Psychologist*, 45, 294-295.

Kanekar, S. (1990). Statistical significance as a continuum. *American Psychologist*, 45, 296.

Nicholls, J. G., Licht, B. G. & Pearl, R. A. (1982). Some dangers of using personality questionnaires to study personality. *Psychological Bulletin*, 92, 572-580.

Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Mardaga. Cap. I, II.

Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1989). Pour une recherche qualitative et néanmoins scientifique. *Rezeaux*, 55, 13-35.

Reuchlin, M. (1993). Problématiques et méthodologies structurales en psychologie. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 35-46.

Rosenthal, R. (1989). *Meta-analytic procedures for social research*. London: Sage (4th Ed.).

Simões, A. (1990). A investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 39-52.

Strohmer, D. C., Mailaneu D. L. & Barry L. J. (1988). Personal hypothesis testing: the role of consistency and self-schema. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 56-65.

relações com outras disciplinas

Carlson, R. (1984). What's social about social psychology? Where's the person in personality research? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1304-1309.

Carroll, J. B. (1988). Individual differences in cognitive functioning. In R. C. Atkinson, R. J. Herrnstein, G. Lindzey & R. D. Luce (Eds.) *Stevens' handbook of experimental psychology: Learning and cognition*, vol. 2 (813-862). NY: Wiley (2nd Ed.)

Dawis, R. V. (1992). The individual differences tradition in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 7-19.

Kenrick, D. T. (1986). How strong is the case against contemporary social and personality psychology? A response to Carlson. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 839-844.

- Londeix, H. (1985). Les relations entre psychologie génétique et psychologie différentielle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 14 23-43.
- Reuchlin, M. (1984) Psychologie différentielle et psychologie sociale expérimentale I, II. *L'Année Psychologique*, 84, 267-295 e 411-432.
- Reuchlin, M. (1989). Développements récents de la psychologie différentielle de l'enfant: quelques réflexions. *Bulletin de Psychologie*, 42, 41-46.
- Reuchlin, M. (1990). Introduction. In M. Reuchlin, J. Lautrey, C. Marendoz & T. Ohlmann (Eds.) *Cognition: l'individuel et l'universel*. Paris: PUF.
- Rowe, D. C. (1987). Resolving the person-situation debate: Invitation to an interdisciplinary dialogue. *American Psychologist*, 42 , 218-227.
- Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development*, 63, 1-19.

1ª PARTE

AS DIFERENÇAS PSICOLÓGICAS...

A primeira parte da disciplina apresenta um panorama das diferenças psicológicas nos domínios da inteligência, personalidade e motivação. A perspectiva adoptada não se limita à transmissão de resultados de estudos empíricos ou à descrição de teorias, mas valoriza a reflexão crítica sobre os conhecimentos assim como a sua contextualização. Com efeito, as múltiplas diferenças descritas são compatíveis com quadros teóricos diversificados. A comparação dos resultados de grupos sociais diferentes (em função do estatuto sócio-económico, do género ou da cultura) sugere, pelo menos implicitamente, a intervenção de processos de desenvolvimento diferenciados bem como o papel crucial de factores sociais na orientação deste desenvolvimento. É testemunha da sua flexibilidade, a evolução temporal das características psicológicas estudadas com as gerações. As influências dos contextos biológicos e sociais, sugeridas na primeira parte, serão analisadas e testadas a partir dos resultados de investigações empíricas, na segunda parte, permitindo o enriquecimento ou a transformação dos esquemas explicativos iniciais.

CAPÍTULO I

A INTELIGÊNCIA COMO FACTOR DE DIFERENCIAÇÃO DO COMPORTAMENTO

Começar o estudo das diferenças psicológicas pelas diferenças intelectuais justifica-se pela importância desta característica nas nossas sociedades. Apesar de se tratar de uma característica que não é directamente observada e, portanto, de um construto baseado sobre inferências efectuadas a partir das observações comportamentais, a inteligência é considerada a principal responsável da "qualidade" de uma grande parte dos comportamentos humanos, desde a adaptação social até à eficácia profissional: trata-se duma característica consensualmente valorizada por todos os grupos sociais. Sendo considerada uma característica susceptível de influenciar uma multiplicidade de comportamentos nos vários sectores da existência, a inteligência é muitas vezes utilizada como um dos critérios de selecção escolar e profissional que justifica, pelo menos parcialmente aos olhos da sociedade, a posição ocupada pelos adultos na estratificação social. Do nível intelectual dependerá, portanto, o acesso a certos recursos materiais e culturais, a uma certa qualidade de vida. Finalmente, trata-se do primeiro domínio de interesses dos estudos realizados numa perspectiva diferencial e, provavelmente, aquele que foi mais desenvolvido.

Aos argumentos sociológicos da importância do estudo da inteligência, acrescentam-se os das teorias psicológicas que apresentam a inteligência como um dos cinco factores que regulam a totalidade do comportamento humano. A inteligência é, neste quadro, considerada uma das cinco dimensões fundamentais da personalidade (as outras são a estabilidade emocional, a sociabilidade, a afectividade e a motivação). Este modelo integrativo (*Big-Five-Factors Model*), desenvolvido mais recentemente, põe em causa a dicotomia entre inteligência e personalidade, valorizando teorias mais integradoras e estudos focalizados sobre as relações entre os dois domínios. Estes aspectos serão mais desenvolvidos nas perspectivas futuras apresentadas no fim do segundo capítulo.

Definição do conceito

O estudo da inteligência inicia-se pela tentativa de definição do conceito. Divergências foram observadas tanto entre leigos como entre especialistas. O facto deste conceito ser simultaneamente genérico e importante socialmente, estimula a construção de teorias implícitas de inteligência que variam conforme os grupos de pertença, explicando

as divergências entre leigos. Os objectivos essencialmente práticos das pesquisas e a especialização dos diversos campos de estudo justificariam as divergências entre especialistas. O facto de coexistirem múltiplas definições da inteligência e de não haver critério que permita escolher uma delas, coloca o problema da escolha dos aspectos ou das formas de inteligência a estudar. Certas facetas do conceito, como a inteligência académica, são avaliadas mais fácil e frequentemente que outras, como a criatividade ou a inteligência prática. Em termos mais genéricos, às concepções mais tradicionais da inteligência que a vêem como sendo directamente dependente da qualidade da estrutura neurológica, opõem-se outras, mais recentes, que a consideram como a expressão da qualidade do comportamento.

O problema da unicidade vs.múltiplicidade das facetas da inteligência constitui o pano de fundo do estudo das diferenças intra- e inter-individuais, dando origem a diversas teorias. A maioria dos estudos das diferenças entre grupos (nível socio-económico, género, idade, geração) situa-se no quadro das teorias mais clássicas no domínio das capacidades de tipo "académicas". Serão analisados em primeiro lugar as diferenças intra- e inter-individuais e as teorias construídas neste quadro, para de seguir, abordar o problema das diferenças entre grupos.

Diferenças intra- e inter-individuais

A preocupação de objectividade e rigor metodológico caracteriza o estudo das diferenças individuais e deu origem às grandes teorias da inteligência. Estas são apresentadas numa perspectiva histórica, identificando o conceito de inteligência subjacente, os objectivos que as orientaram, assim como os pressupostos que lhes deram origem. A apresentação das teorias factoriais, mais antigas, é seguida pela das teorias cognitivistas, mais recentes.

As *teorias factoriais*, pretendem evidenciar a estrutura da inteligência e avaliar as diferenças numa perspectiva psicométrica. Contudo, diferenciam-se umas das outras sobre diversos aspectos: umas aderem a uma concepção unifactorial da inteligência (factor G), enquanto outras defendem a sua estrutura multifactorial, hierarquizada ou não; algumas elaboram teorias pelo método indutivo, baseando-se nos resultados das análises empíricas

(análise factorial), com as necessárias confirmações posteriores, enquanto outras estabelecem modelos teóricos progressivamente confirmados por resultados de investigações; embora todas adiram à noção de traço, certas teorias associam-nos à origem biológica das capacidades intelectuais, enquanto outras não definem claramente as suas opções, etc... A coexistência de uma multiplicidade de teorias num mesmo campo permite dinamizar a discussão à volta das causas e implicações desta diversidade, do interesse de cada teoria e das suas limitações, ambas associadas às características da metodologia utilizada, a análise factorial.

Nas *teorias cognitivistas* da inteligência, mais recentes, a atenção está focalizada não na descoberta da estrutura da inteligência mas no estudo dos processos cognitivos subjacentes ao comportamento inteligente. Têm como quadro de referência o processamento de informação e pretendem identificar as componentes funcionais (processos e estratégias) que permitem explicar o funcionamento intelectual. Se no quadro teórico, certos autores associam as múltiplas facetas da inteligência (linguística, musical, quínestésica, lógico-matemática...) a zonas hemisféricas particulares, outros tentam identificar os processos subjacentes à realização das tarefas que implicam a mobilização de competências "intelectuais". Esta análise pode ser efectuada a diversos níveis de generalidade, desde a análise das componentes cognitivas em jogo na resolução de analogias simples até aos processos necessários à tomada de decisões mais complexas, implicando meta-cognições. Esta segunda tendência será ilustrada a partir da teoria triárquica da inteligência de Sternberg. Embora a análise da parte componencial da teoria esteja mais desenvolvida, começam a aparecer certos estudos relativamente à faceta experiencial, com o estudo da inteligência prática e da importância do conhecimento tácito em situações da vida quotidiana, e à faceta contextual, com a análise dos efeitos diferenciadores dos contextos no desenvolvimento e manifestação da inteligência. Esta parte termina com uma avaliação comparada das teorias factoriais e cognitivistas da inteligência, sublinhando as questões que esclarecem e aquelas que ficam em aberto, uma das quais se prende com a dicotomia inteligência-personalidade discutida mais em pormenor no capítulo segundo.

As teorias genéticas da inteligência não são abordadas no quadro desta disciplina, visto serem estudadas pormenorizadamente na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento, nem serão abordadas as problemáticas da deficiência mental ou da sobredotação, visto serem objecto de estudo aprofundado na disciplina de Psicologia da Educação da Criança com Necessidades Específicas.

Diferenças entre grupos

A abordagem das diferenças entre grupos está dividida em três partes distintas. A primeira incide sobre as diferenças em função do estatuto socio-económico, a segunda sobre as diferenças em função do género e a terceira sobre as diferenças em função do tempo definido pela idade ou pela geração.

Chama-se a atenção dos alunos para o risco de interferência da subjectividade neste tipo de estudos, quer pela visão específica do receptor da informação (aluno ou investigador) associada às suas próprias características sociais (nível sócio-económico, sexo), quer pelo aspecto mais ou menos ameaçador dos resultados encontrados. Estes viés podem introduzir-se de modo subtil, levando o sujeito a eliminar a informação considerada incompatível com os seus esquemas explicativos anteriores, perdendo assim a oportunidade de reflectir sobre ela e de transformar estes mesmos esquemas.

No estudo das diferenças em função do *nível socio-económico (NSE)*, a primeira questão que se coloca diz respeito à determinação do estatuto social e à escolha dos indicadores adequados. Vários métodos e modelos existem e a sua adequação depende também dos objectivos do estudo. Não havendo critérios absolutos, torna-se importante saber quais foram os indicadores utilizados nos estudos realizados. Na maioria dos estudos o estatuto social é avaliado indirectamente quer através do nível de instrução ou do estatuto profissional, quer através de ambos os indicadores.

Os resultados relativos às diferenças de QI médio entre classes sociais foram encontrados com tanta regularidade que podem ser considerados estáveis e seguros. Os sujeitos oriundos de NSE superiores têm um QI médio superior aos de NSE inferiores, tanto

em adultos como em crianças. Na análise destes resultados, é importante, contudo, considerar simultaneamente as diferenças de QI médio inter-grupos e da amplitude da variação dos QI intra-grupo. Com efeito, a larga sobreposição das distribuições impõe limitações à predição em termos individuais. Estes resultados suscitaram, à volta dos anos 70, o questionamento da qualidade dos testes como medida da inteligência pelo facto de serem culturalmente enviados e, portanto, favorecer certos grupos sociais em detrimento de outros. A polémica dos testes "independentes da cultura" é analisada neste quadro.

Se as diferenças intelectuais em função do NSE foram essencialmente observadas a partir das avaliações de QI global, as diferenças em função do *género* incidem, essencialmente, sobre capacidades específicas: verbal, espacial, numérica. Neste domínio é importante distinguir as diferenças reais das sugeridas pelos estereótipos sociais ou das alteradas pela força dos grupos de pressão, e lidar com os resultados dos numerosos estudos frequentemente contraditórios. O recurso a diversas meta-análises impõe-se. Por um lado, permite salientar a importância da avaliação da amplitude das diferenças e não só do seu nível de significação estatístico: o problema da sobreposição das curvas de distribuições é apresentado sobre outro prisma mas coloca as mesmas reservas à validade preditiva destes resultados em termos individuais. Por outro lado, os resultados das meta-análises levam o aluno a aperceber-se que as diferenças entre géneros podem variar em função de certas características dos estudos (época de publicação, diferenciação mais ou menos fina das competências, maturidade sexual dos sujeitos, etc...) . O contacto com este tipo de estudos permite desenvolver uma visão mais diferenciada das diferenças entre sexos e chama a atenção para a modificação destas diferenças em função das gerações; questiona-se, deste modo, uma concepção estática das diferenças intelectuais associada a um certo determinismo biológico ou social.

O aspecto dinâmico do desenvolvimento das potencialidades intelectuais é desenvolvido, a seguir, com a observação da evolução da capacidade com o *tempo* (idade ou gerações). O aumento e declínio da capacidade intelectual com a idade não é muito

desenvolvido no quadro desta disciplina, reenviando para maior aprofundamento para a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento. Só são assinalados os limites das avaliações transversais de fenómenos desenvolvimentais, que não permitem distinguir os efeitos da idade dos efeitos geracionais. A evolução da capacidade intelectual em função das gerações é apresentada através de estudos longitudinais de populações. A especificidade da metodologia utilizada neste tipo de estudos é salientada, comparando-a com as utilizadas nos estudos transversais, longitudinais clássicos e longitudinais-sequenciais. É dedicada uma maior atenção ao aspecto da evolução em função das gerações, quer por se tratar de um campo de estudos relativamente recente, quer por transmitir uma visão mais dinâmica do desenvolvimento intelectual e da sua dependência dos contextos culturais mais vastos. Com efeito, uma melhoria regular do nível intelectual observa-se em todos os grupos sociais e em todas as idades e a amplitude das diferenças entre certos grupos sociais (género e raças) tende a diminuir com o tempo, enquanto que as diferenças relativas entre outros (classes sociais) se mantêm. Estes resultados são comparados com outros obtidos a partir de estudos transversais e as implicações discutidas à luz de certas perguntas.

Em termos de conclusão, são colocadas as questões da existência, estabilidade, universalidade e imutabilidade das diferenças intelectuais entre indivíduos e grupos. São ventilados alguns factores responsáveis pelo aparecimento, desenvolvimento e manutenção dessas diferenças, salientando-se que tais diferenças não se limitam ao sector intelectual mas também foram observadas em (outras) facetas da personalidade, o que será exemplificado no capítulo seguinte.

Ao termo deste capítulo, o aluno deve ser capaz de

- . identificar as diversas perspectivas adoptadas no estudo da inteligência e inserir as diversas teorias no contexto da evolução socio-histórica das preocupações científicas;
- . diferenciar os conceitos básicos de cada uma das teorias, os seus principais objectivos e resultados, evidenciando quer a sua especificidade, quer a complementaridade com as outras;
- . analisar os aspectos positivos dessas teorias assim como as suas limitações.
- . diferenciar as diferenças intelectuais reais entre grupos daquelas que correspondem exclusivamente a estereótipos sociais;
- . identificar as diferenças cujo suporte empírico é incontestável e distingui-las daquelas acerca das quais persistem dúvidas;
- . evidenciar as razões susceptíveis de explicar as contradições entre resultados de estudos, distinguindo as associadas à introdução de viés pelo investigador, das ligadas às características da própria pesquisa (amostra, instrumentos...);
- . analisar a utilidade e as limitações desses resultados do ponto de vista da sua utilidade em termos de predição, em termos de compreensão do processo de diferenciação intelectual, em termos de previsão de mudanças, etc...

Introdução

- Perspectiva adoptada
- Importância do estudo

1. Definição do conceito

Definição consensual difícil

1.1. Teorias implícitas da inteligência

- Construção das teorias implícitas; representações sociais e teorias individuais
- Funções das teorias implícitas
- Impacto das teorias implícitas sobre o comportamento

1.2. Tentativas de sistematização do(s) conceito(s) de inteligência

1.2.1. Divergências entre especialistas

- Primeiro inquérito: 1921
- Desenvolvimento das teorias da inteligência

1.2.2. Convergência parcial entre leigos e especialistas

- Tipos de inteligência
- Facetas da inteligência
- Avaliação da inteligência

1.2.3. Convergência parcial entre especialistas

- Dimensões da inteligência mais consensuais
- Testes de inteligência: meio de avaliação adequado?
 - . capacidade em avaliar as várias dimensões da inteligência
 - . factores de personalidade e resultados aos testes
 - viés cultural nos testes

2. Diferenças inter e intra-individuais: construção das teorias de inteligência

Introdução: as primeiras tentativas

2.1. Perspectiva psicométrica — ex: as teorias factoriais

2.1.1. Postulados básicos:

diferenças, constâncias, associações

2.1.2. Método: a análise factorial

- Objectivos
- Etapas e noções básicas:
 - . recolha de dados quantitativos
 - . intercorrelações entre testes
 - . factorização (factor)
 - . saturação dos testes (coeficiente de saturação)
 - . eixos de referências e rotação dos eixos
 - . identificação psicológica das dimensões
 - . construção de testes factoriais (notas factoriais)

2.1.3. Teorias factoriais da inteligência.

- Teoria bi-factorial de SPEARMAN
 - . método de investigação
 - . factor G - factores S
 - . evoluções ulteriores
 - . avaliação da teoria bi-factorial
- Teoria multifactorial de THURSTONE
 - . factores - grupo (V, W, N, S,...)
 - . evoluções ulteriores
 - . tentativas de sistematização
 - . avaliação da teoria multifactorial
- Teoria de CATTELL
 - . factores Gf e Gc: inteligência fluída vs. cristalizada
 - . factores primários: relações com Gf e Gc
 - . independência teórica ou empírica, evolução com a idade, influências sociais...
 - . evoluções ulteriores
 - . avaliação da teoria
- Teoria hierárquica de BURT, VERNON
 - . factores G e factores - grupo (latos; restritos)
 - . evoluções ulteriores
 - . avaliação da teoria hierárquica
- Teoria tridimensional de GUILFORD
 - . dimensões: operação, conteúdo, produto
 - . método: modelo teórico e confirmações empíricas factoriais posteriores
 - . evoluções ulteriores
 - . avaliação da teoria

2.1.4. Avaliação das teorias factoriais

- Co-existência duma multiplicidade de teorias
- Condições que afectam a organização dos traços
- Mudanças experimentalmente produzidas em padrões factoriais
- Evoluções recentes da análise factorial
 - . Análise crítica da noção de traços
 - . Situação de algumas teorias actuais no quadro das teorias factoriais clássicas

- Limites de utilização da análise factorial
 - . Problemas fundamentais
 - . Problemas metodológicos

2.2. *Perspectiva genética*

(Reenviar à disciplina de Psicologia do Desenvolvimento)

2.3. *Perspectiva cognitivista*

2.3.1. *Postulados básicos*

- Processamento de informação cognitiva
- Operações mentais observáveis
- Modelo da "inteligência artificial"

2.3.2. *Método*

- Observação e avaliação da realização de tarefas
- Níveis de observação
- Exemplo: analogias

2.3.3. *Teoria triarquica da inteligência de Sternberg*

- Teoria "componencial"
 - . meta-componentes
 - . componentes da performance
 - . componentes da aquisição de conhecimentos
- Teoria "contextual"
- Teoria "experiencial"

2.3.4. *Avaliação das teorias cognitivistas*

- Situação das teorias psicométricas relativamente a esta teoria
- Interesse e limitações desta perspectiva
- Conclusão

3. Diferenças entre grupos em função do estatuto social

Introdução:

- Dificuldade deste tipo de estudo
- Características dos grupos sociais
- Determinação do estatuto social
 - . Métodos: antropológico, objectivo, subjectivo, analítico
 - . descrição, vantagens e limitações
 - . exemplos

3.1. *Diferenças intelectuais: indicador — o sucesso escolar*

- Dados portugueses
- Resultados de inquéritos internacionais
 - INED, OCDE, Relatório COLEMAN
- Algumas interpretações
 - Fornecidas pelos próprios
 - Apresentadas por especialistas

3.2. *Diferenças intelectuais: indicador — o quociente intelectual*

3.2.1. *Diferenças de QI médio entre adultos*

- Em função do NSE
- Em função da etnia
- Variação intra-grupo

3.2.2. *Diferenças de QI médio entre crianças*

- Em função do NSE: estatuto profissional do pai
 - . variação intra-grupo
 - . correlações pais-filhos
 - . evolução com a idade
- Em função do nível cultural dos pais
 - . nível de instrução da mãe e do pai
 - . aspirações educativas
- "Class-ratio" dos sobredotados

3.3. *Diferenças intelectuais: indicador — aptidões específicas*

- Inteligência académica vs inteligência prática
- Provas verbais vs não verbais
- Provas numéricas vs testes mecânicas

3.4. *Viés cultural nos testes de inteligência*

- Testes independentes da cultura ou culturalmente equilibrados
 - . postulados subjacentes
 - . resultados
 - . análise crítica: capacidade predictiva
- Noção de "défice cultural"

Conclusão



4. Diferenças entre grupos em função do sexo

Introdução: Dificuldades deste tipo de estudo

Estereótipos e representações sociais; pressões socio-políticas

4.1. *Nível intelectual global*

- Apreciações indirectas
- Construção dos testes de inteligência
- Vulnerabilidade do sexo masculino
- Evoluções recentes das interpretações

4.2. *Capacidade verbal*

4.2.1. *Resultados globais*

- Amplitude das diferenças
- Percentagem da variância explicada
- Convergência e divergências dos resultados

4.2.2. *Factores de diferenciação*

- Tipo de capacidade
- Idade
- Selectividade da amostra
- Efeito geracional

Conclusões e implicações

4.3. *Capacidade numérica*

4.3.1. *Resultados globais*

- Amplitude das diferenças
- Percentagem da variância explicada
- Convergência e divergências dos resultados

4.3.2. *Factores de diferenciação*

- Tipo de capacidade
- Conteúdo
- Idade
- Etnia
- Selectividade da amostra
- Efeito geracional

Conclusões e implicações

4.4. *Capacidade espacial*

4.2.1. *Resultados globais*

- Amplitude das diferenças
- Percentagem da variância explicada
- Convergência e divergências dos resultados

4.2.2. *Factores de diferenciação*

- Tipo de capacidade
- Idade
- Lateralização
- Maturidade
- Selectividade da amostra
- Efeito geracional

Conclusões e implicações

5. Evolução das diferenças intelectuais com o tempo

Introdução

5.1. *Evolução da capacidade intelectual com a idade*

- Estudos transversais e longitudinais e longitudinais sequenciais: características, vantagens e limitações

(Reenviar à disciplina de Psicologia do Desenvolvimento)

5.2. *Evolução da capacidade intelectual com as gerações*

5.2.1. *Método: estudos longitudinais de população*

- Características do método
- Vantagens e limitações

5.2.2. *Evolução das tendências médias*

- Testes de inteligência QI vs. testes de conhecimentos - comparações inter-culturais
- Justificações dos resultados

5.2.3. *Evolução das diferenças*

- Em função do sexo
- Em função da raça
- Em função do grupo profissional
- Interpretação dos resultados

Conclusão: Comparação dos resultados desenvolvimentais e geracionais

Conclusões gerais

BIBLIOGRAFIA

Introdução

- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Goff, M. & Ackerman, P.L. (1992). Personality-intelligence relations: Assessment of typical intellectual engagement. *Journal of Educational Psychology*, 84, 537-552.
- Goldberg, L.R. (1990). An alternative "description of personality" the big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Robinson, D. L. (1985). How personality relates to intelligence test performance: implications for a theory of intelligence, ageing research and personality assessment. *Personality and Individual Differences*, 6, 203-216.
- Saucier, G. (1992). Benchmarks: Integrating affective and interpersonal circles with the big-five personality factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1025-1035.

1. Definição do conceito

- Bouyer, S. (1989). La représentation de l'intelligence en fonction des contextes professionnels. *Bulletin de Psychologie*, 42, 168-174.
- Ceci, S. J. & Liker, J. (1988). Academic and nonacademic intelligence: an experimental separation. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner. *Practical intelligence* (119-142). Cambridge: Cambridge University Press.
- Elkind, D. (1990). Introduction: changing conceptions of competence. In R. J. Sternberg & J. Kalligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (1-8). London: Yale University Press.
- Frederiksen, N. (1986). Toward a broader conception of human intelligence. *American Psychologist*, 41, 445-452.
- Galotti, K. M. (1989). Approaches to studying formal and everyday reasoning. *Psychological Bulletin*, 105, 331-351.
- Howard, R.W. (1993). On what intelligence is. *British Journal of Psychology*, 84, 27-37.
- Johnson-Laird, P.N., Byrne, R.M.J. & Tabossi, P. (1992). In defense of reasoning: a reply to Greene (1992). *Psychological Review*, 99, 188-190.
- Marina, J. A. (1995). *Teoria da inteligência criadora*. Lisboa: Caminho.
- Miranda, M. J. (1986). Perspectivas da investigação e avaliação da inteligência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 23, 27-54.
- Mugny, G. & Carrugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel*. Cousset: Delval, 40-53, 175-183.
- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindfull of it? A developmental perspective. In R. J. Sternberg & J. Kalligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (11-40). London: Yale University Press.
- Snyderman, M. & Rothman, S. (1987). Survey of expert opinion on intelligence and aptitude testing. *American Psychologist*, 42, 137-144.
- Sternberg, R. J. (1990). Prototypes of competence and incompetence. In R. J. Sternberg & J. Kalligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (117-146). London: Yale University Press.

- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.
- Sternberg, R. J. (1986). Introduction: the nature and scope of practical intelligence. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.) *Practical intelligence* (1-12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Kentron, J. L. e Bernstein, M. (1981). People's conception of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology* 41, 37-55.
- Walters, J. M. & Gardner, H. (1986). The theory of múltiple intelligences: some issues and answers. In R. J. Sternberg & , R. K, Wagner (Eds.) *Practical intelligence* (163-182). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinberg, R. A. (1989). Intelligence and QI: landmark issues and great debates. *American Psychologist*, 44, 98-104.

2. Diferenças inter- e intra- individuais:

teorias

- Almeida, L. S. (1983). *Teorias da inteligência*. Porto: J. de Psicologia, 35-100, 131-151.
- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: definição e medida*. Aveiro: Cidine, 17-56, 105-127.
- Carroll, J. B. (1984). Raymond, B. Cattell's contribution to the theory of cognitive abilities. *Multivariate Behavioral Research*, 19, 300-306.
- Carroll, J. B. (1988). Individual differences in cognitive functioning. In R. C. Atkinson, R. J. Herrnstein, G. Lindzey & R. D. Luce (Eds.) *Stevens' handbook of experimental psychology: Learning and cognition*, vol. 2 (813-862). NY: Wiley (2nd Ed.)
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Eysenk, M. W. (1994). *Individual differences: normal and abnormal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 19-37.
- Ferreira Gomes, J. (1976). A estrutura da inteligência e a criatividade: as investigações de J. P. Guilford. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 9, 1-38.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. N. Y.: Mc Graw-Hill.
- Guilford, J. P. (1988). Some changes in the structure-of-intellect-model. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1-4.
- Gustafsson, J. E. (1988). Hierarchical models of individual differences in cognitive abilities. In R. J. Sternberg (Ed.) *Advances in the psychology of human intelligence*, 4 (35-71). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Lohman, D. F. (1989). Human intelligence: an introduction to advances in theory and research. *Review of Educational Research*, 59, 333-373.
- Minton, H. L. & Schneider, F. W. (1980) *Differential Psychology*. Monterey: Brooks/Cole, 88-96.
- Miranda, M. J. (1986). Perspectivas da investigação e avaliação da inteligência, *Revista Portuguesa de Psicologia*, 24, 27-54.
- Paulhus, D. L. & Martin, C. L. (1987). The structure of personality capabilities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 354-365.
- Schneider, W. (1991). Domain-specific knowledge and memory performances. *Análise Psicológica*, 3-4, 353-372.

Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. (1993). Inteligência prática e conhecimento tácito, *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 7-34.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond I. Q. - A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (Ed.) (1988). *Advances in the psychology of human intelligence*, 4, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wagner, R. K. & Sternberg, R. J. (1986). Tacit knowledge and intelligence in everyday world. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.) *Practical intelligence* (51-83). Cambridge: Cambridge University Press.

processos

Bara, B. G., Bucciarelli, M. & Johnson Laird, P. N. (1995). Development of syllogistic reasoning. *American Psychologist*, 50, 157-194.

Berg, C. A. & Calderone, K. S. (1994). The role of problem interpretations in understanding the development of everyday problem solving. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.) *Mind in context: interactionist perspective on human intelligence* (3-37). Cambridge: Cambridge University Press.

Brooks, L. W., Simutis, & M. O'Neil, H. F. (1985). The role of individual differences in learning strategies research. In R. F., Dillon (Ed.) *Individual differences in cognition* (219-251). N.Y.: Academic Press.

Correia-Jesuino, J. (1983). Inteligência artificial e psicologia. *Psicologia*, 4, 81-88

Gardner, M. K. & Sternberg, R. J. (1994). Novelty and intelligence. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.) *Mind in context: interactionist perspective on human intelligence* (38-73). Cambridge: Cambridge University Press.

Goswami, U. (1991). Analogical reasoning: what develops? a review of research and theory. *Child Development*, 62, 1-22.

Juhel, J. (1989). Analyse des aptitudes intellectuelles: revue de quelques travaux récents. *L'Année Psychologique*, 89, 63-86.

Lohman, D. F. (1988). Spatial abilities as traits, processes, and knowledge. In R. J. Sternberg (Ed.) *Advances in the psychology of human intelligence*, vol. 4. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 181-248.

Overton, W. F., Ward, S. L., Black, J., Noveck, I. A. & O'Brien, D. P. (1987). Form and content in the development of deductive reasoning. *Developmental Psychology*, 23, 22-30.

Pinto, A. (1989). A retenção a longo prazo de conhecimentos escolares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIII, 283-296.

Pinto, A. (1989). Relação entre estratégias de aprendizagem e processos de recordação: análise de alguns factores cognitivos. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 25-41.

Reuchlin, M. & Bacher, F. (1989). *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*. Paris: PUF, 80-88, 110-137.

Reuchlin, M. (1989). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF, 9-74.

Rippol, T. (1992). La recherche sur le raisonnement par analogie: objectifs, difficultés et solutions. *L'Année Psychologique*, 98, 263-388.

Snow, R. E. (1994). Abilities in academic tasks. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.) *Mind in context: interactionist perspective on human intelligence* (3-37). Cambridge: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. & Frensch, P. A. (1990). Intelligence and cognition. In M. W. Eysenck (Ed.) *Cognitive psychology: an international review* (55-103). NY: Wiley.
- Sternberg, R. J. (1994). PRSVL: an integrative framework for understanding mind in context. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.) *Mind in context: interactionist perspective on human intelligence* (218-232). Cambridge: Cambridge University Press.
- medida*
- Almeida, L. (1986). *Raciocínio diferencial dos jovens*. Lisboa: INIC, 61-90, 109-158.
- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: definição e medida*. Aveiro: Cidine, 57-104.
- Cibois, P. (1983). *L'analyse factorielle*. Paris: PUF.
- Demetriou, A. & Efklides, A. (1987). Towards a determination of the dimension and domains of individual differences in cognitive development. In E. de Corte J. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (Eds.) *Learning and Instruction* (41-52). Oxford: Pergamon Press.
- Elliott, C. D. (1986). The factorial structure and specificity of the British Ability Scale. *British Journal of Psychology* 77, 175-185.
- Eysenck, H. J. (1986). Psicometria. In H. J. Eysenck & G. D. Wilson (Eds.) *Manual de Psicologia Humana* (143-152). Coimbra: Almedina.
- Eysenck, M. W. (1994). *Individual differences: normal and abnormal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 4-10.
- Ferreira Marques, J. H. (1969). *Estudos sobre a escala de inteligência de Wechsler para crianças (Wisc)*. Lisboa.
- Ferreira Marques, J. H. (1970). *Manual da escala de inteligência de Wechsler para crianças (Wisc): adaptação e aferição para Portugal*. Coimbra: Atlantida Editora.
- Jones, R. W. & Hambleton, R. K. (1992). Recent advances in psychometric methods. *Revista Portuguesa de Educação*, 5, 1-14.
- Marques, C. A. & Freitas, L. S. (1992). Análise comparativa das atitudes em relação aos testes. *Análise Psicológica*, 3, 367-378.
- Miller-Jones, D. (1989). Culture and testing. *American Psychologist*, 44, 360-366.
- Miranda, M. J. (1982). *Exame do nível intelectual das crianças portuguesas do ensino básico dos 6 aos 13 anos*. Lisboa: INIC, 21-33, 101-155.
- Miranda, M. J. (1986). Perspectivas da investigação e avaliação da inteligência, *Revista Portuguesa de Psicologia*, 24, 27-54.
- Miranda, M. J. (1988). Um estudo sobre a estabilidade temporal dos resultados da escala colectiva de nível intelectual (ECNI) *Psychologica*, 1, 85-92.
- Montenegro, A. (1992). Foreign tests standardized in Portugal in the last three decades: an overview. *Psychologica*, 8, 185-193.
- Olry-Louis, I. (1995). Les styles d'apprentissage: des concepts aux mesures. *L'Année Psychologique*, 101, 317-342.
- Pinto, A. (1990). Questionário de lapsos de memória (QLM): dados psicométricos e análise dos efeitos da idade e sexo sobre a frequência dos lapsos. *Psychologica*, 4, 1-20.
- Schonfeld, I. S. (1986). The Genevan and Cattell-Horn conceptions of intelligence compared: early implementation of numerical solution aids. *Developmental Psychology*, 22, 204-221.

Snyderman, M. & Rothman, S. (1987). Survey of expert opinion on intelligence and aptitude testing. *American Psychologist*, 42, 137-144.

Sternberg, R.J. (1992). Ability tests, measurements, and markets. *Journal of Educational Psychology*, 84, 134-140.

3. Diferenças entre grupos em função do estatuto social

Almeida, L. (1986). *Raciocínio diferencial dos jovens*. Lisboa: INIC, 205-213.

Almeida, L. (1988). Differences de sexo e de classe social em testes de raciocínio: estudo junto de alunos do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 22, 111-139.

Cardoso, M. L. & Morais, A. M. (1990). Causas do aproveitamento diferencial em ciências nas crianças dos estratos sociais mais baixos - um estudo sociológico. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (1), 93-116.

Domingos, A. M. (1987). Influência da classe social no nível de desenvolvimento científico dos alunos. *Revista de Educação*, 2 (1), 55-63.

Fischbein, S. (1980). I. Q. and social class. *Intelligence*, 4, 51-63.

Fontaine, A. M. (1990). *Motivation pour la réussite scolaire*. Lisboa: INIC.

Forquin, J. C. (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite et appartenance sociale. *Revue Française de Pédagogie*, 59, 52-75 e 60, 51-70.

Horowitz, F. D. & O'Brien, M. (1986). Gifted and talented children: state of knowledge and directions for research. *American Psychologist*, 41, 1147-1152.

King, R. (1987). Sex and social class inequalities in education: a re-examination. *British Journal of Sociology of Education*, 8, 287-303.

Martins, M. A. & Neto, F. C. (1990). A influência dos factores sociais contextuais na resolução de problemas. *Análise Psicológica*, 3, 265-274.

Miller-Jones, D. (1989). Culture and testing. *American Psychologist*, 44, 360-366.

Miranda, M. J. (1983). *Exame do nível intelectual das crianças portuguesas do ensino básico dos 6 aos 13 anos*. Lisboa: INIC, 23-33.

Miranda, S. (1978). Insucesso escolar e origem social no ensino primário. *Análise Social*, 14, 609-625.

Morais, A. M., Peneda, D. & Medeiros, A. (1992). O contexto social na relação entre o desenvolvimento cognitivo e o (in)sucesso dos alunos. *Análise Psicológica*, 4, 515-530.

Mullet, E. & Neto, F. (1986). Estudo do efeito de algumas variáveis diferenciais sobre o sucesso numa prova estandardizada de desenvolvimento cognitivo em crianças do ciclo preparatório. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 1, 157-163.

Reuchlin, M. & Bacher, F. (1989). *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*. Paris: PUF, 139-164.

Reuchlin, M. (1985). *La psychologie différentielle*. Paris: PUF.

Reynolds, C. R., Chastain, R. L., Kaufman, A. S., & McLea, J. E. (1987). Demographic characteristics and IQ among adults: analysis of the Wais-R standardization sample as a function of the stratification. *Journal of School Psychology*, 25, 323-342.

Rogoff, B. & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the culture basis of cognitive development. *American Psychologist*, 50, 859-877.

4. Diferenças entre grupos em função do sexo

geral

- Almeida, L. (1986). *Raciocínio diferencial dos jovens*. Lisboa: INIC, 205-213.
- Almeida, L. (1988). Differences de sexo e de classe social em testes de raciocínio: estudo junto de alunos do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 22, 111-139.
- Anderson, N. S. (1987). Cognition, learning and memory. In M. A. Baker (Ed.). *Sex differences in human performanc* (37-54). N. Y.: Wiley.
- Becker, B. J. & Medges, L. V. (1984). Meta-analysis of cognitive gender differences. A comment on an analysis by Rosenthal and Rubin. *Journal of Educational Psychology*, 76, 583-587.
- Buss, D. M. (1995). Psychological sex differences. *American Psychologist*, 50, 164-168.
- Coren, S. (1995). Differences in divergent thinking as a function of handedness and sex. *American Journal of Psychology*, 108, 311-326.
- Eagly, A. H. (1995). The science and politics of comparing women and men. *American Psychologist*, 50, 145-158.
- Fagley, N.S. & Miller, P.M. (1990). Investigating and reporting sex differences: methodological importance, the forgotten consideration. *American Psychologist*, 45, 297-298.
- Feingold, A. (1988). Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist*, 43, 95-103.
- Feingold, A. (1992). Sex differences in variability in intellectual abilities: a new look at an old controversy. *Review of Educational Research*, 62, 61-84.
- Feingold, A. (1992). The creater male variability controversy: science versus politics. *Review of Educational Research*, 62, 89-90.
- Feingold, A. (1993). Joint effects of gender differences in central tendency and gender differences in variability. *Review of Educational Research*, 63, 106-109.
- Halpern, D. F. (1986). *Sex differences in cognitive abilities*. Hillsdale: Elrbaum, 45-66.
- Hedges, L.V. & Friedman, L. (1993). Computing gender difference effects in tails of distributions: the consequences of differences in tail size, effect size, and variance ratio. *Review of Educational Research*, 63, 110-112.
- Hedges, L.V. & Friedman, L. (1993). Gender differences in variability in intellectual abilities: a reanalysis of Feingold's results. *Review of Educational Research*, 63, 94-105.
- Hyde, J. S. & Plant, E. A. (1995). Magnitude of psychological gender differences. *American Psychologist*. 50, 159-161.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, J. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press, 65-69, 75-120.
- Marecek, J. (1995). Gender, politics, and psychology's ways of knowing. *American Psychologist*, 50, 162-163.
- Noddings, N. (1992). Variability: a pernicious hypothesis. *Review of Educational Research*, 62 85-88.
- Plancherel, B. & Schattenburg, J. (1992). Les performances des enfants sont-elles jugées en fonction de leur sexe? *L'Année Psychologique*, 98, 81-104

verbal

- Dam, G.T.M.T. & Volman, M.M.L. (1991). Conceptualising gender differences in educational research: The case of the Netherlands. *British Journal of Sociology of Education*, 12, 309-321.
- Hyde, J. S. & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53-69.
- Kee, D. W., Gottfried, A. W., Bathurst, K. & Brown, K. (1987). Left-hemisphere language specialization: consistency in hand preference and sex differences. *Child Development*, 58, 718-724.
- Miranda, M. J. (1983). *Exame do nível intelectual das crianças portuguesas do ensino básico dos 6 aos 13 anos*. Lisboa: INIC, 137-155.
- Reuchlin, M. (1989). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF, 145-221.

numérico-espacial

- Almeida, L. S. & Campos, B. (1985). Raciocínio diferencial de jovens: experiencias escolares e diferenças de sexo. *Cadernos de Consulta psicológica*, 1, 41 - 51.
- Benbow, C.P. (1992). Academic achievement in mathematics and science of students between ages 13 and 23: Are there differences among students in the top one percent of mathematical ability? *Journal of Educational Psychology*, 84, 51-61.
- C.C.F. (1993). *Portugal, situação das mulheres*. Lisboa: Negócios.
- Cooper, L. A. & Mumaw, R. J. (1985). Spatial aptitude. In R. F. Dillon (Ed.). *Individual differences in cognition*, vol 2 (67-94) N. Y.: Academic Press.
- Dam, G.T.M.T. & Volman, M.M.L. (1991). Conceptualising gender differences in educational research: The case of the Netherlands. *British Journal of Sociology of Education*, 12, 309-321.
- Friedman, L. (1989). Mathematics and the gender gap: A meta-analysis of recent studies on sex differences in mathematical tasks. *Review of Educational Research*, 59, 185-213.
- Hyde, J. S., Fennema, E. & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 139-155.
- Johnsons (1987). Early developed sex differences in science and mathematics in the United Kingdom. *Journal of Early Adolescence*, 7, 21-33.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1985). Cognitive coordinate systems: accounts of mental rotation and individual differences in spatial ability. *Psychological Review*, 92, 137-172.
- Linn, M. C. & Peterson, A. D. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: a meta-analysis. *Child Development*, 56, 1479-1498.
- Lips, H. M. (1992). Gender and science-related attitudes as predictors of college students' academic choices. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 62-81.
- Lohman, D. F. (1988). Spatial abilities as traits, processes, and knowledge. In R. J. Sternberg (Ed.). *Advances in the psychology of human intelligence*, 4 (181-248). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Miranda, M. J. (1983). *Exame do nível intelectual das crianças portuguesas do ensino básico dos 6 aos 13 anos*. Lisboa: INIC, 137-155.
- Newcombe, N. & Bandura, M. (1983). Effect of age at puberty on spatial ability in girls: a question of mechanism. *Developmental Psychology*, 19, 215-224.
- Reuchlin, M. (1989). *Les différences individuelles à l'école* (145-221). Paris: PUF.

Waggett, J.L. & Lane, D.M. (1990). Sex differences in the personality and cognitive correlates of spatial ability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1037-1039.

Wainer, H. (1992). Sex differences in performance on the mathematics section of the scholastic aptitude test: A bidirectional validity study. *Harvard Educational Review*, 62, 323-335.

5. Evolução destas diferenças com o tempo

Baltes, P. B. & Nesselroade, J. R. (1979). History and rationale of longitudinal research. In J. R. Nesselroade & P. B. Baltes (Eds.) *Longitudinal research in the study of behavior and development*. N. Y: Academic Press.

Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.

Baltes, P. B. (1988). On the locus of training gains in research on the plasticity of fluid intelligence in old age. *Journal of Educational Psychology*, 80, 392-400

Eagly, A. H. (1995). The science and politics of comparing women and men. *American Psychologist*, 50, 145-158.

Feingold, A. (1988). Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist*, 43, 95-103.

Flieller, A., Saintigny, N. & Schaeffer, R. (1986). L'évolution du niveau intellectuel des enfants de 8 ans sur une période de 40 ans (1944-1984). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 15, 61-83.

Flynn, J. R. (1984). The mean IQ of americans: massive gains (1932 to 1972). *Psychological Bulletin*, 95, 29-51.

Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: what IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, 171-191.

Gollob, H. F. & Reichardt, C. S. (1987). Taking account of time lags in causal models. *Child Development*, 58, 80-92.

Jones, L. V. (1984). White-black achievement differences: the narrowing gap. *American Psychologist*, 39, 1027-1213.

Lemos, M. S. (1986). Metodologias sequenciais de investigação do desenvolvimento. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 143-154.

Miranda, M. J. (1983). *Exame do nível intelectual das crianças portuguesas do ensino básico dos 6 aos 13 anos*. Lisboa: INIC.

Nesselroade, J. R. (1984). Concepts of intraindividual variability and change: Impressions of Cattell's influence on life span developmental psychology. *Multivariate Behavioral Research*, 19, 269-286.

Ruth, J. K. (1989). The development of creativity during the life span. *The creative Child and Adult Quarterly*, 14, 212-219.

Schaie, K. W. & Willis, S. L. (1986). Can decline in adult intellectual functioning be reversed? *Developmental Psychology*, 22, 223-232.

Simões, A. (1991). Aspectos do desenvolvimento cognitivo do idoso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV (2), 177-185.

Zajonc, R. B. (1986). The decline and rise of scholastic aptitude scores: a prediction derived from the confluence model. *American Psychologist*, 41, 862-867.

CAPÍTULO II

A PERSONALIDADE COMO FACTOR DE DIFERENCIAÇÃO DO COMPORTAMENTO

Este segundo capítulo debruçar-se-á sobre a personalidade como factor de diferenciação do comportamento. Com efeito, tal como a inteligência, a personalidade é um constructo amplo, ao qual cada um recorre para definir as características das pessoas na vida quotidiana a partir de inferências estabelecidas com base na observação de coerências e especificidades comportamentais. A pessoa é considerada tímida ou sociável, equilibrada emocionalmente, agressiva, etc... Como a inteligência, a personalidade não é definida de maneira consensual. O conceito de personalidade evoluiu duma concepção inicial abrangente e multidimensional, que incluía sob o termo personalidade a totalidade das características do ser humano que faria dele um ser único (inteligência, a motivação, a afectividade, ...), para uma mais restrita: começa-se por distinguir a inteligência do sistema afectivo-motivacional, para, posteriormente, limitar os focos de estudo a aspectos específicos do temperamento. Resultados recentes, baseados na análise conjunta de muitos dados empíricos, apontam para a existência, quase universal, duma estrutura factorial em 5 factores extremamente robustos, o *Big-Five-Factors Model*, um dos quais é aliás constituído pela capacidade intelectual e outro pela motivação. Apesar de concordar com esta perspectiva mais abrangente, este capítulo limitar-se-á ao estudo dos aspectos afectivos da personalidade (incluindo a sociabilidade e o equilíbrio emocional) pelo facto das outras dimensões, inteligência e motivação, serem objectos de atenção específica nos capítulos primeiro e terceiro.

Debate à volta de um conceito

Como salientou Huteau (1985), quando se fala de personalidade fala-se necessariamente da coerência do comportamento, tanto em termos temporais como situacionais. Esta coerência não exige que o sujeito adopte exactamente o mesmo comportamentos em todas as situações, mas comportamentos susceptíveis de ser explicados por certas invariantes (introversão, agressividade, submissão,...) que se manifestariam com maior ou menor intensidade em diferentes situações. Tais invariantes, sendo variáveis latentes não observadas directamente mas inferidas a partir de indicadores comportamentais, têm um carácter mais ou menos especulativo. Se se considerar que cada comportamento

resulta da integração de condutas mais elementares, as características de personalidade organizam-se segundo esquemas hierárquicos. Como em todos os esquemas hierárquicos, é previsível encontrar uma maior coerência no topo da hierarquia do que na sua base. A coerência da conduta a um certo nível de generalidade não é incompatível com alterações situacionais frequentes.

É a variação da coerência trans-situacional das condutas que explica os debates acesos que personalistas e situacionistas travaram à volta dos anos 70. Os situacionistas argumentam que a coerência comportamental ou é muito fraca e mesmo inexistente, ou é artificialmente ampliada pela actividade organizadora do observador. Para eles, as situações são as únicas determinantes da acção, o que comprovam através de manipulações experimentais em laboratório. Em contrapartida, os personalistas salientam as coerências situacionais avaliadas a partir de instrumentos relativamente independentes da variação das situações, como os testes. Os argumentos das duas partes são apresentados e debatidos na aula, salientando o aparecimento recente de elementos de convergência entre as duas posições. Por um lado, certos constructos, nascidos a partir de manipulações experimentais são reformulados em termos de diferenças individuais e inseridos no estudo da personalidade: a consciência de si próprio, por exemplo, tanto pode ser induzida experimentalmente como corresponder a uma característica de personalidade relativamente estável; em ambos os casos, a consciência de si próprio tem as mesmas propriedades funcionais. Por outro lado, os personalistas admitem sem grande reticências que as situações criam limites dentro dos quais as características da personalidade se exprimem e os situacionistas têm consciência da influência diferencial da personalidade sobre o comportamento de tal modo que tentam criar manipulações situacionais suficientemente poderosas para inibir a maioria destas influências. Surge assim uma posição conciliatória, o interaccionismo, que assume que o comportamento é função da interacção entre a personalidade e a situação. O paralelismo entre este debate "pessoa- situação" com o outro "genótipo-meio", não passou despercebido aos especialistas de génética do comportamento. Estes propõem-se resolver o problema sugerindo que quer as características pessoais, quer as reacções situacionais são ambas manifestações do património genético dos sujeitos que,

em meio natural, seleccionam as situações mais compatíveis com as suas características de personalidade, determinadas geneticamente.

Diferenças intra- e inter-individuais

O interesse pelas diferenças intra- e inter-individuais de personalidade suscitou a construção de teorias de largo espectro de entre as quais são essencialmente referidas as tipologias e as teorias factoriais. As teorias psicodinâmicas, humanistas, behavioristas, cognitivistas e sistémicas, mais ligadas à intervenção, não são aqui abordadas visto serem especificamente estudadas nas disciplinas de "Modelos de Personalidade e de Intervenção Psicológica I e II", do 2º e 3º ano.

As *teorias tipológicas*, mais antigas, são analisadas no seu contexto histórico. As tipologias constitucionais de Kretchmer e Sheldon de base biológica foram elaboradas na primeira metade deste século. Somato-psicológicas, justificam as relações entre morfologia e temperamento pela sua base biológica comum e comprovam esta relação a partir de observações psicopatológicas, nomeadamente a partir das diferenças entre dois grandes quadros clínicos: a psicose maníaco-depressiva e a esquizofrenia. Ao primeiro corresponderiam as características dos tipos pínicos/ciclotímico de Kretchmer, e endomorfo/viscerotónico de Sheldon, e ao segundo os tipos leptosómico/esquisotímico ou ectomorfo/cerebrotónico. O interesse e as limitações destas tipologias, determinadas *a priori*, extremamente esquemáticas e baseadas sobre quadros psicopatológicos, são objecto de discussão. A tipologia de Heymans, Wiersma e Le Senne, representa uma evolução para tipologias de base psicológicas com tentativa de validação empírica dos pressupostos temperamentais. Caracteriza-se por uma distanciação dos aspectos somáticos e na determinação dos tipos corresponde ao cruzamento de três dimensões: a emotividade, a actividade e a função primária vs. secundária. Desaparece na designação dos tipos qualquer referência física ou psicopatológica. Das três dimensões referidas, só a última tem bases biológicas claramente definidas. A função secundária corresponde à tendência a perseveração: as células nervosas activadas por um determinado estímulo continuam em

funcionamento durante um certo tempo após supressão deste, inibindo a sua mobilização para outras funções.

Além do desaparecimento da referência a tipos físicos, a preocupação progressiva com o controle da subjectividade do observador e a restrição do campo de observação caracterizam a evolução das tipologias. As tipologias actuais focalizam-se em domínios bem particulares; os sujeitos são agrupados em função da semelhança dos seus perfis comportamentais e diferenciados quanto a outras variáveis psicológicas (atitudes, comportamentos, reacções emocionais). Os métodos de recolha e tratamento de informação são mais sofisticados. O estudo das bases biológicas do temperamento não desapareceu totalmente: as propriedades funcionais do sistema nervoso central constitui um dos alvos de observação em estudos mais recente sobre as bases biológicas da introversão/ extroversão, por exemplo.

A tendência progressiva para um maior rigor metodológico, a valorização da objectividade na recolha da informação e o tratamento quantitativo dos dados estão também na origem das *teorias factoriais*. Devida à sua proximidade, em termos estruturais, das teorias da inteligência, as teorias factoriais da personalidade serão pouco desenvolvidas. A análise dos testes de personalidade, assim como do racional teórico de cada um será feita com maior profundidade na disciplina do 3º ano de Avaliação da Inteligência e da Personalidade. Os alunos são postos em contacto com as classificações oferecidas por três teorias factoriais de projecção internacional, representando modelos multidimensionais e hierárquicos e que deram origem a instrumentos de avaliação da personalidade muito utilizados em estudos empíricos: as teorias de Cattell, Guilford e Eysenck. A comparação dos factores evidenciados a partir de dados recolhidos com meios de observação diferentes (inventários de personalidade, questionários objectivos, observações comportamentais) salienta a heterogeneidade do domínio e a dificuldade em comparar resultados obtidos por meios diferentes. O interesse e os limites dessas teorias clássicas de largo espectro são discutidos. São igualmente realçadas as tendências mais recentes da investigação sobre "traços" e "factores" integrados no estudo da estrutura da personalidade.

Mais importante, no quadro da formação dos alunos, é chamar a atenção para uma linha de investigação importante que questiona a separação do estudo do comportamento humano em termos de inteligência e personalidade. O estudo isolado dos factores cognitivos, socio-afectivos e motivacionais, exigido por razões metodológicas, constitui somente uma primeira etapa na compreensão das diferenças comportamentais inter-individuais. Sem a necessária integração da influência destes diversos factores, corre-se o risco de transmitir uma imagem do ser humano como somatório de parcelas isoladas, cuja influência sobre o comportamento se exerce de modo independente e não interactivo e recíproco. A variação dos significados conferidos ao termo "interacção", no domínio da personalidade, pode favorecer a adesão à uma concepção aditiva de causalidade. Para as concepções interaccionistas que surgiram do debate "pessoa-situação", por exemplo, o termo interacção refere-se precisamente ao efeito conjunto mas independente (efeitos aditivos) dos factores situacionais e de personalidade na determinação do comportamento. Se esta perspectiva representa uma evolução face a outras que tentam provar a primazia da influência de um factor sobre o outro, situa-se aquém de outras que postulam o efeito interactivo das diversas componentes (efeito multiplicativo) na determinação do comportamento do sujeito. Para explicar as relações entre personalidade e comportamento, os modelos mais recentes postulam não só a existência deste último tipo de interacção, mas também a influência recíproca das experiências comportamentais sobre o desenvolvimento das características de personalidade.

As várias formas de adaptação ao meio situam-se na "interface" da inteligência e da personalidade. Dependem dos *estilos cognitivos* da pessoa ou seja da sua maneira própria de apreender cognitivamente o meio.

Um certo paralelismo entre as teorias cognitivistas da inteligência e os estilos cognitivos pode ser feito. Com efeito, umas e outros nasceram de uma preocupação em compreender melhor o funcionamento mental, os processos de tratamento da informação, que, independentes dos conteúdos da actividade, poderiam espelhar o tipo de relação dominante que o sujeito estabelece com o seu meio. Os domínios de aplicação dos estilos cognitivos (perceptivos, cognitivos, sociais, afectivos,...) são variáveis, o mesmo acontecendo à sua estrutura uni- ou multi- dimensional. Têm em comum, contudo, o facto de

representar modos de funcionamento relativamente estáveis e coerentes que são simultaneamente próximas das aptidões e dos traços temperamentais. A origem experimental da maioria dos estilos cognitivos e a sua extensão posterior ao estudo das diferenças individuais explicam a coexistência de instrumentos de avaliação diversos (testes objectivos, questionários).

A opção em analisar mais pormenorizadamente dois dos estilos cognitivos no quadro das aulas, a "Dependência-Independência do Campo" e o "Mental Self Government" é justificada: o primeiro pode ser considerado o mais estudado dos estilos cognitivos e o segundo é um representante de um estilo mais recente, ainda em fase de elaboração. Além disto, estas duas teorias põem em evidência a coerência do comportamento humano ao longo das suas componentes perceptiva, cognitiva, afectiva e social. Assim, os sujeitos dependentes do campo são mais dependentes do contexto perceptivo, na medida em que em situação ambígua, orientam a sua percepção utilizando referentes visuais, são mais dependentes da estruturação do material fornecido nas actividades cognitivas e, em situação social, são mais sensíveis aos estímulos e reforços sociais e apreciam os contactos sociais, enquanto que os sujeitos independentes do campo, nestas mesmas situações, utilizam referentes posturais, impõem a sua própria estruturação ao material cognitivo, são mais insensíveis aos estímulos e reforços sociais e parecem mais autónomos. É de salientar que o valor adaptativo destas características varia conforme as situações; estas diferenças são mais qualitativas do que quantitativas e correspondem a formas diferentes de funcionamento que possuem cada uma vantagens e inconvenientes. A interpretação destes estilos como reflexo da capacidade mais geral de diferenciação e de estruturação da informação levou a colocar a questão da sua distinção das capacidades perceptivas ou intelectuais: os argumentos a favor e contra esta posição são analisados.

O segundo estilo, o "Mental Self Government", considera também que cada um adopta um estilo de governo nas suas interacções com o meio. Este estilo é caracterizado por funções específicas (legislativas, executivas ou judicial), pode adoptar diversas formas (monárquicas, hierárquicas, oligárquicas ou anárquicas), impor esta organização a nível local ou global, com âmbito externo ou interno, numa óptica progressista ou conservadora. O cruzamento das diversas modalidades dessas várias dimensões dá origem a diferentes estilos

cognitivos. Cada estilo representa diferentes modalidades de adaptação, selecção e modificação do meio. A maior ou menor adequação de cada estilo às exigências do meio em cada momento determinará a sua eficácia relativa.

A análise das vantagens e inconvenientes do emparelhamento dos estilos cognitivos de sujeitos chamados a interagir regularmente, das implicações dos estilos cognitivos na situação educativa e das suas consequências em termos profissionais, constitui uma via privilegiada para salientar forças e fraquezas de cada um. A questão do desenvolvimento diferencial dos estilos cognitivos coloca o problema da maior flexibilidade ou rigidez na sua utilização em função dos diferentes pedidos do meio. As conclusões estimulam uma reflexão sobre as vantagens e limitações da análise do comportamento humano em termos de estilos cognitivos, comparada com às análises mais sectoriais realizadas dentro dos domínios da inteligência e da personalidade.

Diferenças entre grupos

As diferenças de personalidade entre grupos sociais são ilustradas pela análise das diferenças em função do género, domínio no qual a literatura disponível é abundante, contrariamente às diferenças entre classes sociais. Este estudo pode ser paradigmático para a compreensão dos determinantes sociais do desenvolvimento. Com efeito, as diferenças de personalidade entre homens e mulheres são sustentadas por estereótipos sociais extremamente persistentes, apesar dos resultados empíricos serem frequentemente contraditórios e de fraca amplitude. Os testes de "masculinidade/ feminidade" espelham a adesão aos estereótipos em vigor em determinada sociedade. A contestação destes estereótipos sociais por parte de movimentos de pressão pode ter provocado um enviezamento no sentido oposto, como o sublinhou Eagly (1995), tornando-se difícil, para os investigadores, afirmar que existem diferenças de personalidade entre homens e mulheres. Por outro lado, a adopção simultânea de características estereotipicamente masculinas e femininas, considerada desejável em termos de adaptação social, torna-se mais frequentes nos resultados aos testes. Esta afirmação de androginia, contudo, não se acompanha necessariamente da eficiência prevista. Traduz somente uma mudança de

estereótipos mais frequente nos homens, que não se traduz por uma mudança real das características de personalidade. Estes fenómenos constituem excelentes oportunidades para reflexão sobre os determinantes sociais do conhecimento científico, e inserir esta reflexão na avaliação dos resultados das meta-análises que evidenciam uma redução das diferenças de género com o ano de publicação dos artigos.

As diferenças estudadas centrar-se-ão sobre dois aspectos relativamente amplos e ambas essenciais em termos de relações interpessoais: um mais ligado à distribuição do poder, a dominância-submissão, e outro mais à distribuição de afectos, a agressividade-empatia/intuição. As revisões da literatura apontam para uma maior agressividade masculina que diminui com a idade, sob o efeito da socialização. Em populações não desviantes, não se observam diferenças sensíveis de agressividade entre adultos de ambos os géneros: variáveis situacionais específicas são susceptíveis de provocar altos níveis de agressividade nos adultos que podem utilizar canais de expressão diferentes. Se, em geral e em situações naturais e laboratoriais variadas, a dominância é mais frequente nos homens e atitudes de submissão, empatia nas mulheres, as mulheres manifestam também maior intuição e são mais sugestionáveis. Constatou-se, contudo, que estas diferenças estavam estreitamente ligadas à posição social relativa de ambos os sexos: a posição masculina geralmente dominante e o conceito de competência que lhe está ligado favorece as manifestações típicas assinaladas, enquanto o menor poder das mulheres as coloca noutra situação. Quando as posições de poder são invertidas em manipulações experimentais, as características alteram-se no sentido esperado: as mulheres tornam-se menos empáticas e sugestionáveis, o inverso observando-se nos homens. Os estudos sobre o fenómeno da liderança em situação natural permite chamar a atenção para a especificidade dos comportamentos dos homens e das mulheres em situação de poder nas empresas. Os múltiplos resultados de investigação disponíveis, e nem sempre convergentes, estimulam a discussão à volta da problemática "característica de personalidade ou variação situacional" relativamente às diferenças de género, e despertam o interesse pelo estudo dos factores susceptíveis de explicar o desenvolvimento diferencial da personalidade, que será tratado na segunda parte da disciplina.

No quadro deste segundo capítulo, o aluno deve ser capaz de:

- . compreender as razões do debate "pessoa-situação", analisando os argumentos de ambas as partes e as suas implicações para o estudo da personalidade, justificando o aparecimento da perspectiva interaccionista;
- . identificar linhas mestras da evolução das tipologias clássicas, numa perspectiva histórica, e compreender a mudança de perspectiva que deu origem às tipologias actuais;
- . precisar os factores responsáveis do desenvolvimento das teorias factoriais, assim como os objectivos e características comuns e específicos destas;
- . caracterizar o conceito de estilo cognitivo e a concepção do funcionamento humano subjacente a este conceito;
- . analisar a utilidade das teorias tipológicas e factoriais, assim como dos estilos cognitivos para a previsão do comportamento humano ou para a sua compreensão;
- . identificar diferenças de personalidade em função do sexo, entendido como factor de diferenciação social, tomando consciência das contradições entre resultados de estudos empíricos e sendo capaz de as explicar;
- . evidenciar factores associados ao desenvolvimento diferencial da personalidade numa perspectiva de interacção entre o sujeito e o seu meio.
- . discutir as implicações dos resultados de estudos desenvolvidos neste capítulo para a orientação da intervenção educativa.

Introdução

1. Definição da personalidade

1.1. Dimensões da personalidade

1.1.1. Perspectiva clássica:

- Dimensões: aptidão, temperamento, motivação

1.1.2. Evolução ulterior

- Diferenciação das dimensões e especialização dos domínios:
 - . inteligência: sistema cognitivo
 - . sistema afectivo-motivacional
 - . temperamento: sistema afectivo e socio-emocional
- O modelo dos *Big-Five-Factors*

1.2. Debate: personalismo-situacionismo

1.2.1. Coerência dos comportamentos

- Princípios básicos
- Provas empíricas
- Críticas

1.2.2. Variação dos comportamentos

- Princípios básicos
- Provas empíricas
- Críticas

1.2.3. Perspectiva interaccionista

- Posição de compromisso
- Dados empíricos
- Utilidade, limitações

2. Diferenças inter- e intra-individuais: construção das teorias da personalidade

Introdução: perspectiva adoptada

2.1. As tipologias

Introdução

- Método tipológico
- Origem das tipologias
- Principais características
- Noção de tipo

2.1.1. A tipologia de KRETSCHMER: a estrutura somato-psíquica

- Preocupações iniciais e método
- Tipos somáticos: pícnico, leptosómico, atlético, displásico
 - . Características
 - . Diferenciação
- Tipos temperamentais: ciclotímico, esquizotímico
 - . Características
 - . Diferenciação
- Relações entre características físicas e temperamentais
- Aplicações: patologia
- Avaliação desta tipologia
 - . Problemas metodológicos: idade, continuidade do normal ao patológico
 - . Interesse e limitações

2.1.2. A tipologia de SHELTON: estrutura somato-psíquica

- Preocupações iniciais e método
- Tipos somáticos: endomorfo, ectomorfo, meso-morfo
 - . Características
 - . Diferenciação
- Tipos temperamentais: viscerotónia, cerebrotónia, somatotónia
 - . Características
 - . Diferenciação
- Relação entre características somáticas e temperamentais
- Aplicações: criminalidade, génio
- Avaliação desta tipologia
 - . Problemas metodológicos
 - . Interesse e limitações

2.1.4. A tipologia de HEYMANS, WIERSMA, LE SENNE: estrutura psíquica

- Princípios básicos e método
 - . Distanciamento das características físicas
 - . Dimensões fundamentais
 - . Método de recolha e tratamento de dados
- Dimensões
 - . Actividade (A - nA);
 - . Emotividade (E - nE);
 - . Função primária (P) vs secundária (S).
- Tipos.

E	A	P	E	A	S
E	nA	P	E	nA	S
nE	A	P	nE	A	S
nE	nA	P	nE	nA	S
- Características psíquicas: diferenciação
- Aplicações: análises biográficas, génios, frequências na população

- Avaliação desta tipologia
 - . Problemas metodológicos: independência das dimensões
 - . Interesse e limitações

2.1.5. Evolução actual das tipologias

- Avaliação das tipologias clássicas
 - . Tipos como categorias mutuamente exclusivas
 - . Hipótese constitucional
- Evolução recente das tipologias
 - . Análise factorial de correspondência; análise em "classes latentes"
 - . Interesse destas análises para a psicologia diferencial

Conclusão

2.2. As teorias factoriais

Introdução:

- Perspectiva
- Princípios e método
- Noções de traços e factores

2.2.1. Teoria multifactorial: R. CATTELL

- Método
- Estrutura factorial
 - . Instrumentos de avaliação
 - . questionários: 16 Personality Factor Inventory (16 PF)
 - . rating scales
 - . escala de observação
 - . Características psicológicas fundamentais
- Avaliação da teoria
 - . Estabilidade em função das modalidades de observação;
 - . Utilidade e limitações

2.2.2. Teoria dimensional: GUILFORD

- Método
- Estrutura factorial
 - . Instrumento
 - . questionário: o Guilford-Zimmerman Temperament Survey (GZTS)
 - . Características psicológicas fundamentais
- Avaliação da teoria
 - . Utilidade e limitações

2.2.2. Teoria hierárquica: E.H. EYSENCK

- Método
- Estrutura factorial
 - . Instrumento de avaliação:
 - . inventário: Eysenck Personality Inventory (EPI)
 - . escala de observação
 - . Características psicológicas
 - . Níveis: tipo, traço, respostas habituais
 - . Tipos fundamentais
 - . introversão - extroversão
 - . estabilidade emocional - neuroticismo
- Avaliação da teoria
 - . Estabilidade em função das modalidades de observação
 - . Estabilidade inter-cultural
 - . Utilidade e limitações

2.2.3. Avaliação das teorias factoriais

- Comparação das estruturas factoriais entre modalidades de observação
 - . Resultados
 - . Conclusões
- Comparação das estruturas factoriais inter-culturais
- Comparação entre factores no quadro das três teorias
- Limitações da perspectiva factorial

3. Os estilos cognitivos: além da dicotomia "inteligência-personalidade

Introdução

- Definição do conceito
- Princípios fundamentais no estudo dos estilos cognitivos
- Métodos de avaliação dos estilos cognitivos

3.1. Dependência - Independência do campo

3.1.1. Definição do conceito

3.1.2. Resultados diferenciais inter- e intra-individuais

- Domínio perceptivo
 - . Percepção visual, auditiva, tátil
- Domínio cognitivo
 - . Representações simbólicas: primeiros resultados
 - . Dimensão "global-articulado": resultados ulteriores
- Domínio social
 - . Sensibilidade às componentes sociais do meio
 - . Construção da identidade
 - . Diferenciação dos papéis sociais

3.1.3. Resultados diferenciais entre grupos: implicações educativas e profissionais

- Na relação professor-aluno
 - . Como os alunos aprendem
 - . Como os professores ensinam
 - . Interação professor-aluno
- Na orientação escolar e na eficiência profissional
 - . Interesses: escolhas escolares e profissionais
 - . Êxitos, evoluções
 - . Diferenças
 - . em função do sexo
 - . em função da idade

3.1.4. Avaliação da dependência-independência do campo à luz de investigações actuais

- Características gerais do construct: diferenciação sujeito/meio
- Relações entre os vários domínios
- Relação com outras variáveis
 - . Capacidade intelectual
 - . Extroversão
 - . Neuroticismo
 - . Consciência de si próprio

3.2. Mental Self-Government

3.2.1. Conceito de Mental Self-Government

- Posição face às teorias da inteligência
- Aplicações práticas

3.2.2. Dimensões do Mental Self-Government

- Função: legislativo, executivo, judicial
- Forma: monárquica, hierárquica
- Nível: global, local
- Perspectiva: externa, interna
- Orientação: conservadora, progressista

3.2.3. Resultados diferenciais: Implicações educativas e profissionais

- Relação professor-aluno
 - . Evolução com o nível de ensino: implicações para o desenvolvimento dos estilos cognitivos
 - . Eficácia da intervenção educativa: estabilidade ou flexibilidade
- Papel do Mental Self Government
 - . Na orientação escolar
 - . Na qualidade das realizações em diversos domínios (escolar, profissional, social)
 - . Na satisfação profissional

3.2.4. Avaliação do Mental Self Government

- Vantagens e limitações

4. Diferenças entre grupos em função do sexo

- Introdução:
- Perspectiva adoptada
 - Características consideradas

4.1. *Dominação/Submissão*

4.1.1. *Definição dos conceitos*

4.1.2. *Resultados diferenciais*

- Diferenças globais
- Variáveis moderadoras
- Evolução com a idade
- Diferenças em função das situações

Conclusão

4.2. *Agressividade/ Empatia, intuição*

4.2.1. *Definição dos conceitos*

4.2.2. *Resultados diferenciais*

- Diferenças globais
- Variáveis moderadoras
- Evolução com a idade
- Diferenças em função das situações

Conclusão

Conclusões gerais

BIBLIOGRAFIA

1. Definição da personalidade

conceito

- Anastasi, A. (1983). Evolving trait concepts. *American Psychologist*, 38, 175-184.
- Bem, D. J. (1983). Further déjà vu in the search for cross-situational consistency: a response to Mischel and Peake. *Psychological Review*, 90, 390-393.
- Blass, T. (1984). Social Psychology and personality: toward a convergence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1013-1027.
- Buss, A. H. (1989). Personality as traits. *American Psychologist*, 44, 1378-1388.
- Clarke, D. D. & Hoyle, R. (1988). A theoretical solution to the problem of personality-situation interaction. *Personality Individual Differences*, 9, 133-138.
- Epstein, S. & O'Brien, E. J. (1985). The person-situation debate in historical and current perspective. *Psychological Bulletin*, 98, 513-537.
- Forgas, J. P. & Van Heck, G. L. (1992). The psychology of situations. In G. V. Caprara & G. L. Van Heck (Eds.), *Modern personality psychology* (418-455). NY: Harvester Wheatsheaf.
- Fridhandler, B. M. (1986). Conceptual note on state, trait, and the state-trait distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 169-174.
- Goff, M. & Ackerman, P.L. (1992). Personality-intelligence relations: assessment of typical intellectual engagement. *Journal of Educational Psychology*, 84, 537-552.
- Hettema, J. & Kenrick, D. T. (1992). Models of person-situation interactions. In G. V. Caprara & G. L. Van Heck (Eds.), *Modern personality psychology* (393-417). NY: Harvester Wheatsheaf.
- Huteau, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris: PUF, 23-87.
- Magnusson, D. (1990). Personality development from an interactional perspective. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research* (193-222). NY: Guilford Press.
- Magnusson, D. (1990). Personality research: challenges for the future. *European Journal of Personality*, 4, 1-17.
- Mischel, W. & Peake, P. K. (1982). Beyond déjà vu in the search for cross-situational consistency. *Psychological Review*, 89, 730-755.
- Mischel, W. (1990). Personality dispositions revisited and revised: a view after three decades. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research* (111-134). NY: Guilford Press.
- Palenzuela, D. L. & Barros, A. M. (1993). Modern trends in personality theory and research: an introduction. In D. L. Palenzuela & A. M. Barros (Eds.), *Modern trends in personality theory and research* (9-28). Porto: APPORT.
- Pervin, L. A. (1990). A brief history of modern personality theory. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research* (3-18). NY: Guilford Press.
- Pervin, L. A. (1993). Prospects for a science of personality. In D. L. Palenzuela & A. M. Barros (Eds.), *Modern trends in personality theory and research* (109-117). Porto: APPORT.

- Robinson, D. L. (1985). How personality relates to intelligence test performance: implications for a theory of intelligence, ageing research and personality assessment. *Personality and Individual Differences*, 6, 203-216.
- Rowe, D. C. (1987). Resolving the person-situation debate: Invitation to an interdisciplinary dialogue. *American Psychologist*, 42, 218-227.
- Schmitt, M. & Borkenau, P. (1992). The consistency of personality. In G. V. Caprara & G. L. Van Heck (Eds.), *Modern personality psychology* (29-55). NY: Harvester Wheatsheaf.
- Snyderman, M. & Rothman, S. (1987). Survey of expert opinion on intelligence and aptitude testing. *American Psychologist*, 42, 137-144.

avaliação

- Alves Ferreira, J. A. G. (1991). Inventário de personalidade de Jackson. *Psychologica*, 6, 77-89.
- Howard, G.S. (1990). On the construct validity of self-reports: What do the data say? *American Psychologist*, 45, 292-294.
- Jackson, D. N. & Paunonen, S. V. (1985). Construct validity and the predictability of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 554-570.
- John, O. P. (1990). The "big five" factor taxonomy: dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research* (66-100). NY: Guilford Press.
- Kagan, J. (1990). Validity is local. *American Psychologist*, 45, 294-295.
- Krauth, J. (1985). Typological personality research by configural frequency analysis. *Personality and Individual Differences*, 6, 161-168.
- Mc Crae, R. & Costa, P. T. Jr. (1991). The NEO personality inventory: using the five-factor model in counseling. *Journal of Counseling and Development*, 69, 367-372.
- Nicholls, J. G., Licht, B. G. & Pearl, R. A. (1982). Some dangers of using personality questionnaires to study personality. *Psychological Bulletin*, 92, 572-580.
- Nicholson, R.A. & Hogan, R. (1990). The construct validity of social desirability. *American Psychologist*, 45, 290-292.
- Oser, D. J. & Reise, S. P. (1994). Personality assessment. *Annual Review of Psychology*, 45, 357-388.
- Rorer, L. G. (1990). Personality assessment: a conceptual survey. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research* (693-719). NY: Guilford Press.
- Sneppe, R., De Leval, N., Rucquoy, G. & Mush, B. (1986). Relations entre d'une part le degré d'anxiété cliniquement évalué et, d'autre part, les résultats obtenus au test de Catell ainsi que les estimations de six indices psychologiques enregistrés par polygraphie. *Psychologie et Psychométrie*, 7, 17-35.
- Strohmer, D. C., Mailaneu D. L. & Barry L. J. (1988). Personal hypothesis testing: the role of consistency and self-schema. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 56-65.
- Woodruffe, C. (1985). Consensual validation of personality traits: additional evidence and individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1240-1252.



2. Diferenças inter e intra-individuais: construção das teorias da personalidade

As tipologias

- Anastasi, A. (1967). *A psicologia diferencial*. S. Paulo: Helder, cap. VI.
- Beauvois, J. L. (1987). The intuitive personologist and the individual differences model. *European Journal Social Psychology*, 17, 81-94.
- Buss, D. M. (1984). Evolutionary biology and personality: toward a conception of human nature and individual differences. *American Psychologist*, 39, 1135-1147.
- Geiwitz, P. S. (1973). *Teorias não freudianas da personalidade*, S. Paulo: Epu, cap. V.
- Goldsmith, H. M., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A. & McCall, R. R. (1987). Rondtable: what is temperament? Four approaches. *Child Development* 58, 505-529.
- Hubert, N. C., Wachs, T. D., Peters-Martin, P. & Gandour, M. J. (1982). The study of early temperament: measurement and conceptual issues. *Child Development*, 53, 571-600.
- Huteau (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris: PUF, 89-98.
- Kagan, J. & Snyderman, N. (1991). Temperamental factors in human development. *American Psychologist*, 46, 856-862.
- Kagan, J. (1989). Temperamental contributions to social behavior. *American Psychologist*, 44, 668-674.
- Krauth, J. (1985). Typological personality research by configural frequency analysis. *Personality and Individual Differences*, 6, 161-168.
- Meili, R. Roubertoux, P. (1978). Le structure de la personnalité. In R. Melli (Ed.) *Traité de psychologie expérimentale*. Paris, PUF, V, 184-214.
- Nuttin, J. (1975). *La structure de la personnalité*. Paris: PUF. 80-209.
- Peck & Whitlow (1976). *Teorias da personalidade*. Rio de Janeiro: Zahar, cap. IV.
- Reuchlin, M. (1985). *La psychologie différentielle*. Paris: PUF, 118-156.
- Reuchlin, M. (1995). *Totalités, éléments, structures en psychologie*. (27-116). Paris: PUF.

As teorias fatoriais

- Cattell, R. B. (1990). Advances in Cattellian personality theory. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research* (101-110). NY: Guilford Press.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Eysenk, M. W. (1994). *Individual differences: normal and abnormal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 38-68.
- Fonseca, A. C., Eysenk, S. B. & Simões, A. (1993). Um estudo intercultural da personalidade: comparação de adultos portugueses e ingleses no EPQ. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 187-203.
- Funder, D.C. (1991). Global traits: A neo-allportian approach to personality. *American Psychological Society*, 2, 31-39.

- Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- Hofstee, W. K. B. & De Raad, B. (1992). Personality structure through traits. In G. V. Caprara & G. L. Van Heck (Eds.), *Modern personality psychology* (56-72). NY: Harvester Wheatsheaf.
- Huteau (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris: PUF, 121-126.
- Kreitler, H. & Kreitler, S. (1993). Personality traits: the cognitive revolution. In D. L. Palenzuela & A. M. Barros (Eds.), *Modern trends in personality theory and research* (9-28). Porto: APPORT.
- Mc Crae, R. & Costa, P. T. Jr. (1989). The structure of interpersonal traits: Wiggins' circumplex and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 586-595.
- Meili, R. e Roubertoux, P. (1978). La structure de la personnalité. In *Traité de psychologie expérimentale*, vol. V (184-290). Paris: PUF, 215-290.
- Noller, P., Law, H. & Comrey, A. L. (1987). Cattell, Comrey and Eysenck personality factors compared: more evidence for the five robust factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 775-782.
- Nuttin J. (1975). *La structure de la personnalité*. Paris: PUF, 39-79.
- Reuchlin, M. (1985). *La psychologie différentielle*. Paris: PUF.
- Vaz Serra, A., Ponciano, E. & de Freitas, J. F. (1980). Resultados de aplicação do Eysenck Personality Inventory a uma amostra da população portuguesa. *Psiquiatria Clínica*, 1, 127-132.
- Young, P. A., Eaves, L. J. & Eysenck, H. J. (1980). Intergenerational stability and change in the causes of variation in personality. *Personality and Individual Differences*, 1, 35-55.

3. Os estilos cognitivos: além da dicotomia "inteligência-personalidade

conceitos e teorias

- Boekaerts, M. (1994). The interface between intelligence and personality as determinants of classroom learning. In H. Saklofske and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Personality and Intelligence* (1-43). N.Y.: Plenum Press.
- Davies, M. F. (1984). Conceptual and empirical comparisons between self-consciousness and field dependence-independence. *Perceptual and Motor Skills*, 59, 543-549.
- Flahaut, D. (1985). Les styles perceptivo-cognitifs ou la différenciation psychologique: un glossaire et un cadre conceptuel. *Cahiers de Psychologie-Cognitive*, 5, 639-666.
- Frank, B. M. & Noble, J. P. (1985). Field independence-dependence and cognitive restructuring. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1129-1135.
- Goldstein, K. M. (1987). *Cognitive styles*. NY: Wiley.
- Goodenough, D. R., Cox, P. W., Sigman, E. & Strawderman, W. E. (1985). A cognitive-style conception of the field-dependence dimension. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5, 687-705.
- Huteau, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris: PUF, 186-199.
- Huteau, M. (1985). Quelques questions à propos des styles cognitifs. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5, 625-638.
- Marendaz, C. (1985). Précédence globale et dépendence du champ: des routines visuelles? *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5, 727-745.

- Mc Kenne, F. P. (1984). Measures of field dependence: cognitive style or cognitive ability? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 593-603.
- Picone, L., Prospero, B., Mancinelli, M. & Pinto, M. A. (1989). Opérativité, indépendance à l'égard du champ et variabilité intra-individuelle. *Bulletin de Psychologie*, 42, 703-713.
- Radvansky, G. A. (1994). Mental systems, representations, and process. In R. S. Wyer (Ed.), *Advances in social cognition*, vol VIII (129-140). NY: Wiley.
- Shade, B. J. (1984). Field dependence: cognitive style or perceptual skill? *Perceptual and Motor Skills*, 59, 991-995.
- Solis-Camara, P. R. & Solis-Camara, P. V. (1987). Is the matching familiar figures a measure of cognitive style? a warning for users. *Perceptual and Motor Skills*, 64, 59-74.
- Sternberg, R. J. (1987). Intelligence and cognitive style. In R. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude learning and instruction*, 3, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 77-98.
- Sternberg, R. J. (1988). Mental Self Government: a theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197-224.
- diferenças e relações*
- Bajard, G. (1984). Dépendance-indépendance à l'égard du champ et pensée opératoire chez les filles et les garçons. *L'Année Psychologique*, 84, 347-367.
- Firth, R. S. & Fitzgerald, D. (1985). Group embedded figures test: normative data for male automotive mechanical apprentice tradesmen. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 803-806.
- Gomes de Sá, J. e Valente, M. O. (1989). Estilos cognitivos, concepções intuitivas e ensino-aprendizagem das ciências no 2º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 45-61.
- Latwick, G., Simon, A. & Ward, L. O. (1984). Field dependence-independence and its relationship to E and N in male and female polytechnic students. *Personality and Individual Differences*, 5, 475-476.
- Marendaz, C. (1984). Dépendance-indépendance à l'égard du champ, activités opératoires et sénescence. *L'Année Psychologique*, 84, 185-205.
- McLeod, B. (1987). An examination of development trends in field dependence among age groups of 12 to 21 years of age. *Perceptual and Motor Skills*, 64, 117-118.
- Novo, R. P. (1991). A dependência-independência do campo e o Rorschach: estudo de dois grupos de estudantes universitários. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 27, 29-38.
- Ohlmann, T. Bejean, M., Bouscarel, M., Cian, C., Dubourdeau, G., Mourier, G., Muzet, E. & Verchere, M. (1985). Horizontale et verticale posturales ou horizontale et verticale opératoires? *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5, 707-726.
- Páramo, M.F. & Tinajero, C. (1988). Estructuración del medio ambiente familiar, estilo cognitivo dependencia-independencia de campo y variables individuales *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 43-46.
- Páramo, M.F., Dosil, A. & Tinajero, C. (1991). An approach to family antecedents of field dependent-independent cognitive style based on Lautrey's model. *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 11, 605-618.
- Pincus, K. V. (1985). Group embedded figures test: psychometric data for a sample of accountants compared with student norms. *Perceptual and Motor Skills* 60, 707-712.
- Ribeiro, E. R. J. (1995). Estilos dependência-independência de campo e uso de reforço na comunicação do educador. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 73-98.

- Saracho, O. N. (1987). Cognitive styles in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 29, (special issue), 81-331.
- Smith, J. D. & Caplan, J. (1988). Cultural differences in cognitive style development. *Development Psychology*, 24, 46-52.
- Wekowitz, L. A. & Calkins, R. P. (1984). Effect of cognitive and exemplar modeling on field dependence-independence. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 439-442.
- Witkin, H., Moore, C., Goodenough, D. & Cox, P. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47, 1-67.

4. Diferenças entre grupos em função do sexo

diferenças e relações: aspectos gerais

- Archer, J. (1991). A methodological commentary on gender schema research. *British Journal of Social Psychology*, 30, 185-188.
- Biernat, M. (1991). Gender stereotypes and the relationship between masculinity and femininity: a developmental analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 351-365.
- Boldizar, J.P. (1991). Assessing sex typing and androgyny in children: The children's sex role inventory. *Developmental Psychology*, 27, 505-515.
- Cohn, L. D. (1991). Sex differences in the course of personality development: a meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 252-266.
- Eagly, A. H. (1995). The science and politics of comparing women and men. *American Psychologist*, 50, 145-158.
- Eckles, T. (1989). A quantitative evaluation of sex differences in implicit personality theories. *Arch. Psychology*, 141, 99-112.
- Galotti, K.M., Kozberg, S.F. & Farmer, M.C. (1991). Gender and developmental differences in adolescents' conceptions of moral reasoning. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 13-30.
- Hall, J. A. & Taylor, M. C. (1985). Psychological androgyny and the masculinity x femininity interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 429-435.
- Hyde, J.S., Krajinik, M. & Skuldt-Niederberger, K. (1991). Androgyny across the life span: A replication and longitudinal follow-up. *Developmental Psychology*, 27, 516-519.
- Lippa, R. & Connelly, S. (1990). Gender diagnosticity: A new bayesian approach to gender-related individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1051-1065.
- Maccoby, E. E. & Jacklin C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press, 169-274.
- Martin, C.L. (1993). New directions for investigating children's gender knowledge. *Developmental Review*, 13, 184-204.
- McCreary, D.R. (1990). Multidimensionality and the measurement of gender role attributes: a comment on Archer. *British Journal of Social Psychology*, 29, 265-272.
- Neto, F. & Williams, J. (1989). Estereótipos sexuais em jovens adultos: estudo intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIII, 163-176.
- Neto, F. (1989). Conhecimento de estereótipos sexuais: efeitos do sexo e do nível sociocultural em crianças portuguesas da escola primária. *Psychologica*, 2, 83-97.

- Neto, F. (1990). Conhecimento dos estereótipos sexuais em crianças rurais e urbanas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 77-94.
- Neto, F. (1993). Conhecimento dos estereótipos sexuais em filhos de ex-emigrantes portugueses regressados a Portugal. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 65-79.
- Neto, F. & Neto, L. (1990). Conhecimento dos estereótipos sexuais: efeito do sexo e do nível sociocultural em crianças portuguesas dos jardins de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 123-142.
- Neto, F. (1989). Conhecimento dos estereótipos sexuais: efeito do sexo e do nível sociocultural em crianças portuguesas da escola primária. *Psicologica*, 2, 83-97.
- Neto, F. (1992). Estereótipos etários: abordagem intercultural. *Psicologica*, 8, 81-94.
- Neto, F., Williams, J. & Widner, S. (1991). Portuguese children's knowledge of sex stereotypes: effects of age, gender and socioeconomic status. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22, 376-388.
- Simões, A. (1983). Problemas actuais de psicologia das diferenças sexuais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 17, 35-59.
- Waggett, J.L. & Lane, D.M. (1990). Sex differences in the personality and cognitive correlates of spatial ability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1037-1039.
- Whitley, B.E. (1984). Sex-role orientation and psychological well-being: two meta-analyses. *Sex Roles*, 12, 207-225.
- Wittersheim, J. C. (1986). Effet de l'émotivité sur la résolution de problèmes. *Psychologie et Psychométrie*, 7, 5-16.
- Worell, J. (1978). Sex roles and psychological well-being: perspectives on methodology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 777-791.

empatia/intuição vs. agressividade

- Batson, C. D. (1991). The altruism question. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 74-203.
- Boldizar, J. P., Perry, D. G. & Perry, L. C. (1989). Outcome values and aggression. *Child Development*, 60, 571-579.
- Eagly, A. H., Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: a meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 283-308.
- Eagly, A. M. & Steffen, V. (1986). Gender and aggressive behavior: a meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 309-330.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: a social role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 42-102.
- Feingold, A. (1990). Gender differences in effects of physical attractiveness on romantic attraction: a comparison across five research paradigms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 981-993.
- Fonseca, A. C. (1982). Tendências actuais no estudo da agressão infantil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVI, 383-412.
- Fonseca, A. C. (1992). Comportamentos anti-sociais no ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI, 279-300.
- Fonseca, A. C., Lopes, M. C. & Formosinho, M. (1984). Diferenças sexuais e agressão infantil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18, 233-246.

- Hare-Mustin, R. T. & Marecek, J. (1990). Making a difference: psychology and the construction of gender. London: Yale University Press
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1980). Sex differences in aggression: a rejoinder and reprise. *Child Development*, 51, 964-980.
- Monteiro, M. B. (1982). A personalidade agressiva nos pré-adolescentes: um estudo empírico. *Psicologia*, 3, 319-328.
- Snodgrass, S. E. (1985). Women's intuition: the effect of subordinate role on interpersonal sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 146-155.
- Veiga, F. (1995). Escala de disrupção escolar inferida pelos professores EDEI: construção e validação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 99-118.
- dominância/poder vs. submissão/influenciabilidade
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: A construção social da diferença*. Porto: Afrmtamento.
- Carli, L. L. (1991). Gender, status, and influence. In E. J. Lawer, B. Markovsky, C. Ridgeway & H. A. Walker (Eds.), *Advances in group processes*, vol 8 (89-113). London: JAI Press.
- Eagly, A. H. (1983). Gender and social influence: a social psychological analysis. *American Psychologist*, 38, 971-981.
- Eagly, A. H. (1990). Gender and leadership style: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108, 233-256.
- Eagly, A. H., Karau, S. J. (1991). Gender and the emergence of leaders: a meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 685-710.
- Eagly, A. H., Makhijani, M. G., Klonsky, B. G. (1992). Gender and leader's assessment: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 111, 3-22.
- Eagly, A. H., Wood, W., Fishbaugh, L. (1981). Sex differences in conformity: surveillance by the group as a determinant of male nonconformity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 384-394.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: a social role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 42-102.
- Hogan, R., Curphy, G. J. & Hogan, J. (1994). What we know about leadership: effectiveness and personality. *American Psychology*, 49, 493-504.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1994). *Les androgynes*. Paris: PUF.
- Wood, W., Katen, S. J. (1986). Sex differences in interaction style as a product of perceived sex differences in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 341-347.

CAPÍTULO III

A MOTIVAÇÃO

COMO FACTOR DE DIFERENCIAÇÃO DO COMPORTAMENTO

Porque agem as pessoas de um certo modo? Porque é que as pessoas não adoptam comportamentos semelhantes? Porque é que certas pessoas desistem e outras persistem? Porque é que algumas investem na realização profissional e outras preferem investir nas relações sociais? Este tipo de questões estão no centro das preocupações da Psicologia Diferencial. A resposta exige a referência aos factores dinamizadores da acção, correntemente agrupados sob o termo motivação. A motivação é responsável não só pela iniciação de um comportamento, mas também pela sua manutenção, orientação e duração. Se esta delimitação conceptual geral da motivação é relativamente consensual, o consenso desaparece quanto se trata de operacionalizar o conceito. Com efeito, a motivação engloba uma multiplicidade de conceitos tais como a motivação para a realização, o medo do sucesso, as atribuições, as expectativas, a ansiedade, o conceito de si próprio, o auto-controle, a auto-eficácia, etc... Cada variável ou grupo de variáveis foi criada no seio de teorias específicas que se desenvolveram quase independentemente umas das outras.

Para compreender as razões do aparecimento sucessivo de diversas teorias no mesmo domínio e à volta do mesmo problema fundamental "porque agem as pessoas de modo diferente?", as principais teorias serão apresentadas na sua sequência histórica. Com efeito, as teorias foram elaboradas à volta das questões consideradas prioritárias em cada época: são as limitações da capacidade de explicação de cada teoria face a novas questões que estimulam os seus desenvolvimentos ulteriores ou o aparecimento de outras mais complexas. Além disso, as explicações consideradas satisfatórias dependem da concepção do ser humano e das suas relações com o meio em vigor em cada época. Finalmente, esta metodologia permite constatar que as teorias da motivação sofreram influências idênticas às observadas noutros sectores de investigação da psicologia: assim, as teorias universalistas, capazes de explicar qualquer comportamento motivado deram lugar à teorias de âmbito mais restrito centradas em certos domínios de actividade ou em certos determinantes desta actividade; as teorias especulativas que não careciam de verificação empírica foram substituídas por outras que exigem o teste da realidade; a referência a processos puramente mecanicistas foram suplantados pela análise cuidadosa das cognições e afectos na determinação do comportamento; as teorias limitadas ao

presente foram substituídas por outras que inserem a motivação num processo de construção histórico-social; finalmente, teorias que consideram a motivação como um traço interno e estável tiveram que ceder o passo a outras que enfatizam também as suas variações situacionais ou temporais.

O estudo das diferenças intra- e inter-individuais, como nos outros sectores, está essencialmente associado à elaboração de grandes teorias. Como a maioria dos estudos empíricos se desenvolveram no quadro de teorias específicas, os resultados relativos às diferenças entre grupos ou com a idade são apresentados no quadro de cada uma. A análise das riquezas e limitações de cada teoria permite compreender os desenvolvimentos teóricos ulteriores quer em termos de problemática privilegiada, quer em termos de níveis de análise adoptado. Certas teorias motivacionais mais directamente ligadas à orientação da intervenção, como as teorias de Freud e de Rogers, não serão referidas nesta secção, e a teoria de Bandura só será abordada superficialmente; todas são especialmente desenvolvidas nas disciplinas de Modelos de Personalidade e de Intervenção Psicológica I e II dos 2º e 3º anos.

São apresentadas apenas as teorias da motivação que constituem marcos significativos na evolução do domínio. As primeiras, as *teorias homeostáticas* de Hull e Lewin, desenvolvidas nos anos 40, são caracterizadas pelo seu carácter hedonista. Com efeito, o bem-estar está associado à manutenção do equilíbrio bioquímico do sujeito. O desequilíbrio causa sofrimento e a tensão suscitada pelas necessidades não satisfeitas levará o sujeito a agir. A acção termina quando o equilíbrio esta reencontrado. A orientação da acção é determinada por condicionamentos anteriores casuais criando hábitos. Apesar da integração progressiva neste esquema quer de necessidades sociais, quer das representações subjectivas do próprio, como na teoria do campo de Lewin, estas teorias têm um carácter marcadamente mecanicista: à imagem das máquinas, o comportamento humano depende do campo de forças que se exerce sobre o sujeito. Apesar da sua riqueza, estas teorias apresentam certas limitações. Não foram capazes de explicar a procura de estimulação, nem qualquer acção que não vise a redução da tensão. A intervenção cognitiva é reduzida e afectos elementares (frustração, perseveração,...) são mera consequência do estado de tensão. O comportamento não está inserido numa sequência temporal mas limitado a uma sucessão de presentes.

A esta concepção mecanicista do homem seguiu-se uma concepção da pessoa activa e racional. A partir dos anos 60, o homem é visto como um cientista ingénuo, capaz de analisar objectivamente as situações, de avaliar as suas probabilidades de sucesso e os benefícios que os resultados podem trazer, e, em função disto, tomar a decisão mais adequada. O domínio de aplicação das teorias reduz-se: os campos da realização, do poder e da afiliação são claramente distintos. A teoria de Atkinson e McClelland de *motivação para a realização* situa-se no quadro destas teorias "expectativa-valor". Os estudos empíricos sustentando a teoria saem do laboratório para serem realizados também em meio natural, não mais com animais mas com seres humanos. Na teoria de motivação para a realização é ainda exclusivamente a procura do prazer, sob a forma de satisfação ou orgulho, ou o medo do desprazer, sob forma de vergonha, que motiva o sujeito a agir ou a evitar a acção. A ansiedade está associada a antecipação da vergonha e iniba a acção. Neste mesma perspectiva, a teoria de Bandura distingue as expectativas de resultado da *self-efficacy*; a teoria do *medo do sucesso* de Horner, apesar de todas as críticas de que foi alvo, introduziu a noção de conflitos de valores e salientou a importância da determinação social do valor do sucesso. As teorias centradas nas *perspectivas temporais de futuro* de Nuttin e Lens alargaram o horizonte temporal dos processos motivacionais a um futuro mais distante. A concepção que considera a procura de prazer como único determinante da acção começa também a ser questionada: Nuttin considera que um desejo mais fundamental de relação com o mundo leva o sujeito a agir. O interesse pelo estudo das variáveis cognitivas como determinantes do comportamento mantém-se até aos nossos dias. A construção de instrumentos, que acompanhou a evolução destas teorias, permite evidenciar diferenças inter- e intra-individuais e as pressões exercidas pelos profissionais da educação orientam o desenvolvimento da investigação no domínio da realização. A necessidade de operar uma certa selecção nas teorias motivacionais mais recentes levou a privilegiar as que se desenvolveram no domínio da realização.

Nas teorias mais recentes, como na teoria de avaliação cognitiva de Deci e Ryan e na teoria atribucional de Weiner, a procura do prazer como motor da acção é suplantada pelo desejo de conhecimento e de mestria: surgem as teorias cognitivas da motivação. Segundo

Deci e Ryan, só as experiências de realização autónoma e de mestria da tarefa permitem ao sujeito colher informações acerca da competência própria. A *motivação intrínseca* é estimulada por tais experiências. A avaliação cognitiva da margem de autonomia e mestria que as diversas situações de aprendizagem proporcionam determinará a motivação intrínseca do aluno e, portanto, o seu investimento espontâneo. É precisamente a interpretação das causas dos acontecimentos que a *teoria atribucional* de Weiner explora: as dimensões atribucionais dos sucessos e fracassos determinarão as reacções afectivas e cognitivas do sujeito e orientarão o seu comportamento futuro. Na teoria atribucional de Weiner, claramente cognitiva, os afectos são subordinados às cognições. Partilha com a teoria de motivação para a realização, a representação do sujeito como um cientista capaz de conhecimento perfeito e de escolha racional. Centrando a sua atenção sobre a análise mais profunda de certas cognições, esclareceu particularmente bem os processos subjacentes de formação de expectativas. A tomada em consideração da lógica subjectiva dos sujeitos permite introduzir a noção de teorias pessoais de sucesso, salientando a sua importância para compreender o comportamento motivado.

A teoria das *concepções pessoais de inteligência*, desenvolvida a partir dos anos 80, é representativa da preocupação mais recente com a escolha de objectivos de realização e com o valor dos objectivos prosseguidos. Nesta teoria, o sucesso e o fracasso têm somente um valor instrumental na prossecução de objectivos mais internos, associados ao desenvolvimento ou à demonstração de competências. Dá uma maior ênfase às dimensões emocionais e afectivas da motivação, menos controláveis racionalmente, traduzindo o interesse mais recente pelo *self* e pelas emoções que lhe são ligadas. A representação que o sujeito forma das suas próprias características psicológicas, nomeadamente da inteligência, orienta os objectivos que prossegue e os comportamentos que adopta. Esta representação é crucial na percepção do controle que o sujeito pensa possuir sobre o seu próprio processo de desenvolvimento. Compreender tais interpretações é crucial para a intervenção psicológica.

O *conceito de competência própria* é apresentado na maioria dos estudos como um elemento central do processo motivacional. Para finalizar o capítulo da motivação, certas teorias e correntes de investigação no domínio do *self* são analisadas. No

estudo da estrutura do conceito de si próprio, duas grandes tendências teóricas dividem os investigadores: a primeira, de origem mais antiga, considera que o conceito de si próprio é uma característica psicológica global, unitária, enquanto a segunda mais recente, o vê como multifacetado e organizado. A maioria dos representantes desta segunda linha integraram posteriormente, na estrutura do self, a primeira perspectiva, introduzindo uma dimensão de conceito ou estima global de si próprio. As investigações desenvolvidas nesta segunda linha são numerosas e mais centradas sobre a problemáticas do desenvolvimento do conceito de si próprio e das suas relações e manifestações diferenciadas no quadro escolar. Por isso, a sua análise é privilegiada no quadro desta disciplina. O desenvolvimento das várias facetas do conceito de si próprio da infância à idade adulta opera-se por diferenciação e estruturação progressiva. Os aspectos diferenciais deste processo justificam as diferenças observadas entre grupos sociais (em função do género, do N.S.E.) cuja variação com a idade não é linear, o que sugere a presença de interações complexas entre o sujeito e o meio. O problema da interpretação das relações positivas entre o conceito de competência próprio e os resultados escolares é colocado para discussão. A introdução de elementos referentes a outros domínios permite introduzir elementos de diferenciação na compreensão das relações entre conceito de competência e manifestação de símbolos exteriores de competência. A avaliação deste domínio de estudo evidencia a sua função integradora das teorias anteriores, em termos de construção de teorias pessoais acerca de si próprio e das suas relações com o mundo.

O aprofundamento dos factores sociais responsáveis pelo desenvolvimento da motivação, sugeridos a partir dos resultados diferenciais apresentados neste capítulo no quadro de cada teoria da motivação, é continuado na segunda parte da disciplina, quando se analisarem os factores familiares e escolares associados ao desenvolvimento diferencial da motivação.

O facto da motivação ser estudada essencialmente em relação ao trabalho e não ao lazer, por exemplo, é indicadora da sobredeterminação dos estudos da motivação pelos valores sociais dominantes. Esta tomada de consciência é recente e evidencia uma nova linha de investigação interessante.

No fim deste 3º capítulo, o aluno deve ser capaz de:

- . definir o conceito de motivação, situá-lo no quadro de teorias de acção;
- . compreender o enquadramento histórico das teorias da motivação, identificando as questões consideradas pertinentes que justificaram a sua construção e aquelas que exigiram a sua transformação ou a elaboração de outros quadros teóricos;
- . identificar as principais características das teorias da motivação analisando, nomeadamente, a importância concedida às cognições, emoções e afectos e suas relações com a orientação do comportamento;
- . identificar as diferenças motivacionais inter-individuais e entre grupos
- . analisar as relações recíprocas entre variáveis motivacionais e níveis de realização.
- . enquadrar a importância das lógicas subjectivas nas teorias pessoais de sucesso para compreender a orientação do comportamento;
- . aplicar os conhecimentos adquiridos a situações hipotéticas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem no quadro escolar;

Introdução

Distinção entre funcionamento cognitivo e inteligência

Importância do estudo da motivação

1. Delimitação do conceito

1.1. *Consenso e divergências*

- Definição geral do conceito
- Divergência quanto às variáveis específicas
 - Número, importância, relações, impacto comportamental

1.2. *Teorias implícitas da motivação*

- Motivação como factor explicativo abrangente
- Meta-cognições
- Função e impacto destas teorias

1.3. *Métodos utilizados no estudo da motivação*

- Tipos: observação directa, indirecta
- Contextos: em laboratório, em situação natural
- Meios: escalas de observação, testes projectivos, questionários ou inventários, entrevistas...
 - . Características, técnicas
 - . Avaliação

1.4. *Perspectiva adoptada neste capítulo*

- Perspectiva histórica: construção das teorias da motivação
- Diferenças inter/intra-individuais e entre grupos

2. Teorias homeostáticas - HULL E LEWIN

2.1. *Princípios básicos*

2.2. *Características estruturais e dinâmicas*

Regiões, fronteiras, necessidades primárias e secundárias, força motivadora, tensão....

2.3. *Evoluções ulteriores*

2.4. *Aplicações*

2.5. *Avaliação da teoria*

Potencialidades e limitações

3. Teoria "expectativa x valor"

3.1. Teoria da motivação para a realização (ATKINSON, MC. CLELLAND): motivação como traço

Introdução: origem dessas teorias; domínios da motivação

3.1.1. Definição dos conceitos

- motivação para a realização
- desejo do sucesso
- medo do fracasso

3.1.2. Análise dinâmica dos determinantes da acção

3.1.3. Diferenças individuais ou entre grupos

- Diferenças em função do sexo
- Diferenças em função do NSE
- Evolução com a idade

3.1.4. Aplicações

- Nível de dificuldade da tarefa e nível de realização
- Ansiedade em situação de avaliação
- Mudanças de objectivos
- Perspectiva temporal

3.1.5. Avaliação da teoria

- Utilidade e limitações

3.2. Teoria da "self efficacy" : aprendizagem social e motivação

3.2.1. Enquadramento teórico geral: aprendizagem social

3.2.2. Eficácia pessoal e expectativas de resultado

- Definição dos conceitos
- Dinâmica da acção

3.2.3. Análise dos processos subjacentes às diferenças de comportamento

- Diferenças interindividuais
- Diferenças entre grupos
 - . Em função do sexo
 - . Em função do NSE

3.2.4. Aplicações

- Impacto sobre o nível de realização
- Quadros clínicos

3.2.5. Avaliação da teoria

- Utilidade e limitações

3.3. Teoria "do medo do sucesso" (HORNER): valor do sucesso

3.3.1. Definição do conceito de medo do sucesso

3.3.2. Resultados de investigações

- Em situações laboratoriais
- Em situações naturais

3.3.3. Diferenças entre grupos

- Diferenças em função do sexo
- Diferenças em função da raça
- Diferenças em função da idade

3.3.4. Análise dos processos subjacentes às diferenças de comportamento

3.3.5. Avaliação da teoria:

- Utilidade e limitações
- Comparação com a teoria anterior.

3.4. Teoria de Nuttin ou a relação "eu-mundo"

3.4.1. Princípios básicos desta teoria

3.4.2. Resultados de investigação

- Em situações laboratoriais.
- Em situações naturais

3.4.3. Avaliação da teoria:

- Utilidade e limitações
- Comparação com as teorias anteriores
 - . Força motivadora dos projectos e teorias homeostáticas
 - . Força motivadora dos projectos e teorias "expectativas x valor"

4. Motivação "intrínseca-extrínseca" ou motivação como "estado"

4.1. Princípio geral: importância da aprendizagem

4.2. Resultados de investigação

- Em situações laboratoriais
- Em situações naturais

4.3. Análise dos processos subjacentes à motivação intrínseca-extrínseca

- Diferenças individuais
- Impacto da aprendizagem

4.4. Avaliação dessas teorias

- Utilidade, complementaridade, limitações
- Comparação com as teorias anteriores

5. Teoria atribucional ou modelo "cognitivo" da motivação

Introdução: origem desta teoria

5.1. Atribuições causais

- Resultados em diversas situações
- Impacto comportamental

5.2. Dimensões causais

- Estrutura de relações entre atribuições
- Consequências atribucionais
- Padrões atribucionais: "self-serving bias"
- Avaliação das atribuições e das dimensões causais

5.3. Diferenças inter-individuais e entre grupos

- Diferenças entre sexos
- Diferenças entre NSE
- Diferenças em função da idade

5.4. Avaliação da teoria atribucional

- Comparação com as teorias anteriores
- Utilidade e limitações

6. Concepções pessoais de inteligência ou a importância das "teorias implícitas"

Introdução: origem desta teoria

6.1. Padrões de realização

- Em situação laboratorial
- Padrões de persistência e de desistência
- Aplicação à situação natural: o contexto escolar

6.2. Objectivos de realização

- Centrados nos resultados ou na aprendizagem
- Aplicação à escolha de opções escolares

6.3. Concepções de inteligência

- Estática vs dinâmica/ desenvolvimental
- Consequências comportamentais: orientação para a "mestria" vs "helpless"

6.4. Diferenças inter-individuais e entre grupos

- Em função do sexo
- Em função da idade

6.5. Avaliação da teoria

- Auto-conceito de inteligência e concepções de inteligência
- Comparação com as teorias anteriores
- Utilidade e limitações

7. Conceito de si próprio

Introdução: definição operacional, importância motivacional

7.1. Auto-conceito global vs multidimensional

- Características das teorias
- Pressupostos subjacentes
- Consequências na orientação da investigação
 - . Instrumentos
 - . Problemáticas estudadas
- Opção multidimensional: justificação

7.2. Desenvolvimento do conceito de si próprio

- Processo de diferenciação
- Processo de integração

7.3. Diferenças inter-individuais e entre grupos

- Em função do sexo
- Em função da idade
- Em função do tipo de escola

7.4. Relações com outras variáveis

- Realizações escolares
- Realizações desportivas
- Realizações sociais

7.5. Avaliação da teoria

- Relação com as teorias anteriores
- Utilidade e limitações

Conclusões gerais

- Questões deixadas em aberto pelas teorias da motivação actuais.
- Perspectivas de evolução futura

BIBLIOGRAFIA

1. Delimitação do conceito

- Abreu, M. V. (1982). Motivos e organizações cognitivas na construção da personalidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 331-342.
- Dweck, C. S. (1992). The study of goals in psychology. *American Psychological Society*, 3, 165-167.
- Fontaine, A. M. & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- Heckhausen, H., Schmalt, H-D, & Schneider, K. (1985). *Achievement motivation in perspective*. NY: Academic Press, 10-30 e 237-247.
- Hoffman, M. L. (1986). Affect, cognition and motivation. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: foundation of social behavior* (244-280). NY: Guilford Press.
- Markus, H., Cross, S. & Wurf, E. (1990). The role of self-system in competence. In R. J. Sternberg & J. Kalligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (205-226). London: Yale University Press.
- Mc Clelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Porto Alto, Cal.: Scott, Foresman & C.
- Pervin, L.A. (1992). The racional mind and the problem of volition. *American Psychological Society*, 3, 162-164.
- Reuchlin, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Paris: PUF.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. London: Sage

2. Teorias homeostáticas

- Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In Campos, B. P. (Ed.) *Psicologia da Educação e do Desenvolvimento de Jovens* (93-132). Lisboa: Univ. Aberta.
- Huteau, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris: PUF, 98-148.
- Lieberman, D. A. (1990). *Learning: behavior and cognition*. Belmont, CA: Wadsworth, 190-196.
- Mc Clelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Porto Alto, Cal.: Scott, Foresman & C., 68-106.
- Pina Prata, F. X. (1975). Aproximação a uma teoria do equilíbrio tensional. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 12-13, 141-206.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories and research*. London: Sage

3. Teorias "Expectativas valores"

motivação para o sucesso ou . ansiedade face ao fracasso

teoria e avaliação

- Atkinson, J. W. & Raynor, J. O. (1978). *Personality, motivation and achievement*. Washington D. C.: Hemisphere.
- Bacher, F. & Forner, Y. (1986). Un exemple d'épreuve d'hypothèses structurales par l'analyse factorielle: étude de la motivation de lycéens. *Psychologie et Education*, 10, 5-18.
- Entwisle, D. R. (1972). To dispel fantasies about fantasy-based measures of achievement motivation. *Psychological Bulletin*, 77, 377-391.
- Fonseca, A. C. (1992). Uma escala de ansiedade para crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI (1), 141-155.
- Fontaine, A. M. (1990). *Motivation pour la réussite scolaire*. Lisboa: INIC.
- Fontaine, A. M. (1990). Teste de motivação para a realização de J. M. H. Hermans: adaptação para jovens portugueses. *Psychologica*, 4, 81-103.
- Forner, Y. (1987). L'attitude motivée chez les lycéens de classe terminale: modèle, structure et variabilité. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 16, 131-150.
- Gjesme, T. (1981). Is there any future in achievement motivation? *Motivation and Emotion*, 5, 115-138.
- Hagtvet, K. A. (1983). A construct validation study of test anxiety: A discriminant validation of fear of failure, worry and emotionality. In H. M. Van der Ploeg, R. Schwarzer & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (15-34). Hillsdale, N. J: Erlbaum.
- Hamilton, V. (1986). A cognitive model of anxiety : implications for theories of personality and motivation. In C. D. Spielberger and I. G. Sarason (Eds.), *Stress and Anxiety: A sourcebook of theory and research*, vol. 10 (229-250). N. Y.: Hemisphere.
- Hamilton, V. (1988). A unifying information processing system: affect and motivation as problem solving processes. In V. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspective on emotion and motivation* (423-441). Dordrecht, Neth.: Kluwer Academic Publishers. Nato-Advanced Science Institutes Series.
- Heckhausen, H., Schmalt, H. D. & Schneider, K. (1985). *Achievement motivation in perspective*. N. Y.: Academic Press, 58-124.
- Hermans, H. J. M. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54, 353-363.
- Hill, K. T. (1984). Debilitating motivation and testing: a major educational problem - possible solutions and policy applications . In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Student motivation* (245-274) Orlando: Academic Press.
- Pekrun, R. (1988). Anxiety and motivation in achievement settings: toward a systems-theoretical approach. *International Journal of Educational Research*, 12, 307-323.
- Piedmont, R.L. (1989). The life activities achievement scale: an act frequency approach to the measurement of motivation. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 863-874.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929-938.

- Sarason, I. G. (1986). Test anxiety, worry, and cognitive interference. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (19-33). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schwarzer, R. (1984). Worry and emotionality as separate components in test anxiety. *International Review of Applied Psychology*, 33, 205-220.
- Schwarzer, R. (1986). Self-related cognitions in anxiety and motivation: An introduction. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (1-17). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Silva, D. R. (1985). O TAT: algumas questões teóricas e perspectivas da sua utilização. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 22, 81-100.
- Spangler, W. D. (1992). Validity of questionnaire and TAT measures of need for achievement: two meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 112, 140-154.
- Watson, J.M. (1988). Achievement anxiety test: dimensionality and utility. *Journal of Educational Psychology*, 80, 585-591.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.

diferenças e relações

- Atkinson, J. W. & Birch, D. (1978). *An introduction to motivation*. N. Y.: Van Nostrand.
- Bairrão, J. (1964). Alguns aspectos psico-sociais da motivação. *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, 93-243.
- Bernardt, T. J. & Miller, K. E. (1990). Expectancies, values, and achievement in junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 319-3.
- Chipman, S.F., Krantz, D.H. & Silver, R. (1992). Mathematics anxiety and science careers among able college women. *American Psychological Society*, 3, 292-295.
- Cooper, H. & Tom, D. H. (1984). Socio-economic status and ethnic group differences in achievement motivation. In R. Ames & C. Ames. *Research on motivation in education: student motivation* (209-242). N. Y.: Academic Press.
- Covington, M. V. (1985). Test anxiety: causes and effects over time. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research*. 4. Lisse: Swets e Zeitlinger.
- Cruz, J. F. A. (1989). Incidência, desenvolvimento e efeitos da ansiedade nos testes e exames escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 11-130.
- Eccles, J., Adler, T. & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: a test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43.
- Feather, N. T. (1988). Values, valences, and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-valence framework. *Journal of Educational Psychology*, 80, 381-391.
- Fontaine, A. M. (1985). Motivação para a realização de adolescentes: perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 53-69.
- Fontaine, A. M. (1988). Motivação e realização escolar em função do contexto social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 22 313-336.
- Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In Campos, B. P. (Ed.). *Psicologia da Educação e do Desenvolvimento de Jovens* (93-132). Lisboa: Univ. Aberta.
- Fontaine, A. M. (1991). Impact of social context on the relationship between achievement motivation and anxiety, expectations or social conformity. *Personality and Individual Differences*, 12, 457-466.,

- Forner, Y. (1989). La motivation des lycéens de classe terminale: effets sur la réussite au baccalauréat et sur la réalisation de projets. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18, 139-153.
- Forner, Y. (1991). La motivation à la réussite et les examens: l'exemple des épreuves écrites du brevet des collèges. *Enfance*, 45, 191-204.
- Graham, S. (1994). Motivation in african americans. *Review of Educational Research Spring*, 64, 55-117.
- Hagtvet, K. A. (1991). Interaction of anxiety and ability on task performance: a simultaneous consideration. In J. J. Sánchez-Sosa (Ed.), *Health and Clinical Psychology* (109-133). N. Y.: Elsevier Science Publishers. B. V.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Janman, K. (1987). Achievement motivation theory and occupational choice. *European Journal of Social Psychology*, 17, 327-346.
- Lipman-Blumen, J., Handley-Isaksen, A. & Leavitt, H. J. (1983). Achieving styles in men and women: a model, an instrument, and some findings. In J. T. Spence (Ed.) *Achievement and achievement motives* (147-204). San Francisco: Freeman.
- Lobel, T. E., Kashtan, O. & Winch, G. L. (1987). The relationship between defense mechanisms, trait anxiety and need for approval. *Personality and Individual Differences*, 8, 17-23.
- Lupkowski, A.E. & Schumacker, R.E. (1991). Mathematics anxiety among talented students. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 563-572.
- Morris, L. W. & Ponath, P. M. (1986). Differences in anxiety among androgynous women: relation to achievement motivation variables. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (55-64). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Plass, J. A. & Hill, K. T. (1986). Children's achievement strategies and test performance: the role of time pressure, evaluation anxiety, and sex. *Developmental Psychology*, 22, 31-36.
- Ray, J. J. (1990). Some cross-cultural explorations of the relationship between achievement motivation and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 1, 91-93.
- Sarason, I. G. (1987). Tests anxiety, cognitive interference and performance. In R.E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and Instruction: Cognitive and affective process analyses*, Vol. 3, (131-142). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stewart, A. J. & Chester, N. L. (1982). Sex differences in human social motives: achievement, affiliation and power. In A. J. Stewart (Ed.), *Motivation and society* (172-218). San Francisco: Jossey-Bass.
- Veroff, J., Reuman, D. & Feld, S. (1984). Motives in American men and women accross the adult life span. *Developmental Psychology*, 20, 1142-1158.
- Winter, D. G. (1988). The power motive in women and men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 510-519.

"Self-efficacy"

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspective on emotion and motivation* (37-62). Dordrecht (Neth.): Kluwer Academic Publishers. Nato- Advanced Science Institutes Series.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.

- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Campbell, N. K. (1986). The effects of mathematics task performance on math self-efficacy and task interest. *Journal of Vocational Behavior*, 28, 149-162.
- Harris, M. J. & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- Kloosterman, P. (1988). Self-confidence and motivation in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 80, 345-351.
- Lent, R.W., Lopez, F.G. & Bieschke, K.J. (1991). Mathematics self-efficacy: sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 424-430.
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Randhawa, B.S., Beamer, J.E. & Lundberg, I. (1993). Role of mathematics self-efficacy in the structural model of mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85, 1-48.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schwarzer, R. (1986). Self-related cognitions in anxiety and motivation. An introduction. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (1-17). London: Erlbaum.
- Skell, D. F. Murphy, C. C. & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- Skinner, E. A., Chapman, M. & Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: a new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117-133.

Medo do Sucesso

- Castenell, L. A. (1983). Achievement motivation: an investigation on adolescents achievement patterns. *American Educational Research Journal*, 20, 503-510.
- Cook, E. A. & Chandler, T. A. (1984). Is fear of success a motive? An attempt to answer criticisms. *Adolescence*, 19, 665-674.
- Feather, N. T. & Simon, T. G. (1975). Reactions to male and female success and failure in sex-linked occupations: impressions of personality, causal attribution and perceived likelihood of different consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 20-31.
- Forbes, G. B. & King, G. (1983). Fear of success and sex role: there are reliable relationships. *Psychological Reports*, 53, 939-942.
- Hoffman, L. W. (1975). Fear of success in males and females: 1965 and 1971. In M. T. Mednick, S. S. Tangri, & L. W. Hoffman (Eds.), *Women and achievement* (221-230). NY: Wiley.
- Horner, M. S. (1975). Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. In M. T. Mednick, S. S. Tangri, & L. W. Hoffman (Eds.), *Women and achievement* (206-220). NY: Wiley.
- Horner, M. S. (1978). The measurement and behavioural implications of fear of success in women. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.), *Personality, motivation and achievement* (pp. 237-254). NY: Wiley.
- Hyland, M. E., Curtis, C. & Mason, D. (1985). Fear of success: motive and cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1669-1677.

- Larkin, L. (1987). Identity and fear of success. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 38-45.
- Levy-Leboyer, C. (1984). *La crise des motivations*. Paris: PUF.
- Simões, A. (1984). A motivação pelo rendimento: diferenças sexuais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18, 35-49.
- Weston, P. J. & Mednick, M. T. S. (1975). Race, social class, and the motive to avoid success in women. In M. T. S. Mednick, S. S. Tangri & L. W. Hoffman (Eds.), *Women and achievement* (231-238). Washington. Hemisphere.
- Zuckerman, M. & Wheeler, L. (1975). To dispel fantasies about the fantasy-based measure of fear of success. *Psychological Bulletin*, 82, 932-946.

Relação "eu-mundo"

- Abreu, M. V. (1978). *Tarefa fechada e tarefa aberta*. Coimbra: Imprensa de Coimbra lda.
- Abreu, M. V. (1989). Organização perceptiva e mnésica dos erros e persistência da motivação. *Psychologica*, 2, 159-176.
- Abreu, M. V., Leitão, L., Santos, E. & Paixão, P. (1988). Mobilização de potencialidades de desenvolvimento cognitivo e promoção do sucesso escolar. *Psychologica*, 1, 1-26.
- Lens, W. & Decruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education: students characteristics *Learning and Instruction*, 1, 145-159.
- Lens, W. (1987). Future time perspective, motivation, and school performance. In E. De Corte, J. Lodewijks, R. Parmentier, & P. Span (Eds.), *Learning and instruction. European research in an international context. vol 1* (181-189). Oxford: Pergamon Press
- Lens, W. (1988). The motivational significance of future time perspective: the homecoming for a concept. *Psychologica*, 1, 27-46.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action: a relational theory of behavior dynamics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nuttin, J. (colaboração de Lens W.) (1985). *Future time perspective and motivation: theory and research methods*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Paixão, M. P. (1988). A perspectiva temporal de futuro (PTF) em algumas teorias do comportamento vocacional. *Psychologica*, 1, 47-56.
- Raynor, J. O. (1982). A theory of personality functioning and change. In J. O. Raynor & E. E. Entin (Eds.), *Motivation, career striving, and aging* (249-302). Washington DC: Hemisphere.
- Rodriguez-Tomé, H. & Bariaud, F. (1987). *La perspective temporelle à l'adolescence*. Paris: PUF.
- Serling, D.A. (1990). Development and evaluation of a measure of fear of commitment. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 91-97.
- Simões, A. (1992). A EBS: uma escala para medir a dimensão temporal futura do bem-estar subjectivo? *Psychologica*, 8, 13-25.
- Van Calster, K., Lens, W. & Nuttin, J. (1987). Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. *American Journal of Psychology*, 100, 1-13.

4. Motivação intrínseca/extrínseca

- Cameron, J. & Pierce, D. W. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Costa, A., Reis, V. & Lemos, M. S. (1989). Escala de orientação intrínseca vs extrínseca em sala de aula, *Psicologia*, 7, 251-259.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. N. Y.: Plenum Press.
- Deci, E.L. (1992). On the nature and functions of motivation theories. *American Psychological Society*, 3, 167-171.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Kassin, S. M. & Lepper, M. R. (1984). Oversufficient and insufficient justification effects: cognitive and behavioral development. In J. G. Nicholls (Ed.) *Advances in motivation and achievement*, vol 3 (73-106). London: JAI Press, .
- Kuhl, J. (1986). Motivation and information processing: A new look at decision making, dynamic change, and action control. In R. M. Sorrentino and E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition*. (404-434). NY: Guilford Press.
- Lepper, M. R., Greene, D. & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children intrinsic interest with extrinsic rewards. A test of the "overjustification hypothesis". *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning of motivation: toward a theory of personal investment. In R. Ames & C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education: student motivation*, vol. 1 (115-144). Orlando, USA: Academic Press.
- Nunes, I. C. (1984). A motivação intrínseca: seu significado e implicações para o exercício da actividade docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18, 145-162.
- Ryan, R. M., Connel, J. P. & Deci, E. I. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: the classroom milieu*, vol. 2 (13-51). Orlando: Academic Press.
- Sansone, C. (1986). A questions of competence: the effects of competence and task feedback on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 918-931.
- Zimmerman, B.J. (1985). The development of "intrinsic" motivation: a social learning analysis. *Annals of Child Development*, 2, 117-160.

5. Teoria atribucional

- Anderson, C. A., Jennings, D. L. & Arnould, L. H. (1988). Validity and utility of the attributional style construct at a moderate level of specificity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 979-990.
- Bandura, A. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805-814.

- Bar-Tal, D., Goldberg, M. & Knaani, A. (1984). Causes of success and failure and their dimensions as a function of SES and gender: A phenomenological analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 51-61.
- Barros, A. (1989). Expectativas de controle interno-externo: revisão da literatura e análise dos instrumentos. *Psicologia*, 7, 261-274.
- Barros, A., Barros, J. & Neto, F. (1988). Locus de controle e motivação para a realização. *Psychologica*, 1, 57-69.
- Barros, A., Neto, F. & Barros, J. H. (1992). Avaliação do locus de controle e do locus de causalidade em crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (2), 55-64.
- Barros, J. H., Neto, F. & Barros, A. (1988). Avaliação do locus de controle dos professores: adaptação da escala de Moes-Anderson. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 103-112.
- Barros, J. H., Neto, F. & Barros, A. (1992). Inteligência, locus de controle e realização escolar. *Psychologica*, 7, 85-94.
- Beugré, C.D. (1989). Attributions causales du chômage. *Revue Psychologie Appliqués*, 39, 269-278.
- Carr, M., Borkowski, J.G. & Maxwell, S.E. (1991). Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology*, 27, 108-118.
- Channouf, A., Py, J. & Somat, A. (1991). Recognition and recall of internal and external causal explanations. *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 11, 697-712.
- Constant, B. D. (1988). Attributions causales des résultats universitaires. *Revue de Psychologie Appliquée*, 38, 325-340.
- Covington, M. V. (1986). Anatomy of failure induced anxiety: the role of cognitive mediators. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (247-263). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- de Brabander, B. & Boore, C. (1990). Sex differences in perceived locus of control. *The Journal of Social Psychology*, 130(2), 271-272.
- Delmas, A.B.F. & Somat, J. Py.A. (1989). Une échelle d'internalité pour enfants: Le questionnaire d'internalité attribution/locus ou QIAL. *Revue de Psychologie Appliqués*, 39, 249-267.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1993). Avaliação das atribuições para o sucesso escolar de adolescentes: construção de um instrumento e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 67-77.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (no prelo). Análise das atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares e as suas dimensões em função do género e do nível sócio-económico
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (no prelo). Programas de intervenção nas atribuições.
- Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In Campos, B. P. (Ed.). *Psicologia da Educação e do Desenvolvimento de Jovens*. Lisboa: Univ. Aberta.
- Gosling, P. (1992). Les attributions de la réussite et de l'échec par les enseignants: justification pédagogique ou justification de l'évaluation? *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 73-86.
- Graham, S. & Brown, J. D. (1988). Attributional mediators of evaluation, expectancy, and affect: a response time analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 873-881.
- Graham, S. & Folkes, V.S. (1992). One part attribution, three parts application, stir vigorously. *Contemporary Psychology*, 37, 545-546.
- Graham, S. & Long, A. (1986). Race, class, and the attributional process. *Journal of Educational Psychology*, 78, 4-13.

- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement context. *Educational Psychology Review*, 3, 5-39.
- Heppner, P.P. & Frazier, P.A. (1992). Social psychological processes in psychotherapy: Extrapolating basic research to counseling psychology. In S.D. Brown & R.W. Lent (Ed.) *Handbook of Counseling Psychology*, 2nd ed, 141-175. NY: Wiley.
- Hewstone, M. (1991). The broad scope of attribution. *Contemporary Psychology*, 36, 979-980.
- Hilton, D. J., Smith, R. H. & Kim, S. H. (1995). Processes of causal explanation and dispositional attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 377-387.
- Lipe, M.G. (1991). Counterfactual reasoning as a framework for attribution theories. *Psychological Bulletin*, 109, 456-471.
- Lourenço, O. M. (1988). Questionário IAR e escala CNS-IE são igualmente escalas de locus de controlo para crianças? *Psychologica*, 1, 71-83.
- Marques, J. & Sousa, E. (1982). Teoria da atribuição: para uma análise do "senso comum", *Psicologia*, 3, 119-144.
- Marsh, H. W. (1986). The self-serving effect in academic attributions: its relation to academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 190-200.
- Massareno-Mas, M. A. & Vasquez-Alonso, A. (1990). Escala de dimensiones causales: validacion y fiabilizacion en un contexto educativo real. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2), 135-154.
- Matos, A. P. & Vaz Serra, A. (1990). Um estudo sobre atribuições: a "Escala de Atribuições Causais". *Psychologica*, 4, 175-189.
- Neto, F., Barros, A. & Barros, J. (1990). Atribuição de responsabilidade e locus de controle. *Psiquiatria Clínica*, 11, 47-54.
- Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: student motivation*, vol 1, (39-73). NY: Academic Press.
- Nicholls, J. G., Jagacinski, C. M. & Miller, A. T. (1986). Conceptions of ability in children and adults. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (265-284). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Philler, P. H. & Aleise, P. A. (1989). Young children understanding of the psychological causes of behavior: a review. *Child Development*, 60, 257-285.
- Rotter, J.B. (1990). Internal versus external control of reinforcement. A case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489-493.
- Schlenker, B. R., Weigold, M. E. & Hallam, J. R. (1990). Self-serving attributions in social context: Effects of self-esteem and social pressure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 855-863.
- Strickland, B.R. (1989). Internal-external control expectancies. From Contingency to creativity. *American Psychologist*, 44, 1-12.
- Vallerand, R. J. & Richer, F. (1988). On the use of the causal dimension scale in a field setting: a test with confirmatory factor analysis in success and failure situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 704-712.
- Vaz Serra, A. (1988). Atribuição e auto-conceito. *Psychologica*, 1, 127-141.
- Weiner, B. (1988). Attributions theory in education. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 21-26.
- Weiner, B. (1991). Metaphors in motivation and attribution. *American Psychologist*, 46, 921-930.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. London: Sage

- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research* Winter, 64, 557-573.
- Whitley, B. E. & Frieze, I. M. (1985). Children's causal attributions for success and failure in achievement settings: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77, 608-616.
- Wigfield, A. (1988). Children's attributions for success and failure: effects of age and attentional focus. *Journal of Educational Psychology*, 80, 76-81.
- Zaleski, Z. (1988). Attributions and emotions related to future goal attainment. *Journal of Educational Psychology*, 80, 563-568.
- Zuckerman, M., Colwell, E. L., Darche, P. R., Fischer, S. A., Osmun, R. W. Spring, D. D., Winkler, B. A. & Wolfson, L. R. (1988). Attributions as inferences and explanations: Effects on discounting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 748-757.

6. Concepções pessoais de inteligência

- Butler, R. (1989). Mastery versus ability appraisal: A developmental study of children's observations of peers' work. *Child Development*, 60, 1350-1361.
- Covington, M. (1984). The motive of self-worth. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*, vol I, (78-113). NY:Academic Press.
- Dweck, C. S. & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child psychology*, vol IV: *Social and personality development* (643-691). NY: Wiley.
- Dweck, C. S. & Legget, E. L. (1989). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control and self-evaluation maintenance: an achievement goal analysis. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu*, vol. II, (289-305). Orlando: Academic Press.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1992). The study of goals in psychology. *American Psychological Society*, 3, 165-167.
- Dweck, C. S., Goetz, T. E. & Strauss, N. L. (1980). Sex differences in learned helplessness: IV An experimental and naturalistic study of failure generalization and its mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 441-452.
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals, an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Fabricius, W.V., Schwanenflugel, P.J., Kyllonen, P., Barclay, C.R. & Denton, S.M. (1989). Developing theories of the mind: children's and adults' concepts of mental activities. *Child Development*, 60, 1278-1290.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1994). Diferenças nas concepções pessoais de inteligência em função do contexto social de existência. *Psiquiatria Clínica*, 15, 153-158.
- Faria, L. (1995). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Tese de doutoramento. U. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Fontaine, A. M. & Faria, L. (1989). Teorias pessoais de sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- Fontaine, A. M. (1994). Rapazes e raparigas, *Noesis - Aprender Matemática Hoje*, 32, 33-37.

- Gilbert, D.T. (1991). How mental systems believe. *American psychological Association*, 46, 107-119.
- Goodhart, D. E. (1986). The effect of positive and negative thinking on performance in an achievement situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 117-124.
- Jagacinski, C. M. & Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76,(5), 909-919.
- Lopes da Silva, A. (1985). Auto-instrução, suas aplicações clínicas e educacionais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXII, 133-172.
- Miller, A. (1985). A developmental study of the cognitive basis of performance impairment after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 529-538.
- Neto, F. (1986). Escala de consciência de si próprio: adaptação portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 13-22.
- Nicholls, J. G., Jagacinski, C. M. & Miller, A. T. (1986). Conception of ability in children and adults. In R. Schwarzer (Ed.) *self-related cognitions in anxiety and motivation* (265-284) London: Elbaum.
- Pina, A. & Cunha, M. (1991). As diferenças individuais enquanto variáveis moderadoras da relação objectivos/ desempenho. *Análise Psicológica*, 15 (1), 99-108.
- Ross, M. (1989). Relation of implicit theories to the construction of personal histories. *Psychological Review*, 96, 341-357.
- Speltini, G. (1988). Les représentations du changement de soi en période adolescente. *Enfance*, 41, 111-119.
- Stipek, D. & MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.
- Urdu, T.C. & Maehr, M.L. (1995). Beyond a two goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- Yuill, N. (1992). Children's conception of personality traits. *Human Developmental*, 35, 265-279.

7. Conceito de si próprio

conceitos, teorias e medida

- Baumgardner, A.H. (1990). To know oneself is to like oneself: Self-certainty and self-affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 1062-1072.
- Boekaerts, M. (1991). Subjective competence, appraisals and self-assessment. *Learning and Instruction*, 1, 1-17.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28, 149-167.
- Brownell, C. A. & Kopp, C.B. (1991). Common threads, diverse solutions: Concluding commentary. *Developmental Review*, 11, 288-303.
- Byrne, B. M. (1984). The general/ academic self-concept nomological network. A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.

- Crowder, B. & Michael, W. B. (1991). The development and validation of a short form of a multidimensional self-concept measure for high technology employees. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 447-453.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes. Adaptação do SDQ I de Marsh a população portuguesa. *Cadernos de Consulta psicológica*, 6, 97-105.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1992). Estudo de adaptação do *Self Description Questionnaire III* - SDQIII - a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1995). Reflexões sobre a adaptação de um instrumento de auto-conceito a crianças e pré-adolescentes: *Self-Perception Profile for Children* (SPPC) de Harter. In L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Orgs.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, vol. III (323-330). Braga: APPORT..
- Fonseca, A. C. & Campos, I. (1990). Um inventário de percepção de si próprio para crianças e adolescentes: um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 289-302.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Gollwitzer, P. M. & Wicklund, R. A. (1985). Self-symbolizing and the neglect of others' perspectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 715-720.
- Gomes, J. F. (1992). Tradução e adaptação da escala DOSC a população portuguesa. *Análise Psicológica*, 16 (3), 341-352.
- Harter, S. & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28, 251-260.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (275-385). NY: Wiley
- Harter, S. (1988). Developmental processes in the construction of the self. In T. D. Yawkey & J. E. Johnson (Eds.), *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood* (45-78). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hormuth, S.E. (1993). The relocated self. *Contemporary Psychology*, 38, 133.
- Kagan, J. (1991). The theoretical utility of constructs for self. *Developmental Review*, 11, 244-250.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K. & Downs, D. L. (1995). Self-Esteem as an interpersonal monitor: the sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518-530.
- Lennings, C.J. & Lawler, J.R. (1992). Self concept: A study of Marsh's Self Description Questionnaire (SDQ 2). *Social Behavior and Personality*, 20, 243-246.
- Lewis, M. (1991). Ways of knowing: Objective self-awareness or consciousness. *Developmental Review*, 11, 231-243.
- Malle, B. F. & Horowitz, L. M. (1995). The puzzle of negative self-views: An explanation using the schema concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 470-484.
- Markus, H., Smith, J. & Moreland, R.L. (1985). Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- Markus, H., Cross, S. & Wurf, E. (1990). The role of self-system in competence. In R. J. Sternberg & J. Kalligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (205-226). London: Yale University Press.
- Marsh, H. W. (1987). The hierarchical structure of self-concept and the application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-29.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: the Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.

- Neisser, U. (1991). Two perceptually given aspects of the self and their development. *Developmental Review*, 11, 197-209.
- Oosterwegel, A & Oppenheimer, L (1993). The self-system: developmental changes between and within the self-concepts. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pilkington, C.J. & Tesser, A. (1991). On the uniqueness of self-definition: A self-evaluation maintenance. *Cahiers de Psychologie Cognitive European Bulletin of Cognitive Psychology*, 11, 645-668.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI (2), 503-515.
- Stipek, D.J., Gralinski, J.H. & Kopp, C.B. (1990). Self-concept development in the toddler years. *Developmental Psychology*, 26, 972-977.
- Tomé, H. R (1983). La connaissance de soi à l'adolescence. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 12, 203-213.
- Wicklund, R. A. (1986). Fitting to the environment and the use of dispositions. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (143-169). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Williams, S. & McGee, R. (1991). Adolescents' self-perceptions of their strengths. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 325-337.

diferenças e relações

- Andersen, S.M. & Williams, M. (1985). Cognitive/affective reactions in the improvement of self-esteem: when thoughts and feelings make a difference. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1086-1097.
- Awana, P.R, Kehle, T.J. & Jenson, W.R. (1986). But what about smart girls? Adolescent self-esteem and sex role perceptions as a function of academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 179-183.
- Boivin, M. & Bégin, G. (1989). Peer status and self- perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development*, 60, 591-596.
- Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (1988). The socio-genesis of self-concepts. In N. Bolger, A. Cospi, G. Downey, & M. Moorehouse (Eds.), *Person in context: developmental processes* (181-202). Cambridge: Cambridge University Press.
- Correia, M. L. (1991). Auto-percepção e auto-estima em crianças com repetências no 1º ciclo do ensino obrigatório. *Psicologia*, 7, 45-56
- Coutts, J. S. (1987). Masculinity-femininity of self-concept: its effect on the achievement behavior of women. *Sex Roles*, 16 (1-2), 9-17.
- de Vries N. K. & Van Knippenberg A. (1987). Biased and unbiased self-evaluation of ability: the effects of further testing. *British Journal of Social Psychology*, 26, 9-15.
- Eder, R.A. (1990). Uncovering young children's psychological selves: individual and developmental differences. *Child Development*, 61, 849-863.
- Eder, R.A., Gerlach, S.G. & Perlmutter, M. (1987). In search of children's selves development of the specific and general components of the self-concept. *Child Development*, 58, 1044-1050.
- Emde, R.N. Biringen, Z., Clyman, R.B. & Oppenheim, D. (1991). The moral self of infancy: affective core and procedural knowledge. *Developmental Review*, 11, 251-270.
- Entwisle, D.R., Alexander, K.L., Pallas, A.M. & Cadigan, D. (1987). First graders: its response to social structure. *Child Development*, 58, 1190, 1206.

- Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Fontaine, A. M. (1994). Développement différentiel du concept de soi durant l'adolescence. (manuscrito não publicado), 1-11.
- Fontaine, A. M. (no prelo). Self-concept and motivation during adolescence: their influence on school achievement. In A. Oosterwegel & R. A. Wicklund (Eds.), *The Self in European and North-American Culture: Development and Processes*. Amsterdam: Kluwer Academic Publisher.
- Hart, D. (1988). The adolescent self-concept in social context. In D. K. Lapsey & F. C. Power (Eds.) *Self, ego, and identity* (71-90). N. Y.: Springer-Verlag.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: a life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kalligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (67-97). London: Yale University Press.
- Helmke, A. (1988). A longitudinal analysis of the dynamic of interaction of self-concept of math aptitude and math achievement in elementary school children. *European Journal of Psychology of Education, Special Issue "The child's functioning at school"*, 43-49.
- Hirsch, B.J. & DuBois, D.L. (1991). Self-esteem in early adolescence: the identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 53-72.
- Hoge, R.D. & Renzulli, J.S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research Winter*, 63, 449-465.
- Huteau, M. & Vouillot, F. (1987). Variations structurales de l'image de soi en fonction du sexe et du niveau scolaire chez les élèves de l'enseignement secondaire. *Psychologie et Education*, 11, 15-26.
- Lima, M. P. & Seco, G. M. B. (1990). Auto-conceito académico em adultos *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 303-316.
- Maqsdud, M. & Rouhant, S. (1991). Relationships between socioeconomic status, locus of control, self-concept, and academic achievement of batswana adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 107-114.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Martinez, R. & Dukes, R. L. (1991). Ethnic and gender differences in self-esteem. *Youth & Society*, 22, 318-338.
- Mc Gadney, P. J. (1995). Differences in adolescent self-concept as a function of race, geographic location, and pregnancy. *Adolescence*, 117, 95-106.
- Muller, J. L., Gullung, P. & Bocci, V. (1988). Concept de soi et performance scolaire: une méta-analyse. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17, 53-69.
- Newell, G.K., Hammig, C.L., Jurich, A.P. & Johnson, D.E. (1990). Self-concept as a factor in the quality of diets of adolescents girls. *Adolescence*, 25, 117-130.

- O'Malley, P.M. & Bachman, J.G. (1983). Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19, 257-268.
- Oosterwegel, A & Oppenheimer, L. (1990). Concepts within the self-concept: a developmental study on differentiation. In L. Oppenheimer (Ed.), *The self-concept* (9-22). NY: Springer-Verlag.
- Oppenheimer, L, Warnars-Kleverlaan, N. & Molenaar, P. C. M. (1990). Children's conceptions of selfhood and others: Self-other differentiation. In L. Oppenheimer (Ed.), *The self-concept* (45-61). NY: Springer-Verlag.
- Palmonari, A., Pombeni, Ma. L., & Kirchler, E. (1992). Evolution of the self-concept in adolescence and social categorization processes. *European Review of Social Psychology*, 10, 285-308.
- Peixoto, F. & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo, e nível socio-cultural no auto-conceito. *Análise Psicológica*, 17 (3), 401-414. Peixoto, F. & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo, e nível socio-cultural no auto-conceito. *Análise Psicológica*, 17 (3), 401-414.
- Peixoto, L. M. & Mesquita, A. (1990). A auto-estima, o nível intelectual e o sucesso escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2), 87-100.
- Pereira, F. (1991). Auto-conceito e resultados escolares na adolescência. *Análise Psicológica*, 15 (2), 145-150.
- Phinney, J.S., Chavira, V. & Williamson, L. (1992). Acculturation attitudes and self-esteem among high school and college students. *Youth & Society*, 23, 299-312.
- Reuchlin, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Paris: PUF, 59-110.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (205-246). NY: Academic Press.
- Schlenker, B.R., Weigold, M.E. & Hallam, J.R. (1990). Self-serving attributions in social context: Effects of self-esteem and social pressure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 855-863.
- Schwarzer, R., Quast, H. & Jerusalem, M. (1987). The impact of anxiety and self-consciousness on cognitive appraisals in the achievement process. In R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg & C. D. Spielberger (Eds.) *Advances in test anxiety research*, V. Lisse: Swets e Zeitlinger.
- Seegers, G. & Boekaerts, M. (1993). Task motivation and mathematics achievement in actual task situations. *Learning and Instruction*, 3, 133-150.
- Simões, A. & Lima, M. P. (1992). Desenvolvimento do conceito de si escolar em adultos analfabetos: um estudo longitudinal. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 28, 227-248.
- Skaalvik, E. M. & Hagtvet, K. A. (1990). Academic self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Gagne, F. (1991). On the multidimensional versus unidimensional perspectives of self-esteem: A test using the group-comparison approach. *Social Behavior and Personality*, 19, 121-132.
- Vaz Serra, A. (1988). Atribuição e auto-conceito. *Psychologica*, 1, 127-141.
- Vaz Serra, A., Firmino, H. & Ramalheira, C. (1988). Estratégias de coping e auto-conceito. *Psiquiatria clínica*, 9, 317-322.
- Whitley, B. E. (1983). Sex role orientação and self-esteem: a critical meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 765-778.

2^a PARTE
... E AS SUAS ORIGENS

A primeira parte da disciplina apresentou as teorias e os resultados empíricos relativos às diferenças intra- e inter-individuais e entre grupos nos três grandes domínios do desenvolvimento humano: a inteligência, a personalidade e a motivação. A metodologia utilizada na apresentação dessas diferenças preparou os alunos para o estudo da origem das diferenças psicológicas. Com efeito, quer a contextualização das teorias, salientando as suas forças e limitações, quer a análise das numerosas contradições entre resultados empíricos, acompanhada da tentativa de compreensão dessas contradições no quadro das várias perspectivas de análise da realidade, apontavam já para pistas explicativas possíveis em termos de desenvolvimento diferencial.

Certos factores biológicos e ambientais que sustentam o processo de diferenciação psicológico dos seres humanos serão apresentados nesta segunda parte. Num capítulo quarto, consagrado à origem biológica, uma breve referência à polémica entre hereditaristas e ambientalistas, será seguida pela análise das influências do genótipo e das estruturas cerebrais nas variações comportamentais consideradas normais. Não serão referidos casos de deficiência sensorio-motora ou casos patológicos (deficiência mental, psicoses) que farão objecto de estudo aprofundado noutras disciplinas. A análise das influências da família e da escola enquanto instituições de socialização nos processos de diferenciação psicológica, é objecto dos capítulos quinto e sexto. Com efeito, trata-se das instituições no seio das quais a maioria das crianças das sociedades modernas são precocemente socializados, e cuja influência é mais duradoura.

CAPÍTULO IV
FACTORES BIOLÓGICOS
PODER E LIMITE NA DIFERENCIAÇÃO PSICOLÓGICA

A polémica "nature-nurture" que se gerou acerca da origem do comportamento humano não é recente mas continua actual por várias razões. Se a origem genética está associada, pelo senso comum, a determinismo ou inevitabilidade, a influência do meio parece abrir as portas a todas as esperanças. Certas posições defendidas no campo científico parecem apoiar estas posições ingénuas. Os sociobiologistas, por exemplo, defendem que o objectivo de cada representante da espécie é a transmissão dos seus genes. Referem a existência potencial de genes egocêntricos que determinam não só o comportamento individual mas ainda a estrutura social: a diferenciação de normas e papéis sociais em função do género é explicada pelo potencial de gametas que possuem homens e mulheres, e portanto a sua probabilidade objectiva de transmitir os seus genes. A apologia dos ambientalistas da importância crucial da relação educativa mãe-filho para o desenvolvimento da criança, elimina cognitivamente o papel das variáveis distais, como os factores genéticos. Actualmente, quer no meio científico, quer para os leigos, é relativamente impopular considerar que os efeitos atribuídos à relação educativa seriam determinados geneticamente. Ambas as posições têm consequências sociais importantes: se as primeiras favorecem o fatalismo, o "status quo" e podem justificar as desigualdades sociais, as segundas maximizam a responsabilidade dos pais e as pressões que se exercem sobre eles. O efeito destas convicções antagónicas sobre a investigação e a análise dos resultados que fornece são discutidos no âmbito da construção de quadros de referência científicos diferenciados e da sua utilidade em termos práticos.

Este capítulo divide-se em duas secções. A primeira focaliza-se sobre a influência do genótipo sobre o comportamento e a segunda sobre a influência de uma das estruturas intermediárias, a estrutura cerebral. Esta segunda secção será menos desenvolvida: os alunos têm oportunidade de aprofundar esta problemática nas aulas de Psicofisiologia do 2º ano.

São essencialmente analisados os resultados dos estudos focalizados sobre a origem *genética* da inteligência, dada a importância social desta característica. Serão ocasionalmente referidos resultados incidindo sobre outras características psicológicas. Alguns exemplos de estudos realizados com animais são referidos em primeiro lugar. Apesar

de não poderem ser extrapolados directamente para o ser humano, estes resultados permitem questionar certas convicções anteriores: mesmo para comportamentos elementares, a hierarquização das linhagens depende dos critérios de competência escolhidos, da interferência das características temperamentais estimuladas, das características genéticas dos outros membros com quem interagem, etc.

O estudo genético do comportamento humano, muito mais complexo, tem características e limitações próprias. Pode prosseguir objectivos diferentes que correspondem as três funções da análise genética definidas por Roubertoux: identificar o modo de transmissão de um traço, estimar as componentes da variação fenotípica entre aparentados, estimar as componentes das diferenças de médias entre grupos. A cada função correspondem metodologias próprias e trabalho sobre dados específicos. A maioria dos estudos empíricos no domínio da inteligência situam-se no âmbito da segunda função. Comparam as correlações intra-pares de sujeitos parentes cuja comunidade genética ou de meio varia. Os resultados são convergentes, a intensidade da correlação aumenta com a comunidade genética, mas em contradicção aparente com resultados relativos a diferenças de QI médios entre sujeitos adoptados e os seus parentes que permaneceram no seu meio de origem. É oportunidade para analisar pormenorizadamente estes resultados. Num primeiro momento faz-se uma avaliação crítica de certos aspectos metodológicos desses estudos de modo a avaliar o viés que introduzem nos resultados: por exemplo, pelo facto de viver na mesma família, os parentes não partilham o mesmo meio, o que sobre-avalia os efeitos genéticos. Por outro lado, é ocasião para reflectir sobre as ilações que poden ser extraídas de resultados de investigações situadas nos quadros teóricos e metodológicos de funções diferentes. Com efeito, um erro frequente consiste em assimilar os conceitos de hereditariedade e heritabilidade, utilizando este último conceito que estima a componente genética da variação intra-pares, para explicar as diferenças de QI médio entre grupos sociais. Esta confusão, aliada a uma deficiente compreensão do modo de transmissão dos genes, leva a interpretar as influências respectivas do genótipo e do meio em termos antagónicos: quanto maior for a determinação genética no desenvolvimento da inteligência, menor será a influência do meio.

A reflexão iniciada a propósito da origem genética da inteligência pode ser aplicada aos outros domínios que utilizam metodologias semelhantes. Os resultados dos estudos relativos à origem genética das diferenças de personalidade e de motivação, mais recentes, são apresentados a título puramente ilustrativo dentro dos comportamentos considerados normais. Os estudos no campo da psicopatologia, embora numerosos, não são aqui referidos por serem tratados na disciplina de Psicopatologia do 3º ano. Finalmente, esta primeira secção acaba com a apresentação de duas perspectivas teóricas inovadoras, de Scarr e de Lerner, ambas focalizadas nas relações genótipo-meio no desenvolvimento das características psicológicas. A primeira, encabeçada por Scarr, permite simultaneamente explicar tanto as tendências médias numa população como as diferenças individuais. Explica as semelhanças pais-filhos pela partilha parcial do genótipo e pela determinação genética do meio. Com efeito, cada pessoa cria a sua própria realidade, seleccionando, dentro das oportunidades do meio educativo, o que é mais adequado às suas características genéticas. O ser humano precisa, para se desenvolver de condições mínimas satisfeitas pela presença de um adulto, que exerce a função parental de cuidado e apoio, e de pares, a partir de uma certa idade. Dentro destas condições estandardizadas, o meio tem muito poucos efeitos diferenciadoras. É o genótipo que diferencia os indivíduos por três processos: um processo passivo, pelo património que herdou e que determinará certas características estruturais; um processo evocativo na medida em que suscita, nos outros, respostas correlacionadas com as suas próprias características; um processo activo, porque selecciona activamente os meios e as experiências mais adequadas ao seu genótipo. As influências do meio intra-familiar não são necessariamente partilhadas pelos irmãos visto que cada um seleccionará os aspectos deste meio que melhor lhe convém. Ao aumento da selecção activa com a idade corresponde um aumento das diferenças genéticas. Nesta perspectiva a correlação entre genótipo e meio é o modelo predominante na construção da experiência.

Esta perspectiva não é partilhada pela teoria desenvolvimental-contextual liderada por Lerner que defende uma perspectiva de interacção genótipo-meio; considera que os comportamentos dependem menos das características dos seus determinantes do que das relações que estes mantêm entre si. O desenvolvimento é a consequência de coacção horizontal e vertical entre as partes: fala-se de coacção horizontal quando as influências

rescíplicas se exercem a um mesmo nível (gene-gene, célula-célula) e de coacção vertical quando se exercem entre níveis (gene-citoplasma). Esta teoria põe radicalmente em causa a ideia que os genes são entidades fixas e impenetráveis que orientam o desenvolvimento independentemente do contexto. As pessoas não são afectadas da mesma maneira pelos mesmos genes. O sujeito modela activamente o seu contexto na medida em que o transforma também na interacção em perpétua mudança que mantêm os múltiplos níveis do sistema desenvolvimental.

A segunda secção analisa a influência das *estruturas cerebrais* sobre características no domínio da inteligência e da personalidade. Visto que a relação entre características biológicas e estruturas cerebrais é mais particularmente estudado nas aulas de Psicofisiologia, só são apresentados alguns resultados de pesquisa a título de exemplo, reenviando o aluno para maior aprofundamento para a outra disciplina.

A dependência da qualidade das estruturas cerebrais de certos factores socio-biológicos é ilustrada a partir dos efeitos das carências alimentares ou de problemas de anoxia durante o parto, salientando as consequências em termos de funcionamento intelectual. A influência de factores hormonais no desenvolvimento dessas estruturas e as implicações da especialização hemisférica sobre o desenvolvimento diferencial das capacidades verbal e espacial são evocadas. Finalmente, as associações entre a introversão-extroversão e o neuroticismo, com determinadas propriedades do sistema nervoso (resistência e sensibilidade funcional, excitação/inibição) são exemplificadoras de certas bases biológicas da personalidade. Os fundamentos biológicos da motivação analisam essencialmente o problema do comportamento instintivo.

Nas conclusões gerais, serão retomadas as principais ideias das secções anteriores e salientadas as novas tendências da investigação no sector. As potencialidades e os riscos associadas às aplicações dos resultados em termos individuais e sociais são discutidos e ponderados.

No fim deste capítulo, o aluno deve ser capaz de

- . analisar os argumentos dos hereditaristas e ambientalistas na polémica que se gerou a propósito da origem da inteligência;
- . associar os métodos de estudo em genética do comportamento humano à especificidade da genética humana; identificar os seus problemas metodológicos, as suas forças e fraquezas;
- . identificar os tipos de estudo correspondentes às três funções da análise genética e avaliar os seus principais resultados;
- . diferenciar o conceito de heritabilidade do de hereditariedade e identificar os riscos da sua confusão, interpretando as diferenças inter-individuais e entre grupos em termos de origem biológica;
- . discutir a compatibilidade entre forte influência genotípica e ambiental, na determinação do comportamento;
- . compreender a relação entre factores genéticos, estruturais e funcionais;
- . identificar processos responsáveis da diferenciação das estruturas cerebrais;
- . reflectir sobre as implicações dos conhecimentos erróneos ou imprecisos quanto à origem biológica do comportamento para a intervenção psicológica e educativa;
- . avaliar de modo crítico as possibilidades de manipulações genéticas ou estruturais e as suas possíveis aplicações.

Introdução

Dificuldades deste tipo de estudos

1. Hereditariedade

1.1. Conceitos básicos

1.2. Método

1.2.1. Estudos com material geneticamente especificado (animais)

- Resultados
 - . Capacidade de aprendizagem
 - . Características temperamentais
- Avaliação
- Interesse e limitações

1.2.2. Estudos com material não especificado: genética humana

- Limitações da genética humana
- Funções da análise genética
- Problemáticas tipos de material analisado
- Domínios:
 - . Capacidade intelectual geral e específica
 - . Personalidade
 - . Motivação

1.3. Capacidade intelectual geral: Semelhanças familiares

1.3.1. Estudos dos "pedigrees"

- Princípio
- Resultados
- Análise crítica

1.3.2. Análise das segregações

- Objectivo e método
- Resultados
- Domínios de aplicação
- Análise crítica

1.3.3. Estudos de sujeitos parentes

- Comparações pais-filhos
 - Princípio
 - Método
 - Resultados
 - . correlações
 - . diferenças de médias

- Avaliação
 - . viés introduzido
 - . valor dos resultados
- Comparações de irmãos
 - Princípio
 - Método
 - Resultados
 - . correlações
 - . diferenças de médias
 - Avaliação
 - . viés introduzido
 - . valor dos resultados
- Estudos dos gêmeos
 - Princípio
 - Método
 - Resultados
 - . correlações
 - . diferenças de médias
 - Avaliação
 - . viés introduzido
 - . valor dos resultados
- Estudos das situações de adoções
 - Princípio
 - Método
 - Resultados
 - . correlações
 - . diferenças de médias
 - Avaliação
 - . viés introduzido
 - . valor dos resultados

Conclusões: pistas para reflexão

- As três funções da análise genética: inferências possíveis a partir dos resultados correlacionais e dos resultados baseados sobre diferenças de médias
- Heritabilidade da inteligência ou coeficiente de determinação genética: significado e limitações
- Interpretações das diferenças inter-individuais e intergrupais

1.4. *Personalidade*

1.4.1. *Estudos das semelhanças familiares:*

- Coeficiente de determinação genética a partir do método dos gêmeos
- Hipótese de Eysenck, de Cattell

1.4.2. *Resultado:*

- Neuroticismo
- Introversão, extroversão
- Hiperactividade, timidez, desconfiança, medo...

1.4.3. Avaliação

- Relações entre a análise factorial e a análise genética
- Heterogeneidade dos resultados.

1.5 Motivação: estudo das correlações familiares

- Resultados (método dos gémeos)
- Avaliação
- Determinação genética ou social da motivação

1.6. Novas pistas teóricas

- Correlação genótipo-meio de Scarr
- Interação genótipo-meio de Lerner

Conclusões

2. Estruturas cerebrais

2.1. Capacidade intelectual geral

2.1.1. Resultados

- Estruturas e funções cerebrais
- Estruturas cerebrais e inteligência
- Alimentação e estruturas cerebrais
 - . carência global
 - . carências específicas
- Variáveis perinatais e estruturas cerebrais
 - . gravidez
 - . parto

2.1.2. Aplicação

2.1.3. Avaliação dos resultados

2.2. Capacidades intelectuais específicas (verbal e espacial)

2.2.1. Noção de especialização hemisférica

2.2.2. Especialização hemisférica e capacidades específicas

- Teorias concorrentes
- Resultados empíricos
- Conclusões

2.2.3. Factores hormonais na especialização hemisférica

- Período pré-natal: hipóteses resultados de estudos empíricos, conclusões
- Período pubertário: hipóteses concorrentes, resultados empíricos, conclusões
- Idade adulta: hipóteses, resultados empíricos, conclusões

2.3. Fundamentos biológicos da personalidade

2.3.1. Propriedades fundamentais do "Sistema Nervoso Teórico"

- Resistência funcional: limiar de inibição protectora
- Sensibilidade funcional: limiar sensorial absoluta
- Mobilidade dos processos de excitação e inibição

2.3.2. Aplicações à introversão-extroversão

- Origem: condicionamento pavloviano
conceitos de força, mobilidade, equilíbrio
- Hipótese: base funcional
base estrutural
- Resultados empíricos
- Conclusões

2.3.3. Aplicações ao neuroticismo

- Processos de activação do sistema nervoso autónomo
- Indicadores de activação
- Resultados empíricos
- Críticas
- Conclusões

2.4. Fundamentos biológicos da motivação

2.4.1. Propriedades fundamentais do "cérebro de réptil"

- Bases estruturais
- Aspectos funcionais

2.4.2. Motivação instintiva

- Estudos com infra-humanos
- Observações com humanos
 - . "estimuli" sensoriais
 - . emoções como indicadores de "tendências naturais"
 - . instintos e os seus derivados

2.4.3. Análise crítica dos resultados empíricos

Conclusões

Conclusões gerais

- Tendências actuais da investigação
- Problemas colocados pela evolução da ciência
 - . transmissão de doenças genéticas: selecção natural, sociobiologia...
 - . manipulações genéticas e estruturais: eugenismo

BIBLIOGRAFIA

Introdução

- Baker, L. A. & Clark, R. (1990). Introduction to special feature. Genetic origins of behavior: implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 68, 597-605.
- Crawford, C.B. & Anderson, J.L. (1989). Sociobiology. An environmentalist discipline? *American Psychologist*, 44, 1449-1459.
- Ellis, M. V. & Robbins, E. S. (1990). In celebrations of nature: a dialogue with Jerome Kagan. *Journal of Counseling and Development*, 68, 623-627.
- Lemaine, G. & Matalon, B. (1985). *Hommes supérieurs, hommes inférieurs*. Paris: A. Colin, 9-19.
- Lerner, R.M. & von Eye, A. (1992). Sociobiology and human development: Arguments and evidence. *Human Development*, 35, 12-33.
- Lerner, R.M. (1993). The demise of the nature-nurture dichotomy. *Human Development*, 36, 119-124.
- Lewis, M. (1992). Commentary to Lerner and von Eye. *Human Development*, 35, 44-51.
- Medicus, G. (1992). The inapplicability of the biogenetic rule to behavioral development. *Human Development*, 35, 1-8.
- Plomin, R. & Rende, R. (1990). Human behavioral genetics. *Annu. Rev. Psychol.*, 42, 161-190.
- Reuchlin, M. & Bacher, F. (1989). *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*. Paris: PUF, 165-210.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à école*. Paris: PUF, 223-250.
- Saraiva, R. (1986). A perspectivação e a explicação biológicas do comportamento. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 2, 85-114.
- Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: development and individual differences. *Child Development*, 63, 1-19.
- Wachs, T.D. (1983). The use and abuse of environment in behavior-genetic research. *Child Development*, 54, 396-407.

1. Hereditariedade

- Brown, T. (1992). Cognitive science and genetic epistemology: a case study of understanding. *Human Development*, 35, 52-59.
- Brush, F.R. (1990). Why does an already dead horse need to be flogged yet again? *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 595-598.
- Bulayeva, K.B. (1990). Some methodological problems in human behavior genetics. *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 599-607.
- Carey, G. (1990). Genes, fears, phobias, and phobic disorders. *Journal of Counseling and Development*, 68, 628-632.

- Castelló, A. (1990). The problem of general intelligence scores as genetic markers. *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 608-618.
- Charlesworth, W.R. (1992). Commentary to Medicus *Human Development*, 35, 9-11.
- Crusio, W.E. (1990). Intelligent quantitative genetics: Asking the right questions. *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 619-625.
- DeFries, J.C. Plomin, R. & LaBuda, M.C. (1987). Genetic stability of cognitive development from childhood to adulthood. *Developmental Psychology*, 23, 4-12.
- Duyme, M. (1988). School success and social class: an adoption study. *Developmental Psychology*, 24, 203-209.
- Eysenck, H. J. (1990). Genetic and environmental contributions to individual differences: the three major dimensions of personality. Special issue: biological foundations of personality, evolution, behavioral genetics, and psychophysiology. *Journal of Personality*, 58, 245-261.
- Eysenck, M. W. (1994). *Individual differences: normal and abnormal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 12-18.
- Guttman, R. (1990). Is research on hereditary factors in intelligence "much ado about nothing". *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 626-629.
- Harrington, G.M. (1990). Hereditary differences models and realities. *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 630-636.
- Hay, D.A. (1990). Roubertoux and Capron are wrong-behaviour genetics is very relevant to cognitive science. *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 637-646.
- Heath, A. C., Eaves, L. J. & Martin, N. G. (1989). The genetic structure of personality III: multivariate genetic item analysis of the EPQ scales. *Personality and Individual Differences*, 10, 877-888.
- Hinde, R.A. (1992). Commentary to Lerner and von Eye. *Human Development*, 35, 34-39.
- Hirsch, J. (1990). Correlation, causation, and careerism. *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 647-652.
- Hirsch, J. (1992). Commentary to Lerner and von Eye. *Human Development*, 35, 40-43.
- Loehlin, J. C. (1989). Partitioning environmental and genetic contribution to behavioral development. *American Psychologist*, 44, 1285-1292.
- Loehlin, J.C. , Willerman, L. & Horn, J.M. (1987). Personality resemblance in adoptive families: A 10-year follow-up. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 961-969.
- Mc Cartney, W., Harris, M. J. & Bernieri, F. (1990). Growing up and growing apart: a developmental meta-analysis of twins studies. *Psychological Bulletin*, 107, 226-237.
- Mc Gue, M. & Bouchard, T. J. J. (1989). Genetic and environmental determinant of information processing and special mental abilities: a twin analysis. In R. J. Sternberg (ed.). *Advances in the psychology of human intelligence*, 5, (7-45). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- McCall, R.B. (1983). Environmental effects on intelligence: The forgotten realm of discontinuous nonshared within-family factors. *Child Development*, 54, 408-415.
- Odling-Smee, F.J. (1990). The mistreatment of diversity. *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 653-658.
- Plomin, R. & Loehlin, J. C. (1985). Genetic and environmental components of "environmental" influences. *Developmental Psychology*, 21, 391-402.

- Plomin, R. & Loehlin, J. C. (1989). Direct and indirect IQ heritability estimates: a puzzle. *Behavioral Genetics*, 19, 331-342.
- Plomin, R. & Nesselroade, J. R. (1990). Behavioral genetics and personality changes. *Journal of Personality*, 58, 191-220.
- Plomin, R. & Rende, R. (1990). Human behavioral genetics. *Annual Review of Psychology*, 42, 161-190.
- Plomin, R. (1988). The nature and nurture of cognitive abilities. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence*, vol. 4 (1-33). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Reed, T.E. (1990). Evolutionary and neuro-physiological arguments for the heritability of intelligence. *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 659-667.
- Richelle, M. (1990). Genetic analysis of soup: Why not? *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 608-670.
- Roubertoux, P.L. & Capron, C. (1990). Are intelligence differences hereditarily transmitted? *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 555-594.
- Roubertoux, P.L. & Capron, C. (1990). Now to the future: The heritability of IQ versus the cognitive-genetic analysis. *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 715-721.
- Rowe, D. C. (1983). A biometrical analysis of perception of family environment: a study of twin and singleton sibling kinships. *Child Development*, 54, 416-423.
- Rowe, D. C. (1987). Resolving the person-situation debate: invitation to an interdisciplinary dialogue. *American Psychologist*, 42, 218-227.
- Scarr, S. & Cartney, K. (1983). How people make their own environments: a theory of genotype-environment effects. *Child Development*, 54, 424-435.
- Schönemann, P.H. (1990). Not beyond a reasonable doubt. *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 671-674.
- Segal, N. L. (1990). The importance of twin studies for individual differences research. *Journal of Counseling and Development*, 68, 612-622.
- Sokolowski, M.B. (1990). Functions of genetic analysis. *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 675-680.
- Teates, F. M. (1986). *Motivational Systems*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Wilcox, K. J., Segal, N. L. & Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1031-1039.
- Tesser, A. (1993). The importance of heritability in psychological research: The case of attitudes. *Psychological Review*, 100, 129-142.
- Tobach, E. (1990). If it were easy it would have been done: genetic processes make a hard row to hoe. *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 681-685.
- Turkheimer, E. (1990). On the alleged independence of variance components and group differences. *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 686-690.
- Vernon, P. A. (1989). The heritability of measures of speed in information-processing. *Personality and Individual Differences*, 10, 573-576.
- Vroon, P.A., de Leeun, J. & Meester, A.C. (1986). Distributions of intelligence and educational level in fathers and sons. *British Journal of Psychology* 77, 137-142.

- Wahlsten, D. (1990). The objectives of human behavior genetics. *Cahiers de Psychologie Cognitive European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 696-703.
- Walter, N.G., Kojetin, B.A., Bouchard, J. (1990). Genetic and environmental influences on religious interests, attitudes, and values: A study of twins reared apart and together. *American Psychological Society*, 1, 138-142.
- Willerman, L. (1990). Ideological denial of genetic effects on intelligence. *Cahiers de Psychologie Cognitive European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 704-714.
- Zuckerman, M. (1990). Some dubious premises in research and theory on racial differences. *American Psychologist*, 45, 1297-1303.

2. Estruturas cerebrais

- Capron, C. & Duyme, M. (1989). How much can we raise or lower IQ? The join effects of genetic and prenatal factors versus postnatal factors. *Journal de génétique humaine*, 37, 117-118.
- Crowe, S. & Hay, D. A. (1990). Neuropsychological dimensions of the Fragile - X syndrome: support for a non-dominant hemisphere dysfunction hypothesis. *Neuropsychologia*, 28, 9-16.
- Eysenck, H. J. (1990). Biological dimensions of personality. In L. A. Pervin (Ed.). *Handbook of personality: theory and research* (244-276). NY: Guilford Press.
- Eysenck, H. J. (1990). Genetic and environmental contributions to individual differences: the three major dimensions of personality. Special issue: biological foundations of personality, evolution, behavioral genetics, and psychophysiology. *Journal of Personality*, 58, 245-261.
- Eysenck, H. J. (1991). Raising I. Q. through vitamin and mineral supplementation: an introduction. *Personality and Individual Differences*, 12, 329-333.
- Falcone, D. J. (1985). Laterality and field dependence. *Perceptual and Motor Skills*, 61, 651-657.
- Ford, R. H. (1987). *Humans self-constructing living systems*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Frederico, P. A. (1984). Even-related-potential (ERP) correlates of cognitive styles, abilities and aptitudes. *Personality and Individual Differences*, 5, 575-585.
- Geary, D.C. (1993). Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin*, 114, 345-362.
- Goldman-Rakie, P. S. (1987). Development of cortical circuitry and cognitive function. *Child Development*, 58, 601-622.
- Greenough, W. T., Black, J. E. & Wallace, C. S. (1987). Experience and brain development. *Child Development*, 58, 539-559.
- Halpern, D. F. (1986). *Sex differences in cognitive abilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 67-106.
- Harrington, G. M. (1990). Hereditary differences: models and reality. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 10, 630-636.
- Hayes, N. (1994). *Principles of comparative psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 40-76, 186-191.
- Hirsch, J. (1990). Correlation, causation and careerism. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 10, 647-652.
- Hofer, M. A. (1987). Early social relationships: a psycho-biologist's view. *Child Development*, 58, 633-647.

- Linn, M. C. & Petersen, A. D. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spacial ability: a meta-analysis. *Child Development*, 56, 1479-1498.
- Lopes dos Santos, P., Borges, M. I. & Soares Pacheco, J. C. (1989). O déficit nutritivo precoce: um estudo exploratório das suas determinantes comportamentais. *O Médico*, 121, 293-297.
- Lozoff, B. (1989). Nutrition and behavior. *American Psychologist*, 44, 231-236.
- Lynn, R. (1990). The role of nutrition in secular increase in intelligence. *Personality and Individual Differences*, 11, 273-285.
- McManus, I.C., Bryden, M.P. (1991). Geschwind's theory of cerebral lateralization: developing a formal, causal model. *Psychological Bulletin*, 110, 237-253.
- Molfese, V. J. & Molfese, D. L. (1985). Predicting a child's preschool language performance from perinatal variables. In R. F. Dillon (Ed.). *Individual Differences in Cognition*, vol. 2 (95-117). NY: Academic Press.
- Rodrigues, C. & Pina-Cabral, J. M. (1985). *Motivação, conceito, aspectos fundamentalmente inatos*. Porto: Contraponto.
- Sanders, B. & Soares, M. P. (1986). Sexual maturation and spacial ability in college students. *Developmental Psychology*, 22, 199-203.
- Saraiva, R. (1986). A perspetivação e a explicação biológica do comportamento. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 24, 85-114.
- Schoenthaler, S. J., Ames, S. P., Eysenck, H. J., Peritz, E. & Yudkin, J. (1991). Controlled trial of vitamin-mineral supplementation: effects on intelligence and performance. *Personality and Individual Differences*, 12, 351-362.
- Tieger, T. (1980). On the biological basis of sex differences in aggression. *Child Development*, 51, 943-963.
- Turkheimer, E. (1990). On the alleged independence of variance components and group differences. *European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 686-690.
- Wardle, M. G., Glass, M. R. & Glass, D. S. (1987). Response differences. In M. A. Baker (Ed.). *Sex differences in human performance* (107-120). N. Y.: Wiley.
- Witelson, S. F. (1987). Neurobiological aspects of language in children. *Child Development*, 58, 653-688.

CAPÍTULO V
O PAPEL DO MEIO FAMILIAR
NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DIFERENCIAL

Começar o estudo dos factores sociais responsáveis do desenvolvimento diferencial da pessoa pela influência do meio de socialização familiar prende-se com a importância desta. A influência extremamente precoce e duradoura da família na vida dos indivíduos é consensualmente reconhecida. A sua acção, particularmente importante nos primeiros anos de vida, devido à imaturidade do organismo humano, não o é menos na adolescência e continua a servir de quadro de referência na idade adulta. Por exemplo, é no seio da família que se elaboram as primeiras representações de si próprio, os primeiros modelos de relação com os outros e de confiança no futuro. Contudo, a família é um objecto de estudo de uma grande complexidade, como o testemunham a quantidade e a heterogeneidade dos resultados neste domínios. Estes podem incidir tanto sobre variáveis relacionais, como individuais, sobre comportamentos observáveis, representações ou normas e valores; os investigadores podem tentar identificar os factores a origem destas características ou os seus processos de influência, ou ainda focalizar-se sobre a dinâmica produzida pelas especificidade dos intervenientes ou sobre os efeitos diferenciadores dos contextos sociais, e isto a diversos níveis de complexidade ("social adress", "person-process" e "person-process-context", segundo a terminologia de Bronfenbrenner) e, finalmente, pretender integrar, num mesmo modelo explicativo, um número diferente de variáveis. As opções diferentes correspondem diferentes resultados que conferem ao campo de estudo um aspecto heteroclito. Assim, por ser complexa, a observação da realidade familiar é difícil. A este aspecto acrescenta-se a dificuldade ligada ao significado do objecto para os sujeitos de estudo. Com efeito, a vida familiar faz parte da esfera privada que os sujeitos tentam, com toda a legitimidade, proteger de intrusões alheias. Diversas metodologias foram implementadas para recolher dados fidedignos. Cada uma tem as suas vantagens, os seus custos e as suas limitações. Finalmente, a interpretação dos resultados é feita em função de certos quadros teóricos e sociais de referência. As opções necessárias nas investigações no campo da família são numerosas e variadas: algumas podem não ser muito consciencializadas, mas são imprescindíveis. Tomando consciência deste processo de construção do saber científico, o aluno pode considerar os resultados dos diversos estudos como tantas visões parciais da

realidade familiar e integrá-los na sua própria perspectiva, mantendo-se assim aberto ao interesse das diversas perspectivas.

São apresentados os pressupostos subjacentes à perspectiva adoptada neste capítulo. Esta segue duas linhas orientadoras, baseadas nas seguintes convicções: (1) o funcionamento familiar tem uma certa lógica interna e (2) os efeitos das variáveis familiares não são idênticos para todas as pessoas em todos os contextos. Com efeito, dentro de padrões normais de funcionamento, os pais tentam adoptar as atitudes e comportamentos que consideram mais adequados para os seus filhos. Esta escolha é parcialmente sobredeterminada pelas normas e valores partilhados e pelas experiências proporcionadas pelo meio que contribuem para a construção de representações orientadoras das atitudes e comportamentos educativos (função parental, natureza da criança, critérios de maturidade, conceitos de desenvolvimento, papéis sociais,...). Para compreender a diversidade dos comportamentos importa, sobretudo, descobrir a lógica subjacente às diversas opções educativas parentais, colocando-se na perspectiva do sujeito. Além disso, em cada meio, as famílias devem resolver problemas diferentes, lidando com níveis de constrangimentos diferentes e com um leque de recursos pessoais e sociais diferente: é altamente improvável que as estratégias consideradas eficientes num determinado meio o sejam igualmente noutra, quando os determinantes da situação variam. A estes factores de variação devem ser acrescentadas as características dos próprios intervenientes que introduzem, também elas, alterações nos efeitos de certas atitudes e comportamentos. Embora esta perspectiva seja mais complexa, na medida do possível será adoptada na interpretação dos resultados diferenciais apresentados neste capítulo.

Este capítulo divide-se em três secções. A primeira, centrada sobre as diferenças de atitudes, valores, representações ou comportamentos educativos, refere várias tentativas de organização deste campo; a segunda debruça-se sobre as diferenças entre grupos, distinguindo as constituídas *a priori*, a partir do estatuto social da família, de outras definidas em função das características dos intervenientes, os pais e os filhos. A terceira secção agrupa as investigações preocupadas com o impacto das variáveis familiares sobre o

desenvolvimento de características psicológicas, nos domínios da inteligência, personalidade e motivação.

Diferenças intra- e inter-individuais

As tentativas de síntese das investigações no domínio da família, com o objectivo de reduzir a multiplicidade de variáveis a um número mais limitado de dimensões foram tentadas desde os anos 60, com as possibilidades oferecidas pela análise factorial. Estas tentativas focalizam-se essencialmente sobre os aspectos da relação educativa. O modelo de Becker é representativo desta corrente: identifica duas dimensões ainda hoje muito utilizadas, as dimensões "amor-hostilidade" e "autonomia-controle", que permitem classificar o conjunto das práticas educativas. Estas tentativas levaram à constatação de que as práticas educativas parentais não se manifestam isoladamente mas inseridas em conjuntos coerentes e identificáveis: nasce o conceito de estilos educativos. Se os diversos estilos educativos não se alteraram muito com o tempo, os seus princípios de classificação evoluíram. Baumrind, por exemplo, apresenta um princípio de classificação baseado sobre a identificação da manifestação de duas competências parentais fundamentais em termos educativos: a capacidade de resposta às necessidades da criança, e a capacidade de exigência de comportamento maduro. A variação nestas duas dimensões, consideradas ortogonais, permite identificar diversos estilos educativos. As características dos diversos estilos e as suas relações com certas representações parentais permitem identificar a lógica subjacente de cada um e relacioná-las com concepções determinadas da criança, da sociedade e do papel parental. São ainda discutidas as vantagens e limitações dos diversos princípios de organização, assim como os seus pontos de convergência e divergência.

Diferenças entre grupos

As diferenças de práticas educativas entre grupos sociais, inicia-se pela análise das diferenças em função do *nível socio-económico* da família. A noção de estilo educativo é aqui retomada para caracterizar a relação pai-filho no seio dos diversos grupos sociais. Estas diferenças são relacionadas com observações recolhidas quer ao nível das características

estruturais da família, quer ao nível das representações parentais. Os critérios da eficiência educativa são construídos em consonância com as normas, valores, representações socio-culturais específicas a cada meio e reforçados pelas experiências partilhadas pelos membros de um mesmo grupo. Pelas suas práticas de socialização, os pais prosseguem objectivos diferentes e utilizam as estratégias mais eficazes para os alcançar. A liberdade de escolha parental exerce-se dentro de certos limites socialmente definidos. A apresentação de resultados de estudos transculturais evidencia a dependência das diversas modalidades de funcionamento da instituição familiar em relação a características culturais mais amplas: a especificidade de certos aspectos da cultura portuguesa é discutida neste quadro, salientando os riscos de extrapolação directa de observações recolhidas noutras culturas para a realidade portuguesa.

Diferenças educativas tem sido também observadas em grupos definidos *a posteriori*, a partir das características dos parceiros na relação educativa. Analisam-se em primeiro lugar as diferenças em função das características dos pais para tratar, num segundo momento, das que se manifestam em função da especificidade do filho. A evolução social da família nas últimas décadas, caracterizada pela diminuição do tamanho da família e da sua estabilidade, pelo aparecimento de novas formas de famílias (monoparentais, reconstituídas, ...), pela transformação do papel da mulher incluindo a esfera profissional, ... acompanha-se duma transformação das preocupações da investigação. O interesse pelo papel do pai, até agora esquecido, assim como pela função dos avós, começa a surgir; a análise do trabalho profissional da mãe salienta a partilha cada vez mais habitual da função educativa por diversos adultos: pai, mãe, avós, educadores,... São evidenciados os factores susceptíveis de influenciar o comportamento educativo parental, entre os quais a idade e os apoios extra-familiares desempenham um papel importante. O processo educativo é eminentemente interactivo: as influências das características dos filhos sobre o comportamento parental são analisadas a seguir. As diferenças evidenciadas pelos estudos empíricos que comparam a educação dos rapazes e das raparigas são relativamente subtís e nem sempre consciencializadas: traduzem-se, entre outras, pela concessão de maior autonomia ao rapaz e de maior ajuda e protecção à rapariga ou pela formação de expectativas diferentes conforme

os domínios. Esta diferenciação corresponde a representações socialmente partilhadas dos papéis e atributos masculinos e femininos e representa uma estratégia para garantir a integração social futura da criança. Outros factores de variação como a idade da criança, a sua posição na fratria ou as suas características cognitivas ou temperamentais, são alguns exemplos que apoiam a ideia da heterogeneidade do meio familiar baseada sobre um processo de interacção pai-filho criando um meio específico para cada criança. O efeito da introdução destas novas variáveis moderadoras para a compreensão das opções educativas parentais é posto à discussão.

Efeitos desenvolvimentais

A última secção seguinte analisa os efeitos desenvolvimentais das variáveis educativas familiares nos domínios da inteligência, personalidade e motivação. No *domínio intelectual*, são diferenciados os efeitos em termos de desenvolvimento cognitivo e em termos de aprendizagem escolar. Se o primeiro é uma condição necessária para o segundo, a aprendizagem escolar exige ainda outras competências que asseguram a adaptação do aluno às estratégias educativas escolares. São considerados sucessivamente os efeitos de variáveis estruturais, ligadas à organização da vida familiar, de variáveis relacionais a partir de situações de ensino de competências úteis na vida quotidiana, e de variáveis cognitivas associadas às representações do futuro do filho. Os resultados de investigação apresentados não têm pretensão de exaustividade, mas fornecem exemplos diversificados de pesquisas no domínio que permitem compreender melhor os processos de influência subjacentes ao desenvolvimento intelectual.

Quanto à *personalidade*, sendo um domínio extremamente vasto e heterogéneo, certas opções foram feitas. A análise das influências familiares no domínio da agressividade e do comportamento pro-social é privilegiada na medida em que são competências importantes no domínio das relações sociais que são vistas como sensíveis aos processos de socialização. Todas as características de personalidades não têm o mesmo grau de maleabilidade, e chama-se a atenção para o valor dos resultados limitado ao domínio estudado.

Finalmente, o estudo das relações entre socialização e *motivação*, limita-se a algumas variáveis motivacionais, o que permite exemplificar a importância dos determinantes contextuais da eficiência de certas atitudes educativas: práticas educativas idênticas não exercem necessariamente o mesmo efeito no desenvolvimento da motivação em todos os contextos sociais. A comparação dos rapazes e das raparigas é paradigmática deste tipo de situação. Para determinadas práticas educativas que diferenciam a educação dos rapazes e raparigas tanto em Portugal como fora, as influências esperadas a partir de pesquisas realizadas noutros contextos culturais não se observam na cultura portuguesa. Para outras variáveis educativas, os efeitos motivacionais não são idênticos para rapazes e raparigas. Há, portanto, necessidade de recorrer a paradigmas de investigação mais complexos para compreender o impacto desenvolvimental das variáveis educativas familiares. Seria também útil incluir aspectos temporais numa perspectiva de ciclo vital, nesta análise.

Uma síntese final salienta a utilidade dos vários paradigmas da investigação para o estudo do impacto dos factores familiares no processo de desenvolvimento diferencial dos sujeitos, apresenta brevemente a tendência da investigação actual no quadro da família e chama a atenção para o problema da adequação dos resultados da maioria das pesquisas à realidade portuguesa, evidenciando os determinantes culturais dos comportamentos ou efeitos evidenciados ou comparando-os, quando tal é possível, aos resultados de estudos portugueses.

No fim deste capítulo, o aluno deve ser capaz de

- . interpretar a variedade e heterogeneidade dos resultados de observação da realidade familiar, como resultado das perspectivas particulares introduzidas pelos diversos quadros teóricos de referências e pelas opções metodológicas dos autores, representando, cada um, uma visão parcial da realidade
- . compreender as dificuldades associadas à observação da realidade familiar, e apreciar em que medida os métodos de observação disponíveis permitem superar estas dificuldades assim como as consequências dos vieses introduzidos sobre o valor dos resultados apresentados;
- . identificar os mecanismos subjacentes à adopção de práticas educativas diferentes por famílias oriundas de NSE distintos e apreciar a utilidade das tentativas de sistematização dos resultados empíricos em termos de estilos educativos neste caso;
- . apreciar o impacto das características dos filhos nos comportamentos e atitudes parentais, ilustrando o aspecto interactivo do processo educativo no seio da família e a sua sobredeterminação social;
- . compreender o papel dos factores familiares no processo de desenvolvimento psicológico apreciando a adequação dos vários modelos de análise a esta problemática;
- . apreciar a utilidade e as limitações dos conhecimentos adquiridos para orientar a intervenção psicológica e educativa, estando conscientes de toda a complexidade do processo em causa.

Introdução

- Paradigma da investigação no domínio
- Métodos de observação
 - Directos
 - . Em situação natural
 - . Em laboratório
 - Indirectos
 - . Por entrevista
 - . Por questionário
 - Avaliação
 - . Variações em função da posição do relator
 - . Vantagens e inconvenientes
 - . Tipos de causalidade

1. Diferenças inter-individuais das práticas educativas

1.1. Os estilos educativos: da análise molecular à análise molar

- Objectivo
- Resultados
- Noção de estilo educativo

1.2. Dimensões educativas: organização dos estilos

1.2.1. BECKER: primeiras tentativas

- Dimensões utilizadas
- Características das dimensões
- Resultados: avaliação e justificação das contradições

1.2.2. BAUMRIND: sistematização ulterior

- Dimensões utilizadas
- Características das dimensões
- Descrição dos estilos educativos
- Representações parentais associadas a cada estilo
 - . Desenvolvimento da criança
 - . Critérios de maturidade

1.2.3. Avaliação

- Comparação dos estilos educativos de Becker e Baumrind
- Vantagens e limitações destas perspectivas

2. Diferenças inter-grupais das práticas educativas

Introdução: influências dos contextos de existência

2.1. Diferenças em função do NSE da família

2.1.1. Aspectos estruturais

- Variáveis consideradas
 - . Estruturação do meio familiar
 - . Material de cultura, lazeres
- Análise das diferenças
- Hipóteses explicativas
- Conclusões

2.1.2. Aspectos relacionais

- Variáveis consideradas
 - . Amor - hostilidade
 - . Autonomia - controle
 - . Protecção, apoio
 - . Comunicação
 - . Comportamento de ensino
- Análise das diferenças
- Hipóteses explicativas
- Conclusões

2.1.3. Aspectos cognitivos: representações

- Variáveis consideradas
 - . Representações parentais da capacidade de desenvolvimento da criança, dos objectivos deste desenvolvimento e do papel do educador
 - . Expectativas, aspirações
 - . Atribuição da responsabilidade
- Análise das diferenças
- Hipóteses explicativas
- Conclusões

Conclusão

2.2. Diferenças em função de características do educador

Introdução: responsabilidade educativa do pai ou mãe?

2.2.1. Idade/experiência

- Situações consideradas
 - . Adolescentes vs adultos
 - . Ciclo familiar
 - . Experiências masculinas com crianças
- Análise das diferenças educativas
- Hipóteses explicativas
- Conclusões

2.2.2. *Actividade profissional materna*

- Situações consideradas.
 - . Famílias de dupla carreira vs tradicional
 - . Factores profissionais
 - . Factores familiares
 - . Factores sociais
 - . Satisfação vs insatisfação materna
 - . Adesão aos estereótipos tradicionais
- Análise das diferenças educativas
- Hipóteses explicativas
- Conclusões

2.2.3. *Redes de apoio social*

- Situações consideradas
 - . Redes formais vs informais
 - . Recurso em situação habitual
 - . Recurso em situação de crise
- Análise das diferenças educativas
- Hipóteses explicativas
- Conclusões

2.2.4. *Características psicológicas do educador*

- Situações consideradas
 - . Adesão aos papéis tradicionais
 - . Inteligência
 - . Equilíbrio emocional
- Análise das diferenças educativas
- Hipóteses explicativas
- Conclusões

Conclusão

2.3. *Diferenças em função das características da criança*

2.3.1. *Sexo da criança*

- Aspectos considerados
 - . Variáveis estruturais
 - . Variáveis relacionais: amor, controle, autonomia, protecção, apoio, comunicação
 - . Variáveis cognitivas:
 - . Representações das características da criança
 - . Expectativas, aspirações
 - . Atribuição
- Análise das diferenças
- Hipóteses explicativas
- Conclusões

2.3.2. *Idade da criança e fratria*

- Aspectos considerados
 - . Variáveis estruturais
 - . Variáveis relacionais: autonomia-controle, comunicação
 - . Variáveis cognitivas:
 - Representações parentais
 - Representações das crianças
- Análise das diferenças
- Hipóteses explicativas
- Conclusões

2.3.4. *Características psicológicas*

- Aspectos considerados
 - . Temperamento
 - . Dificuldades de aprendizagem
- Análise das diferenças
- Hipóteses explicativas
- Conclusões

Conclusão

3. Práticas educativas e diferenças de desenvolvimento psicológico

3.1. *Desenvolvimento da inteligência*

Introdução

3.1.1. *Desenvolvimento cognitivo*

- Aspectos seleccionados
 - . Variáveis estruturais
 - . Variáveis relacionais
 - . Variáveis cognitivas
 - . Comportamento de ensino
- Análise dos resultados
 - . Factores facilitadores e inibidores
 - . Variáveis moderadoras
- Hipóteses explicativas
- Conclusões

3.1.2. *Capacidade de aprendizagem escolar*

- Aspectos seleccionados
 - . Variáveis estruturais
 - . Variáveis relacionais
 - . Variáveis cognitivas
- Análise dos resultados
 - . Factores facilitadores e inibidores
 - . Variáveis moderadoras
- Hipóteses explicativas
- Conclusões

Conclusão

3.2. *Desenvolvimento da personalidade*

Introdução

3.2.1. *Agressividade*

- Definição do conceito
- Aspectos seleccionados
 - . Características parentais (estruturais, relacionais, cognitivas)
 - . Características dos filhos
 - . Qualidade da interacção pais-filhos.
- Análise e interpretação dos resultados
 - . Variações da agressividade
 - . Características das famílias harmoniosas
 - . Processos de desenvolvimento da agressividade
- Hipóteses explicativas
- Conclusões

3.2.2. *Competências sociais: altruísmo e cooperação*

- Definição dos conceitos
- Aspectos seleccionados
 - . Características parentais
 - . Características dos filhos
 - . Características da interacção pai-filho
- Análise e interpretação dos resultados
 - . Processo de desenvolvimento das competências sociais
 - . Variações em função do sexo
- Hipóteses explicativas
- Conclusões

Conclusões

3.3. *Desenvolvimento da motivação*

3.3.1. - *Influência geral*

- Variáveis estruturais
 - . Composição da família
 - . Actividade profissional dos pais
- Variáveis relacionais
 - . Afecto, controle
 - . Realização independente
- Variáveis cognitivas
 - . Expectativas, aspirações, atribuições...
- Análise dos resultados
- Hipóteses explicativas
 - . Processos de desenvolvimento da motivação
- Conclusões

3.3.2. Influências específicas

- Variáveis motivacionais consideradas
 - . Motivação para a realização
 - . Conceito de si próprio
 - . Atribuições
- Variáveis educativas seleccionadas
 - . Estimulação à realização precoce
 - . Autonomia
 - . Sobreprotecção
 - . Atribuições
 - . Expectativas

2.3.3. Diferenças entre grupos: o caso do sexo

- Problemas abordados
 - . Práticas educativas e motivação
 - . Práticas educativas e identidade
 - . Impacto diferente de práticas educativas idênticas sobre a motivação, em função do sexo e do NSE dos sujeitos
- Análise dos resultados
- Hipóteses explicativas:
 - . Variedade dos processo de desenvolvimento diferencial da motivação
- Conclusões

Conclusão

Conclusões gerais

BIBLIOGRAFIA

Introdução

- Bronfenbrenner, U. & Crouter (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In Mussen, P. M. (Ed.). *Handbook of Child Psychology, vol 1* (354-414). N. Y.: Wiley.
- Bronfenbrenner, V. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 6, 723-742.
- Hall, K. (1993). Elementos sobre a sociologia da família em Portugal. *Análise Social*, 28, 999-1009.
- Kochanska, G., Kuczynski, L. & Radke-Yarrow, M. (1989). Correspondence between brothers' self-reported and observed child-rearing practices. *Child Development*, 60, 56-63.
- Maccoby, E.E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- McCord, J & Salomon, A. (1994). Les rôles parentaux et leurs effets. In P. Durning & J. P. Pourtois (Eds.), *Education et famille* (81-89). Bruxelles: De Broeck-Wesmael.
- McNally, S., Eisenberg, N. & Harris, J.D. (1991). Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: a longitudinal study. *Child Development*, 62, 190-198.
- Schwartz, J. C., Barton-Henry, M. L. & Pruzinsky, T. (1985). Assessing child-rearing behaviors: a comparison of ratings made by mother, father, child, and sibling on the CRPBI. *Child Development*, 56, 462-479.
- Stevens, J. H. & Bakeman, R. (1985). A factor analytic study of the HOME scale for infants. *Developmental Psychology*, 21, 1196-1203.
- Teixeira Fernandes, A. (1994). Dinâmicas familiares no mundo actual: harmonias e conflitos. *Análise Social*, 29, 1149-1191.
- Vetere, A. & Gale, A. (1987). Ethical issues in the study of family life. In A. Vetere & A. Gale (Eds.). *Ecological studies of family life* (79-86). N. Y.: Wiley.
- Vetere, A. (1987). Benefits and problems of the participant observation technique. In A. Vetere & A. Gale (Eds.). *Ecological studies of family life* (64-78). N. Y.: Wiley.
- Whitman, B. & Zachary, R. A. (1986). Factor structure of the mother-child relationship evaluation. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 135-141.

1. Diferenças das práticas educativas

Inter-individuais

- Barros, J. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Almedina.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35, 639-652.
- Baumrind, D. (1983). Rejoinder to Lewis's reinterpretation of parental firm control effects: are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*, 94, 132-142.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P. Cowan & E. Hetherington (Eds.), *Advances in family research*, 2 (111-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cruz, I. (1992). O papel educativo das famílias. *Inovação*, 5, 95-108.

- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Fontaine, A. M., Campos, B., Musitu, G. & Santos, M. (1995). Systèmes de valeurs et représentations de la famille à l'adolescence: variations des relations selon les styles éducatifs. In M. Perrez, J. L. Lambert, C. Ermert & B. Plancherel (Eds.). *Famille en Transition - Familie im Wandel* (18-36). Fribourg: Ed. Universitaires de Fribourg & Ed. Hans Huber Berne.
- Fontaine, A. M., Campos, B., Musitu, G. & Garcia, F. (1994). Fonctions de la famille, climat éducatif et relations parents-enfants: perspective des adolescents. In P. Durning & J. P. Pourtois (Eds.), *Education et famille* (58-80). Bruxelles: De Broeck-Wesmael.
- Gralinski, J.H. & Kopp, C.B. (1993). Everyday rules for behavior: mothers' requests to young children. *Developmental Psychology*, 29, 573-584.
- Kuczynski, L. (1984). Socialization goals and mother-child interaction: strategies for long-term and short-term compliance. *Developmental Psychology*, 20, 1061-1073.
- Lerner, R. M. (1989). Individual development and the family system: a life-span perspective. In K. Knepper & R. M. Lerner (Eds.) *Family systems and life-span development* (15-32). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Hussen (Ed.). *Handbook of child psychology, vol IV* (1-101). N. Y.: Wiley.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: an historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- Musitu, G. & Gutierrez, M. (1990). Parent's educational practices and socialization. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 13-23.
- Musitu, G. O., Sanchez, J. M. R. & Fuster, E. G. (1988). *Família y Educación*. Barcelona: Labor.
- Reese, E. & Fivush, R. (1993). Parental style of talking about the past. *Developmental Psychology*, 29, 596-606.
- Schaffer, H., R. (1982). Técnicas de controle parental no contexto da teoria da socialização. *Análise Psicológica*, 1/2, 27-38.
- Zern, D. S. (1984). Relationships among selected child rearing variables in a cross-cultural sample of 110 societies. *Developmental Psychology*, 20, 683-690.

Entre grupos

Diferenças em função da cultura (NSE, etnia,...)

- Bronstein, P. (1984). Differences in mothers' and fathers' behaviors toward children: a cross-cultural comparison. *Developmental Psychology*, 20, 995-1003.
- Castellan, Y. (1989). Aperçu sur la fonction d'anticipation dans la famille. In J. P. Pourtois (Ed.). *Les thématiques en éducation familiale*. Bruxelles: De Broeck-Wesmael, 117-132.
- Fontaine, A. M. (1986). Práticas educativas de mães portuguesas. Diferenças em função do nível socioeconómico e da zona de residência da família. *Análise Social*, 22, 795-811.
- Gullo, D. F. (1987). A study of low and middle socio-economic status mother's expectations of development milestones in language acquisition. *Early Child Development and Care*, 27, 533-542.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.

- Houx, M. & Pourtois, J. P. (1989). Impact de la crise économique sur le projet éducatif des parents. In J. P. Pourtois (Ed.). *Les thématiques en éducation familiale* (133-144). Bruxelles: De Broeck-Wesmael.
- Huston, A.C. (1993). Poverty and public policy. *Contemporary Psychology*, 38, 134.
- Kellerhals, J., Coenen-Huther, J. & Modac, M. (1989). L'élaboration des normes d'équité par les familles contemporaines. In J. P. Pourtois (Ed.). *Les thématiques en éducation familiales* (97-116). Bruxelles: De Broeck-Wesmael.
- Kelley, M.L., Power, T.G. & Wimbush, D.D. (1992). Determinants of disciplinary practices in low-income black mothers. *Child Development*, 63, 573-582.
- Laosa, L. M. (1984). Ethnic, socioeconomic and home language influences upon early performance on measures of abilities. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1178-1198.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale milieu familial, intelligence*. Paris: PUF.
- Morval, M. & Dehaies, S. (1995). Valeurs familiales et rituels chez les familles de milieu défavorisé. In M. Perrez, J.-L. Lambert, C. Emert & B. Plancherel (Eds.). *Famille en transition* (50-60). Fribourg : Hans Huber Berne.
- Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale. *Revue Française de Pédagogie*, 96, 5-15.
- Rapoport, T. (1988). Socialization patterns in the family, the school, and the youth movement. *Youth & Society*, 20, 159-179.
- Steinberg, L., Dornbusch, S. M. & Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: an ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.
- Stopes-Roe, M. & Cochran, R. (1990). The child-rearing values of Asian and British parents and young people: an inter-ethnic and inter-generational comparison in the evaluation of Kohn's 13 qualities. *British Journal of Social Psychology*, 29, 149-160.
- van Ijzendoorn, M.H., Sagi, A. & Lambermon, M.W.E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. In R.C. Pianta (Ed.) *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (5-24). San Francisco: Jossey-Bass.

Diferenças em função das características parentais

crenças parentais

- Alessandri, S. M. & Woznick, R. M. (1989). Continuity and change in intra-familial agreement in beliefs concerning the adolescent: a follow-up study. *Child Development*, 60, 335-339.
- Alessandri, S.M. & Woznick, R.H. (1991). The child's awareness of adult beliefs concerning the child: The effects of gender and subculture. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 1-12.
- Barros, L. (1993). Crenças parentais: modelos explicativos e de intervenção clínica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 49-66.
- Campbell, F. A., Goldstein, S., Schaefer, E.S. & Ramey, C.T. (1991). Parental beliefs and values related to family risk, educational intervention, and child academic competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 167-182.
- Crowell, J.A., O'Connor, E., Wollmers, G., Sprakfin, J. & Rao, U. (1991). Mother's conceptualizations of parent-child relationships: Relation to mother-child interaction and child behavior problems. *Development and Psychopathology*, 3, 431-444.
- Dix, T., Roble, D.N. & Zambarano, R.J. (1989). Mothers' implicit theories of discipline: Child effects, parent effects, and the attribution process. *Child Development*, 60, 1373-1391.

- Goodnow, J. J. & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Goodnow, J. J. (1988). Parents' ideas, actions and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Goodnow, J. J. (1992). Parents' ideas and children's ideas: correspondence and divergence. In I. E. Sigel, A. V. Mc Gillicuddy-Delisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (293-318). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jacobs, J.E. & Eccles, J.S. (1992). The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 932-944.
- Martin, C. A. & Johnson, J. E. (1992). Children's self-perceptions and mothers' belief about development and competencies. In I. E. Sigel, A. V. Mc Gillicuddy-Delisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (95-114). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mc Gillicuddy-Delisi, A. V. (1992). Parents' beliefs and children's personal-social development. In I. E. Sigel, A. V. Mc Gillicuddy-Delisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (115-142). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Miller, S. A. (1986). Parent's beliefs about their children's cognitive abilities. *Developmental Psychology*, 2, 276-284.
- Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about their children's cognitive development. *Child Development*, 59, 259-285.
- Mills, R.S.L. & Robin, K.H. (1990). Parental beliefs about problematic social behaviors in early childhood. *Child Development*, 61, 138-151.
- Mugny, G. & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel*. Cousset: Delval.
- Murphey, D.A. (1992). Constructing the child: Relations between parents' beliefs and child outcomes. *Developmental Review*, 12, 199-232.
- Palácios, J. (1990). Parents' ideas about the development and education of their children. Answers to some questions. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 137-155.
- Sigel, I. E., Mc Gillicuddy-Delisi, A. V. & Goodnow, J. J. (Eds.) (1992). *Parental belief systems: the psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Youniss, J., De Santis, J. P. & Henderson, S. H. (1992). Parents' cognitions and developmental changes in relationships during adolescence. In I. E. Sigel, A. V. Mc Gillicuddy-Delisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (199-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

trabalho profissional materno

- Baydar, N. & Brooks-Gunn, J. (1991). Effects of maternal employment and child-care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioral outcomes: Evidence from the children of the national longitudinal survey of youth. *Developmental Psychology*, 27, 932-945.
- Cotterell, J. L. (1986). Work and community influences on the quality of child rearing. *Child Development*, 57, 362-374.
- Feiring, C., Fox, N. A., Jaskir, J., & Lewis, M. (1987). The relation between social support, infant risk status and mother-infant interaction. *Developmental Psychology*, 23, 400-405.
- Flanagan, C.A. (1990). Change in family work status: effects on parent-adolescent decision making. *Child Development*, 61, 163-177.

- Greenberger, E. & Goldberg, W. A. (1989). Work, parenting, and the socialization of children. *Developmental Psychology*, 25, 22-35.
- Greenberger, E. & O'Neil, R. (1993). Spouse, parent, worker: role commitments and role-related experiences in the construction of adults' well-being. *Developmental Psychology*, 29, 181-197.
- Hoffman, L. W. (1989). Effect of maternal employment in the two-parent-family. *American Psychologist*, 44, 283-292.
- Homel, R., Burns, A. & Goodnow, J. (1987). Parental social networks and child development. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 159-177.
- Lerner, J. V. & Galambos, N. L. (1992). Temperament and maternal employment. *Análise Psicológica*, 1, 71-80.
- Levitt, M. J., Weber, R. A. & Clark, M. C. (1986). Social network relationships as source of maternal support and well-being. *Developmental Psychology*, 22, 310-316.
- Moorehouse, M.J. (1991). Linking maternal employment patterns to mother-child activities and children's school competence. *Developmental Psychology*, 27, 295-303.
- Parry, G. (1987). Sex-role beliefs, work attitudes and mental health in employed and non-employed mothers. *British Journal of Social Psychology*, 26, 47-58.
- Pires, A. (1992). A irritabilidade nas relações parentais. *Análise Psicológica*, 1, 91-104.
- Repetti, R. L., Mathews, K. A. & Waldron, I. (1989). Effects of paid employment on women's mental and physical health. *American Psychologist*, 44, 1394-1401.
- Scarr, S., Phillips, D. & McCartney, K. (1989). Working mothers and their families. *American Psychologist*, 44, 1402-1409.
- Scarr, S., Phillips, D. & McCartney, K. (1990). Facts, fantasies and the future of child care in the United States. *American Psychological Society*, 1, 26-35.
- Silverstein, L.B. (1991). Transforming the debate about child care and maternal employment. *American Psychologist*, 46, 1025-1032.

gênero, idade e geração

- Barros, L. (1992). Estudo de um programa desenvolvimentista para mães e bebês em risco. *Psicológica*, 8, 95-111.
- Baumrind, D. (1982). Are androgynous individuals more effective persons and parents? *Child Development*, 53, 44-75.
- Coll, C. T. G., Hoffman, J. Oh. W. (1987). The social ecology and early parenting of caucasian adolescent mothers. *Child Development*, 58, 955-963.
- Ho, D.Y.F. & Kang, T.K. (1984). Intergenerational comparisons of child-rearing attitudes. *Developmental Psychology*, 20, 1004-1016.
- Holden, G. W. (1988). Adults' thinking about child rearing problem: effects of experience, parental status, and gender. *Child Development*, 59, 1623-1632.
- Kurtz, L. & Derevensky, J. L. (1995). A changing society: implications for fatherhood. In M. Perrez, J-L Lambert, C. Emert & B. Plancherel (Eds.). *Famille en transition* (37-49). Fribourg : Hans Huber Berne.
- Lamb, M. E. & Easter, A. B. (1985). Adolescent mother-infant-father relationships. *Developmental Psychology*, 21, 768-773.

- Lamb, M. E. (1992). O papel do pai em mudança. *Análise Psicológica*, 1, 19-34.
- Montemayor, R. & Brownlee, J. R. (1987). Fathers, mothers and adolescents: gender-based differences in parental roles during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 281-292.
- Power, T. G. & Shanks, J. A. (1989). Parents as socializers: maternal and paternal views. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 203-220.
- Ragozin, A. S., Basham, R. B., Crnic, K. A., Greenberg, M. T. & Robinson, N. M. (1982). Effects of maternal age on parenting role. *Developmental Psychology*, 18, 627-634.
- Siegal, M. & Barclay, M.S. (1985). Children's evaluations of fathers' socialization behavior. *Developmental Psychology*, 21, 1090-1096.
- Spieker, S.J. & Bensley, L. (1994). Roles of living arrangements and grandmother social support in adolescent mothering and infant attachment. *Developmental Psychology*, 30, 102-111.

Diferenças em função das características da criança

em geral

- Anderson, K. E., Lyton, H., & Rommey, D. M. (1986). Mothers' interactions with normal and conduct-disordered boys: who affects whom? *Developmental Psychology*, 22, 604-609.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P. Cowan & E. Hetherington (Eds.), *Advances in family research*, 2 (111-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brody, G. H. Stoneman, Z. Burke, M. (1987). Child temperaments, maternal differential behavior, and sibling relationships. *Developmental Psychology*, 23, 354-362.
- Brunk, M. A. & Henggeler, S. W. (1984). Child influence on adult controls: an experimental investigation. *Developmental Psychology*, 20, 1074-1081.
- Daniels, D. and Plomin, R. (1986). Differential experience of siblings in the same family. *Developmental Psychology*, 21, 747-760.
- Dunn, J. & Stocker, C. (1989). The significance of differences in siblings' experiences within the family. In K. Kreppner & R. M. Lerner (Eds.), *Family systems and life-span development* (289-302). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Laupa, M. & Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57, 405-412.
- Nihira, K., Mink, I. T. & Meyers, C. E. (1985). Home environment and development of slow-learning adolescents: reciprocal relations. *Developmental Psychology*, 21, 784-794.
- Peters, J.F. (1985). Adolescents as socialization agents to parents. *Adolescence*, 20, 921-933.
- Schultz, Y. (1989). Adolescents and their families. In K. Kreppner & R. M. Lerner (Eds.), *Family systems and life-span development* (367-380). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Smetana, J. G. (1988). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, 59, 321-335.
- Windle, M. (1992). Temperament and social support in adolescence: interrelations with depressive symptoms and delinquent behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 1-21.

em função do gênero

- Durkin, K. (1987). Social cognition and social context in the construction of sex differences. In M. A. Baker (Ed.). *Sex differences in human performance*. N. Y.: Wiley, 142-152.
- Entwistle, D. R. e Backer, D. P. (1983). Gender and young children expectations for performance in arithmetic. *Developmental Psychology*, 19, 200-209.
- Fagot, B.I. & Leinbach, M.D. (1993). Gender-role development in young children: From discrimination to labeling. *Developmental Review*, 13, 205-224.
- Fassin, E. (1988). Le sexe, categorie sociale. *Developmental Psychology*, 24, 16-26.
- Fiske, S.T., Bersoff, D.N., Borgida, E., Deaux, K. & Heilman, M.E. (1991). Use of sex stereotyping research in Price Waterhouse vs. Hopkins. *American Psychologist*, 46, 1049-1060.
- Fontaine, A.M. (no prelo). Families representations about the socialization of boys and girls, 1-12.
- Hauser, S. T. Brook, B. K., Houlihan, J., Powers, S., Weiss-Perry, B., Follanskee, D., Jacobson, A. M. & Noam, G. G. (1987). Sex differences within the family: studies of adolescent and parent family interactions. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 199-220.
- Hoffman, C. & Hurst, N. (1990). Gender stereotypes: perception or racionalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 197-208.
- Jacobs, J.E. (1991). Influence of gender stereotypes on parent and child mathematics attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 83, 519-527.
- Leal, E. J. M. (1993). Práticas disciplinares na educação da mulher. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 1-20.
- Levy, G.D. & Fivush, R. (1993). Scripts and gender: A new approach for examining gender-role development. *Developmental Review*, 13, 126-146.
- Loftus, E.F. (1991). Resolving legal questions with psychological data. *American Psychologist*, 46, 1046-1048.
- Lytton, H. & Romney, D. M. (1991) Parents'differential socialization of boys and girls: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press, 277-348.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships. A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Rapoport, T. (1991). Gender-differential patterns of adolescent socialization in three arenas. *Journal of Youth Adolescence*, 20, 31-51.
- Seginer, R. (1985). Family learning environment: the subjective view of adolescent males and females. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 121-131.
- Signorella, M.L., Bigler, R.S. & Liben, L.S. (1993). Developmental differences in children's gender schemata about others: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 13, 147-183.
- Steinberg, L. (1987). Recent research on the family at adolescence: the extent and nature of sex differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 191-198.
- Stevenson, M. R. & Black, K. N. (1988). Parental absense and sex role development: a meta analysis. *Child Development*, 59, 793-814.

Weitzman, N., Birns, B. & Friend, R. (1985). Traditional and non traditional mothers' communication with their daughters and sons. *Child Development*, 56, 894-898.

2. Práticas educativas e diferenças de desenvolvimento psicológico

Desenvolvimento da inteligência

- Baydar, N. & Brooks-Gunn, J. (1991). Effects of maternal employment and child-care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioral outcomes: Evidence from the children of the national longitudinal survey of youth. *Developmental Psychology*, 27, 932-945.
- Blustein, D.L., Walbridge, M.M., Friedlander, M.L. & Palladino, D.E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 39-50.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M. & Rock, S. L. (1988). Home environment and school performance: a ten year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.
- Bus, A. G. & Van Ijzendoorn, M. H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: a cross sectional study. *Child Development*, 59, 1262-1272.
- Desmet, H. & Pourtois, J. P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris: PUF.
- Dornbush, S., Ritter, P. L., Herbert, P., Leiderman, D., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Estrada, P., Arsenio, W. F., Hess, R. D., & Holloway, S. (1987). Affective quality of the mother-child relationship: longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology*, 23, 210-215.
- Feldman, S.S. & Wentzel, K.R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom self-restraint, and academic achievement in preadolescent boys. *Journal of Educational Psychology*, 82, 813-819.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S. & Gottfried, A.W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86, 104-113.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M. & Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Hetherington, E. M., Camara, K. A. & Featherman, D. L. (1983). Achievement and intellectual functioning of children in one-parent households. In J. T. Spence (Ed.). *Achievement and achievement motive* (205-284). San Francisco: Freeman.
- In-Sub Song & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Jacobsen, T., Edelstein, W. & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 112-124.
- Keith, T. Z., Reiners, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M. & Aubey, L. W. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 373-380.

- Lautrey, J. (1988). Structuration de l'environnement familial et développement cognitif: quoi de neuf? *Bulletin de Psychologie*, 42, 47-56.
- Lobel, T. E. & Bempechat, J. (1992). Socialization of achievement: influence of mothers' need for approval on children's achievement cognitions and behavior. *Journal of Educational Psychology*, 84, 529-536.
- Lytton, H., Watts, D. & Dunn, B. E. (1987). Early mother-son relations and son's cognitive and social functioning at age 9: a twin longitudinal study. *Early Child Development and Care*, 27, 343-358.
- Majoribanks, K. (1987). Ability and attitudes correlates of academic achievement: family-group differences. *Journal of Educational Psychology*, 79, 171-178.
- Monsaas, J. A. & Engelhard, George, Jr. (1990). Home environment and the competitiveness of highly accomplished individuals in four talent fields. *Developmental Psychology*, 26, 264-268.
- Montandon, C. (1995). Ressources familiales et résultats scolaires: thèmes et variations. In M. Perrez, J.-L. Lambert, C. Emert & B. Plancherel (Eds.). *Famille en transition* (269-285). Fribourg : Hans Huber Berne.
- Moore, E. G. J. (1986). Family socialization and the IQ Test performance of traditionally and transracially adapted black children. *Developmental Psychology*, 22, 317-326.
- Moorehouse, M.J. (1991). Linking maternal employment patterns to mother-child activities and children's school competence. *Developmental Psychology*, 27, 295-303.
- Neves, I. & Morais, A.M. (1993). A orientação de codificação no contexto de socialização primária — implicações no (in)sucesso escolar. *Análise Social*, 28, 267-307.
- Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale. *Revue Française de Pédagogie*, 96, 5-15.
- Pratt-Summers, P. (1989). Emergence of creative personality: the synergism of effective parenting. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 24, 136-146.
- Raymond, C. L. & Benbow, C. P. (1986). Gender differences in mathematics: a function of parental support and student sex typing? *Developmental Psychology*, 22, 808-819.
- Roberts, W. & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: relations with children's competence. *Developmental Psychology*, 23, 415-422.
- Sigel, I. E. (1986). Reflections on the belief-behavior connection: lessons learning, research program on parental belief systems and teaching strategies. In R. D. Asmore & D. M. Brodzinsky (Eds.). *Thinking about the family: views of parents and children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Signorella, M. L. & Jamison, W. (1986). Masculinity femininity, androgyny, and cognitive performances: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 100, 207-228.
- Steinberg, L. & Dornbusch, S.M. (1991). Negative correlates of part-time employment during adolescence: replication and elaboration. *Developmental Psychology*, 27, 304-313.
- Steinberg, L., Elmen, J.D. & Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Veiga, F. (1988). Disciplina materna, auto conceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 47-56.
- Visser, D. (1987). The relationship of parental attitudes and expectations to children's mathematics achievement behaviour. *Journal of Early Adolescence*, 7, 1-12.
- Zimiles, H. & Lee, V.E. (1991). Adolescent family structure and educational progress. *Developmental Psychology*, 27, 314-320.

Desenvolvimento da personalidade

- Aber, J. L. & Allen, J. P. (1987). Effects of maltreatment on young children's socioemotional development: an attachment theory perspective. *Developmental Psychology*, 23, 406-414.
- Amato, P.R. & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26-46.
- Beauvois, J. L. & Dubois, N. (1994). Pratiques éducatives familiales et internalisation des valeurs. In P. Durning & J. P. Pourtois (Eds.), *Education et famille* (15-27). Bruxelles: De Broeck-Wesmael.
- Bell, N. J., Avery, A. W, Jenkins, D., Feld, J. & Schoenrock, C. J. (1985). Family relationships and social competence during late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 109-119.
- Biernat, M. (1991). Gender stereotypes and the relationship between masculinity and femininity: a developmental analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 351-365.
- Canavarro, M- C., Vaz Serra, A., Firmino, H. & Ramalheira, C. (1993). Recursos familiares e perturbações emocionais. *Psiquiatria Clínica*, 14, 85-91.
- Costos, D. (1986). Sex role identity in young adults: its parental antecedents and relation to ego development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 602-611.
- Crawell, J. A. & Feldman, S. S. (1988) Mothers' internal models of relationships and children's behavioral and developmental status: a study of mother-child interaction. *Child Development*, 59, 1273-1285.
- Crittenden, P.M., Partridge, M.F. & Claussen, A.H. (1991). Family patterns of relationship in normative and dysfunctional families. *Development and Psychopathology*, 3, 491-512.
- Daniels, D. (1986). Differential experiences of siblings in the same family as predictors of adolescent sibling personality differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 339-346.
- Denham, S.A., Benwick, S.M. & Holt, R.W. (1991). Working and playing together: prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62, 242-249.
- Dilalta, L. F., Mitchell, C. M., Arthur, M. W. & Pagliocca, P. M. (1988). Agression and delinquency: family and environmental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 233-246.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Carlo, G., Troyer, D., Speer, A.L., Karbon, M. & Switzer, G. (1992). The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child Development*, 63, 583-602.
- Eisenberg, N., Lennon, R. & Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 19, 846-855.
- Enright, R.D., Santos, M.J.D. & Al-Mabuk, R. (1989). The adolescent as forgiver. *Journal of Adolescence*, 12, 95-110.
- Fleming, M. (1992). Autonomia adolescente e atitudes dos pais. *Psicologia*, 8, 301-316.
- Hoffman, L.W. (1991). The influence of the family environment on personality: accounting for sibling differences. *Psychological Bulletin*, 110, 187-203.
- Loeber, R. Dishion, T. J. (1984). Boys who fight at home and school: family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 759-768.
- Lourenço, O. (1995). Família, educação e desenvolvimento: há estrelas, planetas e cometas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 3-20.

- Niemi, P. M. (1988). Family interaction patterns and the development of social conception in the adolescent. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 429-444.
- Páramo, M.F., Dosil, A. & Tinajero, C. (1991). An approach to family antecedents of field dependent-independent cognitive style based on Lautrey's model. *Cahiers de Psychologie Cognitive European Bulletin of Cognitive Psychology*, 11, 605-618.
- Parpal, M. & Maccoby, E.E. (1985). Maternal responsiveness and subsequent child compliance. *Child Development*, 56, 1326-1334.
- Pourtois, J. P., Desmet, H. & Barras, C. (1994). Educação familiar e parental. *Inovação*, 7, 284-306.
- Putallaz, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58, 324-340.
- Rowe, D. C. (1990). As the twins is bent? The myth of child-rearing influences on personality development. *Journal of Counseling and Development*, 68, 6060-611.
- Schmidt, L. (1990). Jovens, família, dinheiro, autonomia. *Análise Social*, 28, 645-673.
- Seydlitz, R. (1993). Complexity in the relationships among direct and indirect parental controls and delinquency. *Youth & Society*, 24, 243-275.
- Silverberg, S. B. & Steinberg, L. (1987). Adolescent autonomy, parent-adolescent conflict, and parental well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 293-298.
- Spieker, S.J. & Bensley, L. (1994). Roles of living arrangements and grandmother social support in adolescent mothering and infant attachment. *Developmental Psychology*, 30, 102-111.
- Steinberg, L., Elmen, J.D. & Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Thompson, R.A. (1990). Vulnerability in research: a developmental perspective on research risk. *Child Development*, 61, 1-16.
- Zigler, E. Taussig, C. & Black, K. (1992). Early childhood intervention: a promising preventive for juvenile delinquency. *American Psychologist*, 47, 997-1006.

Desenvolvimento da motivação

- Barber, B.K. (1987). Marital quality, parental behaviors, and adolescent self-esteem. *Family Perspectives*, 21, 301-319.
- Bishop, S. M. & Ingersoll, G. M. (1989). Effects of marital conflict and family structure on the self-concepts of pre- and early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 25-38.
- Dornbusch, S.M. & Ritter, P.L. (1987). When effort in school does not produce better grades: A family environment affects a school process. *Family Perspectives*, 21, 285-298.
- Firmino, H., Matos, A. P., & Vaz Serra, A. (1987). Relações pais/filhos e locus de controlo. *Psiquiatria Clínica*, 8, 147-151.
- Fontaine, A. M. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 13-30.
- Fontaine, A. M. (1990). Motivation et réussite scolaire. Lisboa: INIC.
- Fontaine, A. M. (1990). Pratiques éducatives familiales et motivation pour la réussite d'adolescents en fonction du contexte social. In S. Dansereau, B. Terrisse, & J. M. Bouchard (Eds.), *Education Familiale et Intervention Précoce* (209-224). Montréal: Agence d'Arc.

- Fontaine, A. M., Campos, B. & Musitu, G. (1992). Percepções das interações familiares e conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 69-78.
- Fontaine, A.M., Campos, B. & Musitu, G. (1992). Percepções das interações familiares e conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 69-78.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S. & Gottfried, A.W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86, 104-113.
- Grolnick, W.S. & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M. & Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Harter, S. (1988). Developmental processes in the construction of the self. In T. D. Yawkey & J. E. Johnson (Eds.). *Integrative processes and socialization: early to middle childhood*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Hendershott, A.B. (1989). Residential mobility, social support and adolescent self-concept. *Adolescence*, 24, 217-232.
- Isberg, R. S., Hauser, S. T., Jacobson, A. M., Power, S. I., Noam, G. & Weiss-Perry, B. (1989). Parental contexts of adolescence self-esteem: a developmental perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 1-23.
- Juhasz, A.M. (1989). Significant others and self-esteem: Methods for determining who and why. *Adolescence*, 24, 581-594.
- Kliewer, W. & Weidner, G. (1987). Type A behavior and aspirations: a study of parents' and children's goal setting. *Developmental Psychology*, 23, 204-209.
- Long, B. H. (1986). Parental discord vs. family structure: Effects of divorce on the self-esteem of daughters. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 19.
- Majoribanks, K. (1987). Ability and attitudes correlates of academic achievement: family-group differences. *Journal of Educational Psychology*, 79, 171-178.
- Miner, M.H. (1991). The self-concept of homeless adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 545-561.
- Parish, T.S. & Parish, J.G. (1991). The effects of family configuration and support system failures during childhood and adolescence on college students' self-concepts and social skills. *Adolescence*, 26, 441-447.
- Perrez, M. & Chervet, C. (1989). Rôle de la famille dans le développement des attributions causales et des convictions de contrôle. In P. Pourtois (Ed.). *Les thématiques en éducation familiale* (87-96). Bruxelles: De Boeck.
- Schneewind, K.A. (1987). The analysis of family and parent-child relations in a systems-oriented perspective. *Family Perspective*, 21, 337-353.
- Vaughn, B. E., Block, J. H. & Block, J. (1988). Parental agreement on child rearing during early childhood and the psychological characteristics of adolescents. *Child Development*, 59, 1020-1033.
- Walker, L.S. & Greene, J.W. (1986). The social context of adolescent self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 315.
- Walters, L.H. & Norrell, J.E. (1987). Pubertal status, cognitive development, and parent/adolescent relationships. *Family Perspective*, 21, 355-368.

CAPÍTULO VI
O PAPEL DO MEIO ESCOLAR
NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DIFERENCIAL

Nas sociedades actuais, a escola partilha com a família a função de educação das crianças e dos jovens. Actualmente, assume funções que, no passado, eram da exclusiva responsabilidade da família. Se a sua função de instrução é raramente contestada, a descoberta mais recente das suas influências sobre o desenvolvimento psicológico do aluno, não só nas áreas cognitivas e motivacionais, mas também sociais e da personalidade suscitou mais contestações. É nessas áreas que surgem a maioria dos conflitos entre a escola e a família. Contudo, tendências mais recentes consideram que a escola deve contribuir de modo intencional para desenvolvimento psicológico das crianças e dos jovens promovendo acções positivas neste sentido. Com a generalização do ensino, a sua frequência obrigatória e o aumento progressivo da sua extensão, a influência da escola no desenvolvimento diferencial dos indivíduos, intencional ou não, torna se cada vez mais importante.

O estudo da função social da escola foi mais desenvolvida no campo da sociologia, enquanto que o da sua influência em termos de desenvolvimento tem acontecido no campo da psicologia. São brevemente discutido as funções de uniformização e diferenciação social da escola. Certos resultados empíricos que evidenciam associações entre escolarização e indicadores do desenvolvimento cognitivo e social da criança parecem apoiar esta tese da uniformização. Contudo, a interpretação desta associação em termos de causalidade não é linear e outros estudos evidenciam que, em determinadas situações, a escola tem um efeito negativo sobre o desenvolvimento cognitivo, na medida em que impede experiências extra-escolares mais ricas. A constatação de diferenças de sucesso escolar entre classes sociais levanta a questão da função diferenciadora e estratificadora da escola, visto que, nas nossas sociedades, o sucesso escolar condiciona o acesso a profissões e ao estatuto que estas conferem. Uma reflexão sobre a cultura e os valores que a escola exige e transmite fornece um quadro de referência útil para interpretar essas diferenças de sucesso escolar entre classes sociais. No sentido oposto, pode-se argumentar que se a escola não consegue reduzir as diferenças entre classes sociais em termos de desenvolvimento intelectual, também não as aumenta: os resultados longitudinais de população parecem indicar que os diversos grupos sociais beneficiam na mesma proporção das oportunidades educativas. Com efeito, a amplitude das diferenças de QI entre classes sociais permanece estável com o tempo apesar

dos QIs médios dos membros de cada nível socio-económico aumentarem sensivelmente. Esses diversos argumentos são discutidos e ponderados. Parece claro que a convicção social dos benefícios da escolaridade para o desenvolvimento psicológico e a aquisição de competências básicas para a vida em sociedade está solidamente enraizada. As necessidades sociais de formação académica e técnica cada vez mais intensa nas sociedades modernas, associadas à função de guarda das crianças assumida pela escola, sustentam as opções quase universais de generalização do ensino. Os seus objectivos, as suas estratégias e alguns dos seus efeitos são analisados a seguir a partir dos resultados de estudos empíricos.

Os estudos no campo da psicologia precisaram ainda as influências da escola em aspectos específicos do desenvolvimento psicológico, diferenciando influências estruturais de influências relacionais. Os objectivos da escola modificam-se nos diversos níveis de ensino: o objectivo extremamente geral de desenvolvimento psicológico do aluno como um todo, incluindo as vertentes cognitivas, afectivas e sociais, nos níveis pré-primários, transforma-se progressivamente em objectivo mais centrado sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Esta mudança de objectivos traduz-se por fortas preocupações com a motivação na medida em que esta condiciona a aprendizagem. Assim, este capítulo será dividido em duas secções, uma consagrada ao ensino pre-primário, cuja generalização progressiva está em curso, e a segunda, ao ensino básico e secundário. Como os objectivos destes dois níveis de ensino e a organização da aprendizagem que oferecem não são idênticos, podemos prever que os seus efeitos serão diferentes.

Após uma breve apresentação comparativa da *educação pré-escolar* em Portugal e noutros países, são analisados os seus efeitos em termos de desenvolvimento intelectual e da personalidade. O nível de desenvolvimento da criança justifica a quase ausência de estudos relacionando a frequência deste nível de ensino com variáveis motivacionais. Os primeiros estudos focalizados sobre os possíveis efeitos (*a priori* negativos) do emprego materno fornecem informações indirectas sobre os efeitos dos sistemas alternativos de guarda e educação das crianças que lhe estão necessariamente associados. A evolução das perspectivas neste domínio é indicadora das influências das normas sociais sobre a orientação da investigação. Com efeito, com o aumento do trabalho

profissional feminino, estudos mais recentes começam a evidenciar efeitos positivos e a interessar-se pelas variáveis moderadoras susceptíveis de alterar positiva ou negativamente os efeitos desenvolvimentais: têm este estatuto o equilíbrio emocional da mãe, a qualidade das soluções alternativas e a existência de redes sociais de apoio. Outros estudos relativamente recentes centram-se sobre os critérios de qualidade dos infantários. Novamente, os efeitos positivos e negativos dependem de variáveis estruturais que garantem a possibilidade de relação individualizada entre criança e educadora com um certo carácter de continuidade, além da necessária formação especializada. Finalmente, os resultados indicam ainda que os factores associados ao desenvolvimento cognitivo são distintos do que são importantes para o desenvolvimento social. A partir da discussão destes resultados, os alunos terão oportunidade de tomar consciência da necessidade de ter em consideração simultaneamente as diversas variáveis do contexto ecológico da criança. Com efeito, a simple consideração de relações lineares entre variáveis pode esconder sistemas de relações mais complexos que permitem uma melhor compreensão do fenómeno.

A crescente focalização do *ensino básico e secundário* sobre a função de ensino torna as preocupações motivacionais mais salientas. Com efeito, os alunos que conseguem permanecer no sistema de ensino são cada vez mais homogêneos do ponto de vista intelectual. O carácter funcional da motivação para a aprendizagem é consensual, e o seu efeito diferenciador da eficiência do ensino enfatizado. Considerada como mais dependente da acção educativa e pedagógica do que a inteligência, a motivação transforma-se no centro de atenção dos professores. Neste quadro, o desenvolvimento da personalidade do aluno não é considerado prioritário e quando considerado, tende a ser integrado na temática da motivação. A secção seguinte tenta dar conta da riqueza da investigação desenvolvida neste domínio. Embora faça referência pontualmente ao impacto da escolaridade sobre o desenvolvimento da inteligência do aluno e da sua capacidade de aprendizagem, centrar-se-á essencialmente sobre a sua influência sobre o desenvolvimento da motivação. Para tal, os efeitos das estruturas de ensino serão distinguidos dos efeitos da relação professor-aluno. De facto, os estudos focalizados nestes dois aspectos são relativamente distintos, apesar de haver, mais recentemente, tentativas de integração destas duas perspectivas.

Pretende-se, num caso e noutro, esclarecer os determinantes do investimento escolar e da orientação deste investimento. A relação entre esses factores é analisada no quadro das "teorias pessoais de sucesso", constructo apresentado no capítulo terceiro. São considerados os aspectos concorrenciais de diversos objectivos no contexto escolar cuja análise se enquadra nas referências a um sistema de representações e valores sociais mais global. Os processos cognitivo-afectivos que sustentam a análise são igualmente analisados, assim como as estratégias de acção que visam o alcance dos objectivos que o aluno considera prioritários.

A primeira parte, consagrada à análise do impacto motivacional das *estruturas de ensino*, compara as estruturas competitivas (individualistas ou cooperativas), de longe as mais frequentes, às estruturas não-competitivas (individualistas). Nas modalidades cooperativas das estruturas competitivas, a competição manifestando-se entre os grupos e não entre os vários indivíduos, e a cooperação intra-grupo é estimulada. As estruturas não competitivas estimulam a motivação da maioria dos alunos, enquanto que as estruturas competitivas só estimulam a motivação de uma minoria de alunos, os considerados melhores, exercendo um acção debilitante sobre a motivação dos outros. O efeito motivacional das diversas estruturas é mediado pela percepção, pelo aluno, dos seus sucessos vs. fracassos e pelas inferências que estes resultados autorizam em termos de capacidade intelectual. A análise do aluno está influenciada pela valorização da inteligência no contexto escolar e pela assimilação quase automática de sucesso à inteligência. As estruturas competitivas distinguem-se das não competitivas pelo facto dos sucessos serem definidas em termos de comparação social. nas primeiras e não de progresso pessoal, como nas últimas. Nas estruturas competitivas, os melhores alunos, considerados mais inteligentes, são apreciados e reforçados por serem os mais prometedores, e, em tais condições, estão dispostos a investir na aprendizagem. Os outros, partilhando a percepção de fracasso pessoal, tentam evitar a atribuição deste fracasso à falta de inteligência, utilizando para isso mecanismos de defesa que, frequentemente, têm efeitos negativos sobre a aprendizagem a médio prazo: esses alunos não estão dispostos a investir em situações de aprendizagem que percebem como ameaçadoras para a sua auto-estima. Após uma breve

análise das relações entre motivação e desenvolvimento cognitivo, esses resultados são discutidos e são ponderadas as vantagens e inconvenientes de cada uma das estruturas de ensino, tendo em consideração a natureza competitiva da sociedade actual. A utilidade destes resultados para compreender as estratégias implementadas pelos alunos para lidar com o insucesso escolar e para orientar a intervenção no contexto escolar é analisada.

Os efeitos motivacionais da *relação professor-aluno* são analisados a partir de dois aspectos particulares: o primeiro, associado às representações - o efeito das expectativas do professor - o segundo associado às estratégias pedagógicas mais frequentes - o efeito dos elogios e críticas. Embora não sejam os únicos aspectos pertinentes, foram seleccionados por terem sido muito estudados e por fornecer princípios de análise que podem ser úteis para futuros estudos.

Diversos estudos empíricos evidenciaram uma relação positiva entre expectativas dos professores e resultados escolares dos alunos ($r = .40$ até $.90$). Os primeiros estudos de Rosenthal e Jacobson (1968) explicaram esta relação pelo "efeito pigmaleão" ou a auto-confirmação das expectativas. Expectativas falsas foram induzidas experimentalmente em observadores que interagiam com sujeitos numa tarefa de realização, e os níveis de realização dos sujeitos, posteriormente observados, correspondiam às expectativas induzidas. Esta situação experimental sustenta a convicção constructivista segundo a qual as crenças criam a realidade. Estes resultados são analisados segundo duas vertentes: serão as expectativas induzidas em laboratório e as expectativas desenvolvidas por professores em situação natural fenômenos da mesma ordem? Como definir o sentido da causalidade a partir de correlações observadas em situação natural? Por um lado, a análise da influência poderosa das múltiplas informações concorrentes provenientes da realidade na construção das expectativas dos professores em situação natural, põe em causa a validade ecológica dos resultados obtidos a partir da situação experimental que anula essas fontes de informação. Certos estudos realizados em situação natural evidenciaram os processos de elaboração das expectativas e da sua percepção pelos alunos e a relação desta percepção com o nível de realização. Outros testaram hipóteses de causalidade concorrentes. Com efeito, a relação positiva entre expectativas dos professores e resultados dos alunos admite diversas

explicações concorrenciais: além do efeito das profecias auto-confirmatórias, a relação poderia ser explicada por um viés perceptual que leve o professor a avaliar o aluno em função das suas expectativas e não do seu nível de realização real, ou ainda por uma avaliação correcta das probabilidades do aluno em termos de resultados escolares. As estratégias metodológicas que permitem discriminar estes vários modelos de causalidade são analisadas e os resultados disponíveis neste domínio que sustentam, embora não de maneira exclusiva, a tese da avaliação correcta, são ponderados em função das características dos professores e das situações e das interpretações dos próprios alunos.

No contexto escolar, os professores utilizam os elogios para estimular comportamentos que consideram positivos, e as críticas para diminuir a frequência de outros considerados negativos. Esta distribuição de elogios e críticas pode incidir sobre aspectos académicos ou comportamentais e variar conforme as características do aluno (em função da idade, género, qualidade da realização, ...) Quer os elogios, quer as críticas são supostos aumentar o investimento escolar do aluno, embora os elogios tenham um efeito positivo sobre a auto-estima e as críticas um efeito negativo. Contudo, certos efeitos paradoxais levam a uma análise mais profunda deste fenómeno, tentando identificar os factores responsáveis quer pela decisão de elogiar ou criticar por parte do professor, quer pela percepção destes fenómenos pelos alunos. O recurso as teorias implícitas de causalidade do professor, relativas ao contributo do esforço e da capacidade dos alunos, e da sua própria intervenção pedagógica para a qualidade da realização destes, é importante para compreender a decisão em utilizar os diversos tipos de reforços. A apreciação da relação entre a desigual distribuição destes reforços na turma, a variações dos níveis de realização dos alunos e a avaliação da experiência do professor, permitem aos alunos fazer inferências quanto a imagem de competência que o docente formou a respeito deles. É desta inferência que depende o impacto dos elogios e críticas sobre a auto-estima dos alunos. Os estudos salientam a importância das atribuições dos resultados à capacidade e ao esforço construídas a partir de múltiplas comparações no contexto escolar e sustentadas por concepções implícitas de causalidade e por valores sociais partilhadas. É discutida a utilidade e a possibilidade de adequar as estratégias educativas à especificidade de cada situação. Neste contexto, o problema da interpretação da associação entre motivação e realização em termos

de causalidade coloca problemas específicos quanto aos alvos prioritários da intervenção educativa que são discutidos em termos teóricos.

O estabelecimento de relações adequadas entre a *família e a escola* traduz o reconhecimento, por parte da escola, da importância do papel da família para a promoção do sucesso escolar do aluno. Na prática, tais relações são difíceis e conflictuais, quer porque os professores responsabilizam a família pelos problemas escolares dos seus filhos, quer porque as famílias questionam a escola e põem em causa as suas opções pedagógicas, quer porque os pais, partilhando lembranças negativas da experiência escolar, não aparecem na escola por se sentirem pouco à vontade neste meio.

Contudo, as intervenções visando a aumentar a educabilidade das crianças oriundas de meios economicamente desfavorecidos deram rapidamente conta da inutilidade de qualquer tentativa que não implicasse a família. Os resultados de vários programas com envolvimento familiar são descritos e analisados, a fim de extrair as características duma intervenção eficaz neste domínio. A avaliação destes projectos coloca sempre o problema da relação custos/benefícios. Com efeito, trata-se de intervenções intensivas que mobilizam meios técnicos e materiais elevados e que abrangem um número muito limitado de sujeitos. A perda a médio ou longo prazo dos benefícios da intervenção, que variam na sua intensidade e extensão em função do tipo de intervenção, torna saliente a tomada em consideração da qualidade do contexto de vida após a intervenção. Surge a necessidade de intervenções nos contextos de vida dos sujeitos com efeitos mais duradouros: a modificação da qualidade da escola em zonas desfavorecidas é apontada como uma das estratégias possíveis.

Em termos de conclusão, a necessidade de integração dos numerosos resultados de investigação que evidenciaram factores escolares determinantes no desenvolvimento cognitivo e motivacional dos alunos é salientada assim como as implicações destes conhecimentos para uma compreensão mais profundo do processo de desenvolvimento diferencial da motivação dos alunos susceptível de orientar intervenções futuras no contexto escolar.

No termo deste capítulo, o aluno deve ser capaz de

- . apreciar a função uniformizante vs. discriminante da escola, especificando as razões da generalização do ensino e as suas modalidades de concretização assim como os seus efeitos em termos gerais;
- . identificar as variáveis moderadoras associadas aos riscos e benefícios da frequência de instituições de educação pré-escolar;
- . diferenciar as principais características de diversas estruturas de ensino e os seus processos de influência em termos de motivação e de aprendizagem;
- . analisar os processos de elaboração de certas representações dos professores, relevantes para a sua prática pedagógica tendo em conta, num quadro de interação recíproca, os aspectos cognitivos, afectivos e comportamentais envolvidos no impacto de tais práticas sobre o investimento escolar do aluno;
- . avaliar a importância e as dificuldades da relação família-escola analisando as suas funções respectivas assim como as áreas de sobreposição e ilustrar os efeitos da cooperação com exemplos de programas de envolvimento parental;
- . apreciar a utilidade destes conhecimentos para a análise da adequação de intervenções hipotéticas no quadro escolar.

Introdução

Conceitos e métodos

1. Influências gerais

1.1. Sucesso social e desenvolvimento psicológico

1.1.1. Sucesso escolar e sucesso profissional

1.1.2. Sucesso escolar e diferenças socio-culturais

- Sistema de valores, aspirações, expectativas
- Linguagem
- Estrutura de relação adulto/criança

1.1.3. Competências intelectuais e sociais

1.2 Generalização do ensino

1.2.1. Objectivos

- Explícitos
- Implícitos

1.2.2. Estratégias

- Educação pré-escolar
- Tempo de escolaridade obrigatória
- Incentivos para prossecução de estudos

1.2.3. Resultados globais

- Estudos longitudinais de população
- Programas de intervenção precoce

2. Educação pré-escolar

Introdução: noção de educação pré-escolar, tipos de redes de educação pré-escolar,
motivação: variável ausente

2.1. Importância da educação pré-escolar

- Importância em Portugal
- Comparação com outros países
- Evolução da rede de educação pré-escolar
 - . Dados quantitativos e qualitativos
 - . Razões da extensão

2.2. *Impacto da educação pré-escolar sobre o desenvolvimento intelectual da criança*

2.2.1. *Metodologia:*

- Avaliação indirecta: emprego feminino
- Avaliação directa: frequência de sistema de educação pré-primária

2.2.2. *Resultados gerais*

- QI, capacidades específicas
- Aprendizagens escolares

2.2.3. *Avaliação*

- Efeitos temporários ou permanentes
- Variáveis moderadoras
 - . Sexo da criança
 - . NSE da família
 - . Equilíbrio emocional da mãe
 - . Apoio social
 - . Tipo de serviço de educação pré-escolar
 - . Qualidade do infantário

2.2.4. *Hipóteses explicativas*

- Processos de desenvolvimento da capacidade de aprendizagem

Conclusões

2.3. *Impacto da educação pré-escolar sobre o desenvolvimento da personalidade*

2.3.1. *Qualidade dos laços de vinculação*

- Educação familiar e educação institucional
- Resultados
 - . Pressupostos e diferenças reais
 - . Amplitude das diferenças
- Avaliação dos resultados
 - . Análise das situações experimentais de avaliação da vinculação
 - . Variáveis moderadoras
 - . Generalização dos resultados
- Hipóteses explicativas
 - . Processo de desenvolvimento diferencial da vinculação

Conclusões

2.3.2. *Sociabilidade vs. agressividade*

- Resultados
 - . Diferenças quantitativas e qualitativas;
 - . Amplitude das diferenças

- Avaliação dos resultados
 - . Influências positivas e negativas.
 - . Variáveis moderadoras: orientação educativa
condições materiais
sexo da criança
- Hipóteses explicativas
 - . Processos de desenvolvimento dos comportamentos
pro-sociais vs a-sociais

Conclusões

2.3.4. Factos e fantasias na interpretação dos resultados

- Determinismo das primeiras experiências
- Homogeneidade dos meios escolares e familiares
- Tempo de presença materna
 - . Valor quantitativo ou qualitativo

Conclusões

3. Escolaridade primária e secundária

3.1. Estruturas de ensino

- Introdução:
- Noção de estrutura de ensino
 - Tipo de estrutura de ensino
 - Frequência relativa das diversas estruturas de ensino

3.1.1. Estrutura competitiva (individualista ou cooperativa)

- Impacto sobre a qualidade da realização escolar
- Impacto sobre a motivação
 - . Motivação para o sucesso
 - . Ansiedade
 - . Motivação intrínseca vs. extrínseca
 - . Conceito de si próprio
 - . Aspirações educativas
- Impacto sobre as representações
 - . Razões do sucesso e do fracasso, da selecção escolar
 - . Nível de competência própria
- Impacto sobre a escolha de objectivos e estratégias

3.1.2. Estrutura não competitiva (individualista)

- Impacto sobre a progressão da realização escolar.
- Impacto sobre a motivação
 - . Centração na tarefa
 - . Ansiedade
 - . Motivação intrínseca vs. extrínseca
- Impacto sobre as representações
 - . Interpretação dos sucessos e fracassos
 - . Conceito de competência própria
- Impacto sobre a escolha de objectivos e estratégias

3.1.3. *Motivação e desenvolvimento cognitivo*

- Desenvolvimento cognitivo e motivação (Nicholls, Stipek)
- Relações com as performances.
- Influências recíprocas: modelo de Atkinson e Birch.

Conclusões: Turmas homogêneas ou heterogêneas
Escola não competitiva numa sociedade competitiva

3.2. *Interação professor-aluno*

3.2.1. *Expectativas*

- Do efeito pigmaleão ao modelo de Brophy e Good
- Elaboração das expectativas dos professores
 - . Resultados anteriores
 - . Origem social do aluno
 - . Sexo do aluno
- Vias de transmissão dessas expectativas aos alunos
 - . Comportamentos verbais e não verbais
 - . Atitudes.
- Percepção das expectativas do professor pelos alunos
 - . Diferenças de sexo
 - . Diferenças de NSE
 - . Diferenças de idade
- Impacto desta percepção
 - . Auto-avaliação o aluno
 - . Expectativas do aluno
 - . Performances do aluno
- Modelo de Jussim
 - . Avaliação correcta
 - . Viés perceptual
 - . Profecia auto-confirmatórias

3.2.2. *Reforços: críticas, elogios*

- Diferenças na distribuição dos reforços
 - . Qualitativos
 - . aspectos intelectuais
 - . aspectos comportamentais
 - . Quantitativos
 - . em função do sexo do aluno
 - . em função da origem social
 - . em função dos resultados escolares
- Impacto do reforço sobre
 - . Motivação (motivação intrínseca, expectativas, ansiedade,...)
 - . Conceito de competência própria
 - . Performances
- Interpretação dos resultados
 - . Processos em jogo na utilização dos reforços
 - . representação das potencialidades do aluno
 - . representações da eficácia do professor

.Processos em jogo na alteração dos efeitos

- . mensagem implícita
- . interpretação do aluno

3.2.3. Interpretação dos resultados: capacidade, esforço, desculpas

- Objectivo do aluno: protecção da sua estima pessoal
- Responsabilizar os alunos: realçar capacidade ou enfatizar esforço
 - . Efeitos positivos
 - . Efeitos negativos
- Desculpar os alunos
 - . Efeitos positivos
 - . Efeitos negativos
- Para uma análise mais diferenciada dos acontecimentos.

4. Relação escola-família

4.1. Importância da família no sucesso escolar

- Nível cultural da família e sucesso escolar
- Investimento escolar parental

4.2. Programas com envolvimento familiar

Introdução: análise crítica do pressuposto de educabilidade e do conceito de educação compensatória

4.2.1. Head Start

- Características
- Resultados
- Avaliação

4.2.2. Perry Preschool Project (Weikart)

- Características
- Resultados imediatos a longo prazo
- Avaliação

4.2.3. Programas subsequentes

ex: Milwaukee Project, Projecto Alcácer....

- Pressupostos e objectivos
- Características
- Resultados
- Avaliação

Conclusões

- Necessidade de implicar a família
- Características dum programa eficaz
- Relação custo/benefício
- Domínios de aplicação

Conclusões gerais

BIBLIOGRAFIA

1. Influências gerais

- Asp., E. & Garbarino, J. (1988). Integrative processes at school and in the community. In T. D. Jowkey & J. E. Jonhson (Eds.). *Integrative processes and socialization: early to middle childhood* (167-183). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Bairrão, J. (1991). Tendências actuais da psicologia educacional. *Psicologia*, 7, 5-9.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto Português: abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 4-5, 715-733.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D. & Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Ferreira Marques, J. & Miranda, M. J. (1991). Acesso, ingresso e sucesso no ensino superior: estudo preliminar sobre uma amostra de estudantes universitários. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 155-176.
- Ferreira Marques, J. & Miranda, M. J. (1993). Sobre o acesso ao ensino superior em Portugal: estudo de indicadores numa amostra de estudantes da Universidade de Lisboa. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 111-140.
- Foos, P.W. & Fisher, R.P. (1988). Using tests as learning opportunities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 179-183.
- Forquin, J. C. (1989). *École et culture*. Bruxelles: De Broeck-Wesmael.
- Fox, D. (1991). Neuropsychology, achievement and asian-american culture: is relative functionalism oriented times three? *American Psychologist*, 877-878.
- Fuller, B. & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of educational Research Spring*, 64, 119-157.
- King, R. (1987). Sex and social class inequalities in education: a re-examination. *British Journal of Sociology of Education*, 8, 287-303.
- Liu, I. M. (1991). A distinction between early and late educational achievements. *American Psychologist*, 876-877.
- Neto, F. (1995). Alocentrismo em estudantes universitários. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 21-36.
- Newman, B. M. & Newman, P. R. (1986). High school. In B. M. Newman & P. R. Newman. *Adolescent development*. London: Merrill Publishing Company.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF, 75-144.
- Runco, M.A., Okuda, S.M. & Thurston, B.J. (1991). A social validation of college examinations. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 463-472.
- Simões, A. (1989). Que é educar? Acerca do consututivo formal do conceito. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIII, 3-20.
- Snow, R.E. (1986). Individual differences and the design of educational programs. *American Psychologist*, 41, 1029-1039.
- Sue, S. & Okazaki, S. (1991). Explanations for asian-american achievements a reply. *American Psychologist*, 878-880.

2. Educação pré-escolar

- Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: IIE.
- Bairrão, J. (1992) Psicologia do desenvolvimento e psicologia da educação: o caso da educação e cuidados pré-escolares. *Inovação*, 5, 41-58.
- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I. & Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Gulbenkian.
- Bairrão, J., Marques, T. & Abreu, J. G. (1986). Educação pré-escolar: perspectiva atitudinal de educadores de infância. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 1, 143-156.
- Barbosa, M. A., Cruz, O., Abreu-Lima, I., Henriques, M. R., Bairrão, J. & Borges, M. I. (1992). Situação dos cuidados prestados a crianças de quatro anos de idade em Portugal: alguns resultados de uma sondagem nacional. *Inovação*, 5, 59-80.
- Baydar, N. & Brooks-Gunn, J. (1991). Effects of maternal employment and child-care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioral outcomes: evidence from the children of the national longitudinal survey of youth. *Developmental Psychology*, 27, 932-945.
- Campos, B. & Lemos, M. (1987). Promoção do desenvolvimento psicológico mediante transformação ecológica. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 2, 7-15.
- Clarke-Stewart, K. A. (1989). Infant day care. Maligned or malignant? *American Psychologist*, 44, 266-273.
- Cryan, J.R., Sheehan, R. Wiechel, J. & Bandy-Hedden, I.G. (1992). Success outcomes of full-day kindergarten: more positive behavior and increased achievement in the years after. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 187-203.
- Field, T. (1991). Quality infant day-care and grade school behavior and performance. *Child Development* 62, 563-570.
- Field, T. (1991). Quality infant day-care and grade school behavior and performance. *Child Development* 62, 563-570.
- Formosinho, J. (1994). A educação pré-escolar em Portugal. Parecer nº 1/94 do Conselho Nacional de Educação. In CNE (Ed.), *Pareceres e recomendações*. Lisboa: CNE.
- Gomes, J. F. (1986). *A educação infantil em Portugal*. Lisboa: INIC.
- Goossens, F. A. (1987). Maternal employment and day care: effects on attachment. In L. W. C. Tavecchio & M. H. van Ijzendoorn (Eds.). *Attachment in social networks*. Leiden, Nth.: Elsevier Science.
- Gullo, D.F. & Burton, C.B. (1992). Age of entry, preschool experience, and sex as antecedents of academic readiness in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 175-186.
- Howes, C. (1988). Relations between early child care and schooling. *Developmental Psychology*, 24, 53-57.
- Moorehouse, M.J. (1991). Linking maternal employment patterns to mother-child activities and children's school competence. *Developmental Psychology*, 27, 295-303.
- Scarr, S. (1989). The sorry state of child care in America. *Newsletter ISSBD*, 16, 1-4.
- Scarr, S., Phillips, D. & McCartney, K. (1990). Facts, fantasies and the future of child care in the U. S. *Psychological Science*, 1, 26-35.

- Silverstein, L.B. (1991). Transforming the debate about child care and maternal employment. *American Psychologist*, 46, 1025-1032.
- Tramontana, M.G., Hooper, S.R. & Selzer, S.C. (1988). Research on the preschool prediction of later academic achievement: A review. *Developmental Review*, 8, 89-146.
- Vandell, D. L. & Corasaniti, M. A. (1988). The relation between third grader's after-school care and social, academic, and emotional functioning. *Child Development*, 59, 868-875.
- Vandell, D. L., Henderson, V. K. & Wilson, K. S. (1988). A longitudinal study of children with day-care experiences of varying quality. *Child Development*, 59, 1286-1292.
- Vasconcelos, T. (1993). Entre educadores e crianças: das malhas que a educação pré-escolar tece. *Inovação*, 6, 83-96.

3. Escolaridade primária e secundária

Influência geral

- Barros, J. H. & Barros, A. M. (1993). Raciocínio, locus de controle e desempenho escolar - perspectiva diferencial. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 81-95.
- Ceci, S.J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? a reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, 27, 703-722.
- Duda, J.L. & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Fonseca Pires, M. A. (1990). Reflexão sobre o insucesso escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 195-208.
- Fontaine, A. M. (no prelo). Self-concept and motivation during adolescence: their influence on school achievement. In A. Oosterwegel & R. A. Wicklund (Eds.), *The Self in European and North-American Culture: Development and Processes*. Amsterdam: Kluwer Academic Publisher.
- Heyns, B. (1987). Schooling and cognitive development: is there a season for learning? *Child Development*, 58, 1151-1160.
- Lehman, D.R. & Nisbett, R.E. (1990). A longitudinal study of the effects of undergraduate training on reasoning. *Developmental Psychology*, 26, 952-960.
- Marsh, H. W. (1988). Causal effect of academic self-concept on academic achievement: a reanalysis of Newman (1984). *Journal of Experimental Education*, 56, 100-104.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Phinney, J.S., Chavira, V. & Williamson, L (1992). Acculturation attitudes and self-esteem among high school and college students. *Youth & Society*, 23, 299-312.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., Marx, R. A. & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual changes: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 113-243.
- Skaalvik, E. M. e Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.

- Snow, R. E. (1986). Individual differences and the design of educational programs. *American Psychologist*, 41, 1029-1039.
- Steinberg, L. & Dornbusch, S.M. (1991). Negative correlates of part-time employment during adolescence: replication and elaboration. *Developmental Psychology*, 27, 304-313.
- Wagner, R. K. & Sternberg, R. J. (1984). Alternative conceptions of intelligence and their implications for education. *Review of Educational Research*, 54, 179-223.

Estruturas de Ensino

- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderman, E.M. & Maehr, M.L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.
- Barros, A. M. & Barros, J. H. (1990). Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 119-138.
- Barros, A. M. & Barros, J. H. (1993). Desempenho na matemática: atribuições causais dos alunos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 97-110.
- Bernardt, T. J. e Miller, K. E. (1990). Expectancies, values and achievement in junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 319-323.
- Berndt, T. J., Laychak, A. E. & Park, K. (1990). Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: an experimental study. *Journal of Educational Psychology*, 82, 664-670.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1984). Task oriented versus competitive learning structures: motivational and performances consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1038-1050.
- Covington, M. V. (1986). Anatomy of failure induced anxiety: the role of cognitive mediators. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (247-263). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cruz Ferreira, I. M. (1993). Importância do coping no rendimento escolar. *Psiquiatria Clínica*, 14, 187-195.
- De Charms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: student motivation* (275-311). N. Y.: Academic Press.
- Dembo, M. H. & McAuliffe, T. J. (1987). Effects of perceived ability and grade status on social interaction and influence in cooperative groups. *Journal of Educational Psychology*, 79, 415-423.
- Dubow, E. F. & Tisak, J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: the role of social support and social problem-solving skills. *Child Development*, 60, 1412-1423.
- Durrant, J. E., Cunningham, C. E. & Voelker, S. (1990). Academic, social and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 657-663.
- Feather, N.T. (1988). Values, valences, and course enrollment: testing the role of personal values within an expectancy-valence framework. *Journal of Educational Psychology*, 80, 381-391.
- Fleming, M., Figueiredo, E., Maia, A., & Sousa, A. (1987). Insucesso escolar e auto-avaliação na adolescência. *Psicologia*, 5, 289-298.

- Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In B. Campos (Ed.) *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (93-132). Lisboa: U. Aberta.
- Gomes, R. A. M. (1993). As teorias implícitas da personalidade em contexto organizacional escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 6, 109-140.
- Hall, V. C., Howe, A., Merkel, S. & Lederman, N. (1986). Behavior, motivation, and achievement in desegregated junior high school science classes. *Journal of Educational Psychology*, 78, 108-115.
- Iver, D.M. (1988). Classroom environments and the stratification of pupils' ability perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 80, 495-505.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations, In C. Ames, R. Ames (Eds.). *Research on Motivation in Education: the classroom milieu* (249-285). N. Y.: Academic Press.
- Levine, J. M. & Morchand, R. L. (1986). Outcome comparisons in group contexts: consequences for the self and others. In R. Schwarzer (Ed.). *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (285-304). London: Erlbaum.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Rotheram-Borus, M.J. (1990). Adolescents' reference-group choices, self-esteem, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1075-1081.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1989). Bridging the research traditions of task/ego involvement and intrinsic/extrinsic motivation: comment on Butler (1987). *Journal of Educational Psychology*, 81, 265-268.
- Siegler, R. S. (1988). Individual differences in strategy choices: goods students, no-so-good students and perfectionists. *Child Development*, 59, 833-851.
- Simpson, C. H. & Rosenholtz, S. J. (1986). Classroom structure and the social construction of ability. In J. G. Richardson (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education* (113-138). N. Y.: Greenwood Press.
- Stipek, D. J. & Daniels, H. D. (1988). Declining perception of competence: A consequence of changes in the child or in the educational environment? *Journal of Educational Psychology*, 80, 352-356.
- Vaughn, A., Haager, D., Hogan, A. & Kouzekanani, K. (1992). Self-concept and peer acceptance in students with learning disabilities: a four-to five-year prospective study. *Journal of Education Psychology*, 84, 43-50.

Interacção professor-aluno

em geral

- Abreu, M. V., Leitão, L. M., Santos, E. R. & Paixão, M. P. (1988). Mobilização das potencialidades de desenvolvimento cognitivo e promoção do sucesso escolar. *Psychologica*, 1, 1-26.
- Barros, A. (1992). Professores e alunos pigmaleões. Coimbra: Almedina
- Barros, J. H. & Barros, A. M. (1990). Variáveis socio-cognitivas dos professores: teoria e investigação. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 95-117.
- Blumenfeld, P.C. (1992). Classroom learning and motivation: clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 272-281.



- Brophy, J. (1983). Research on self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- Brophy, J. (1985). Teacher's expectations, motives and goals for working with problem students. In C. Ames, R. Ames (Eds.). *Research on motivation in education: the classroom milieu* (175-215). N. Y.: Academic Press.
- Butler, D.L., Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Campbell, J. D. & Fairey, P. J. (1985). Effects of self-esteem: hypothetical explanations, and verbalizations of expectancies on future performances. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1097-1111.
- Chambon, M. (1990). La perception d'une discipline scolaire par les élèves: représentation et effets identitaires. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 337-354.
- Connell, J.P. & Ilardi, B.C. (1987). Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence. *Child Development*, 58, 1297-1307.
- Cooper, H. e Hazelrigg, P. (1988). Personality moderators of interpersonal expectancy effects: an integrative research review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 937-949.
- Cooper, S. E. & Robinson, D. A. G. (1991). The relationship of mathematics self-efficacy beliefs to mathematics anxiety and performance. *Measurement and Evaluations in Counseling and Development*, 24, 4-11.
- Darley, J. M. & Gross, P. H. (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 20-33.
- Dewhurst, D.W. (1991). Should teachers enhance their pupils' self-esteem? *Journal of Moral Education*, 20, 3-11.
- Ehrlich, S. & Florin, A. (1989). Ne pas décourager l'élève: étude sur l'échec de fonctionnement des enfants en classe. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 35-48.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1993). Representações dos professores sobre a natureza e o desenvolvimento da inteligência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 471-487.
- Ferreira Marques, J. (1991). O efeito de expectativas induzidas na avaliação de produções escolares. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 27, 121-137.
- Fontaine, A. M. (1995). Expectativas e realização escolar: o efeito pigmaleão questionado. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 119 - 132.
- Fontaine, A.M. (1987). Expectativas de sucesso e realização escolar em função do contexto social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 27-44.
- Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectancies: findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 32-47.
- Harris, M. J. e Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- Haynes, N. M., Comer, J. P., Hamilton-Lee, M., Boger, J. M. & Rollock, D. (1987). An analysis of the relationship between children's self-concept and their teachers' assessments of their behavior: implications for prediction and intervention. *Journal of School Psychology*, 25, 393-397.
- Helmke, A. (1989). Affective student characteristics and cognitive development: problems, pitfalls, perspectives. *International Journal of Educational Research*, 13, 915-932.

- Itskowitz, R., Navon, R. & Strauss, H. (1988). Teachers' accuracy in evaluating students' self-image: effect of perceived closeness. *Journal of Educational Psychology*, 80, 337-341.
- Jesus, A. M. (1991). Relação pedagógica: processo de categorização e factores de influência. *Psychologica*, 5, 65-73.
- Jones, E. E., Brenner, K. J. & Knight, J. G. (1990). When failure elevates self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 200-209.
- Jussim, L. & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectation II: construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 947-961.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: a theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93, 429-445.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 469-480.
- Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: a reflection-construction model. *Psychological Review*, 98, 54-73.
- Juvonen, J. (1988). Outcome and attributional disagreements between students and their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 80, 330-336.
- Lima, L. C. (1991). Planos, estruturas e regras organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização. *Revista Portuguesa de Educação*, 4, 1-20.
- Lopes, A. R. & Lopes, M. C. C. (1991). Problemas da relação professor-aluno: algumas atitudes do professor e sua influência no "aborrecimento" dos alunos. *Psiquiatria Clínica*, 12, 127-133.
- Marshall, H. H. (1992). Associate editor's introduction to centennial articles on classroom learning and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 259-260.
- Marshall, H. H. e Weinstein, R. S. (1986). Classroom context of student perceived differential teacher treatment. *Journal of Educational Psychology*, 78, 441-453.
- Meyer, W. V. (1992). Paradoxical effects of praise and criticism on perceived ability. *European Journal of Social Psychology*, 3, 259-289.
- Miller, D. T. & Turnbull, W. (1986). Expectancies and interpersonal processes. *Annual Review of Psychology*, 37, 233-256.
- Newby, T.J. (1991). Classroom motivation: strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 195-200.
- Peixoto, E. M. B. (1991). Compensação metacognitiva e desempenho sob condições de aprendizagem diferenciadas: "mastery learning" e resolução de problemas. *Revista Portuguesa de Educação*, 4, 41-59.
- Pierce, G.R., Sarason, I.G. & Sarason, B.R. (1991). General and relationship-based perceptions of social support: are two constructs better than one? *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 1028-1039.
- Raudenbush, S. W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupils I.Q. as a function of the credibility of the expectancy inductions: a synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76, 85-97.
- Ribeiro, A. (1990). Relação educativa. In B. Campos (Ed.). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (133-160). Lisboa: U. Aberta.
- Rosenthal, R. & Rubin, D. B. (1978). Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *The Behavioral and Brain Science*, 3, 377-415.

- Rosenthal, R. e Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and student intellectual development*. New York, Holt, Rinehart e Wilson.
- Rusher, A. S. & McGrevin, C. Z. (1992). Belief systems of early childhood teachers and their principals regarding early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 277-296.
- Serra de Lemos, M. (1989). Os processos de motivação na sala de aula. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 31-38.
- Symonds, P. M. & Chase, D. H. (1992). Practice vs. motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 282-289.
- Tal, Z. & Babad, E. (1990). The teachers's pet phenomenon: rate of occurrence, correlates, and psychological costs. *Journal of Educational Psychology*, 82, 637-645.
- Tharp, R. G. (1989). Psychocultural variables and constants: effect on teaching and learning in schools. *American Psychologist*, 44, 349-359.
- Valente, M. O., Gaspar, A. Lobo, A. N., Salema, M. H., Morais, M. M. & Cruz, M. N. (1989). O desenvolvimento da capacidade de pensar através do currículo escolar: utilização de estratégias metacognitivas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 69-79.
- Weinstein, C. S. (1991). The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology*, 42, 493-526.
- Weinstein, R. G., Marshall, H. H., Sharp, L. & Botkin, M. (1987). Pygmalion and the student: age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. *Child Development*, 58, 1079-1093.
- Weisz, J. R. & Cameron, A. M. (1985). Individual differences in the student's sense of control. In C. Ames, R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: the classroom milieu* (93-139). N. Y: Academic Press.

em função do gênero

- Baudoux, C. & Noircet, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 5-15.
- Bonora, D. & Huteau, M. (1991). L'efficience comparée des garçons et des filles en mathématiques. *L'Orientação Scolaire et Professionnelle*, 20, 269-290.
- Bonora, D. & Huteau, M. (1991). L'efficience comparée des garçons et des filles en mathématiques. *L'Orientação Scolaire et Professionnelle*, 20, 269-290.
- Conoley, J.C. & Stout, M.H. (1990). Gender issues and school psychology. In T.R. Kratochill (ed.) *Advances in School Psychology*, 7, 7-31.
- Coupey, S. (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 37-50.
- David, Bernard (1995). Rugby mixte en milieu scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 51-61.
- Duru-Bellat, M. (1991). La raison des filles: choix d'orientation ou stratégies de compromis? *L'Orientação Scolaire et Professionnelle*, 20, 257-267.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.
- Dweck, C. S., Goetz, T. S. & Strauss, N. L. (1980). Sex differences in learned helplessness: an experimental and naturalistic study of failure generalization and its mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 441-452.

- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons. *R. Franç. Sociol.* XXXIV, 199-222.
- Fontaine, A. M. (1994). Rapazes e raparigas. *Noesis - Aprender Matemática Hoje*, 32, 33-37.
- Fontaine, A. M. (1995). Pedagogia e género: as dificuldades da igualdade. In CIDM (Ed.). *Em Busca de uma Pedagogia da Igualdade - Hacia una Pedagogia de la Igualdade* (287-298). Lisboa: CIDM.
- Furlong, A. (1986). Schools and the structure of female occupational aspirations. *British Journal of Sociology of Education*, 7, 367-377.
- Gold, D., Crombie, G. & Nobles, S. (1987). Relations between teachers' judgements of girls' and boys' compliance and intellectual competence. *Sex Roles*, 16, 351-358.
- Gullo, D.F. & Burton, C.B. (1992). Age of entry, preschool experience, and sex as antecedents of academic readiness in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 175-186.
- Kierstead, D., D'Agostino, P. & Dill, H. (1988). Sex role stereotyping of college professors: bias in students' ratings of instructors. *Journal of Educational Psychology*, 80, 342-344.
- King, R. (1987). Sex and social class inequalities in education: a re-examination. *British Journal of Sociology of Education*, 8, 287-303.
- Marro, C. & Vouillot, F. (1991). Représentation de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde. *L'Orientação Scolaire et Professionnelle*, 20, 303-323.
- Marro, C. (1995). Réussite scolaire en mathématiques et physique, en passage en premières: quelles relations du point de vue des élèves et des enseignants? Étude différentielle suivant le sexe des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 27-35.
- Marsh, H. W. (1989). Effects of attending single-sex and coeducational high schools on achievement, attitude, behavior, and sex differences. *Journal of Educational Psychology*, 81, 70-85.
- Maruani, M. (1991). Féminisation et discrimination: évolutions de l'activité féminine en France. *L'Orientação Scolaire et Professionnelle*, 20, 243-256.
- Moreau, G. (1995). La mixité dans l'enseignement professionnel. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 17-25.
- Parsons, J. E., Kaczala, C. M. & Meece, J. L. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: classroom influences. *Child Development*, 53, 322-329.
- Rees, T. (1992). Le déficit en qualifications, les femmes et les nouvelles technologies informatiques. *Commission des Communautés Européennes*, Luxembourg.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école* (195-222). Paris: PUF.

4. Relação escola família

Importância da relação

- Afonso, N. (1993). A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas. *Inovação*, 6, 131-156.
- Comeau, J. & Salomon, A. (1994). Les relations école-famille: les difficultés d'une coopération. In P. Durning & J. P. Pourtois (Eds.), *Education et famille* (206-217). Bruxelles: De Broeck-Wesmael.
- Davies, D. (1994). Parcerias pais-comunidade-escola. *Inovação*, 7, 377-390.

- Favre, B. & Montandon, C. (1989). *Les parents dans l'école*. Genève: Cahier du Service de la Recherche Sociologique, n° 30.
- Fox, N. & Fein, G.G. (1991). Child care from the heart and mind. *Contemporary Psychology*, 36, 934-935.
- Hamilton, C.E. & Howes, C. (1992). A comparison of young children's relationships with mothers and teachers. In R.C. Pianta (Ed.) *Beyond the parent: the role of other adults in children's lives*, (41-59). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hartley, D. (1989). The home and the school: paradigm lost? *British Journal of Sociology Education*, 10, 253-261.
- Houx, M. & Pourtois, J. P. (1986). L'impact de la crise économique sur le projet éducatif des parents. *Les Sciences de l'Education, n° especial*, 30^e Colloque AIEPFL, 183-199.
- Howes, C. & Matheson, C.C. (1992). Contextual constraints on the concordance of mother-child and teacher-child relationships. In R.C. Pianta (Ed.) *Beyond the parent: the role of other adults in children's lives* (25-40). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kontos, S. (1992). The role of continuity and context in children's relationships with nonparental adults. In R.C. Pianta (Ed.) *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (109-119). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R.C. Pianta (Ed.) *Beyond the parent: the role of other adults in children's lives* (81-107). San Francisco: Jossey-Bass.
- Monnier, R. & Pourtois, J. P. (1987). *Relations école-famille: formation des maîtres*. Bruxelles: Labor.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible*. Berne: P. Lang.
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles*. Genève: Cahier du Service de la Recherche Sociologique, n° 32.
- Montandon, C. (1994). Les relations parents-enseignants dans l'école primaire: de quelques causes d'incompréhension mutuelle. In P. Durning & J. P. Pourtois (Eds.), *Education et famille* (189-205). Bruxelles: De Broeck-Wesmael.
- Pianta, R.C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In R.C. Pianta (Ed.) *Beyond the parent: the role of other adults in children's lives* (61-80). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R.C. (1992). Conceptual and methodological issues in research on relationships between children and nonparental adults. In R.C. Pianta (Ed.) *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (121-129). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rapoport, T. (1988). Socialization patterns in the family, the school, and the youth movement. *Youth & Society*, 20, 159-179.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école* (251-282). Paris: PUF.
- Silva, P. (1994). Relação escola-família em Portugal. *Inovação*, 7, 307-356.
- van Ijzendoorn, M.H., Sagi, A. & Lambermon, M.W.E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. In R.C. Pianta (Ed.) *Beyond the parent: the role of other adults in children's lives* (5-24). San Francisco: Jossey-Bass.

Programas com envolvimento familiar

- Boutin, G. (1988). L'intervention précoce contre les difficultés d'adaptation scolaire et sociale dans les milieux défavorisés. In P. During (Ed.). *Education familiale* (185-210). Vigneux: Matrice.
- Chaves, I., Felgueiras, I., Pimentel, J. & Morgado, V. (1991). Modelo portage para pais- sua implementação em Portugal: primeiros dados avaliativos. *Psicologia*, 7, 33-44.
- Crutcher, D.M. (1991). Family support in the home: home visiting and public law 99-457. A parent's perspective. *American psychologist*, 46, 138-140.
- Gonçalves, C. F. & Correia, J. M. (1993). Envolvimento parental e intervenção precoce. *Revista Portuguesa de Educação*, 6, 71-80.
- Gotts, E. E. (1987). Parent training home environment and early childhood development: a long-term follow-up study. *Early Child Development and Care*, 27, 359-372.
- Jensen, A.R. (1989). Raising IQ without increasing intelligence? A Review of the Milwaukee project: preventing mental retardation in children at risk. *Developmental Review*, 9, 234-258.
- Kroth, R. (1989). School based parent involvement programs. In M. J. Fine (Ed.). *The second handbook on parent education* (118-143). N. Y.: Academic Press.
- Lee, V. E. & Loeb, S. (1995). Where do Head Start attendees end up? one reason why preschool effects fade out. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 62-82.
- Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1986). Contexte culturel et intervention socio-éducative. *Les Sciences de l'Education, n° especial*, 30^e Colloque AIEPLF, 231-276.
- Roberts, R.N., Wasik, B.H., Casto, G. & Ramey, C.T. (1991). Family Support in the home: programs, policy and social change. *American Psychologist*, 46, 131-137.
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1987). Evidence of problem prevention by early childhood education. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann & F. Lösel (Eds.). *Social intervention: potencial and constraints* (87-101). Berlim: de Gruyter.
- Seitz, V. (1990). Intervention programs for impoverished children: a comparison of educational and family support models. *Annals of Child Development*, 7, 73-103.
- Silva, I. & Miranda, G. (1989). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Snow, R. E. (1986). Individual differences and the design of educational programs. *American Psychologist*, 41, 1029-1039.
- Stallings, J. A. & Stipeck (1986). Research on early childhood and elementary school teaching programs. In B. Withock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (727-753). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- White, K.R., Taylor, M.J. & Moss, V.D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research Spring*, 62, 91-125.
- Zigler, E. & Styfco, S. J. (1994). Head Start: criticisms in a constructive context. *American Psychologist*, 49, 127-133.

AULAS PRÁTICAS

Além da formação proporcionada no quadro das aulas teóricas, há ainda uma formação específica no quadro das aulas práticas.

Após a apresentação da perspectiva geral das aulas práticas, serão explicitados os objectivos prosseguidos, diferenciando vários tipos de competências cuja aquisição os trabalhos práticos visam. A apresentação da orientação global em termos pedagógicos e da metodologia adoptada esclarecerá as opções feitas quanto às estratégias para implementar a aquisição de tais competências e as formas de avaliação das mesmas. Finalmente, serão salientadas as limitações das possibilidades de avaliação deste tipo de competências

1. Perspectiva geral

As aulas práticas de psicologia diferencial pretendem proporcionar uma formação complementar à adquirida nas aulas teóricas através de uma experiência prática. O tipo de competência que pretendem desenvolver não poderia ser adquirido com a mesma qualidade em aulas teóricas. Concretamente, as aulas práticas de psicologia diferencial pretendem proporcionar a aquisição de competências que permitam *avaliar as pesquisas realizadas* no domínio, graças à *participação* plena dos alunos nas várias fases de um pequeno *projecto de investigação*, acompanhada de *reflexão* contínua sobre a experiência. As razões que sustentam esta opção são as seguintes:

1. Desenvolver a capacidade de *avaliação crítica* das informações recebidas reveste-se da maior importância para o futuro psicólogo, que estas informações sejam de cariz puramente teórico ou tenham como objectivo essencial a aquisição de uma formação prática ou a orientação da prática profissional. Os conhecimentos acumulados em psicologia diferencial, como aliás noutros domínios da psicologia, baseiam-se essencialmente em resultados de investigações realizados por outros. Face à informação disponível, é importante saber discriminar a informação fiável daquela que não merece confiança, o que exige uma certa capacidade de análise crítica por parte dos utilizadores. As aulas práticas têm

como objectivo essencial favorecer a aquisição, pelos alunos, de tal competência, tornando-os aptos a analisar criticamente a investigação disponível.

2. As competências serão melhor internalizadas e integradas pelos alunos a partir de uma *experiência de investigação* do que a partir da apresentação de uma série de princípios teóricos, normas ou regras a aplicar na análise das investigações. A apresentação teórica das normas a que deve obedecer qualquer investigação, mesmo se forem devidamente justificadas, não leva necessariamente à tomada de consciência da sua importância e, ainda menos, à compreensão das dificuldades que aparecem aquando da sua aplicação em situação concreta. A participação dos alunos num pequeno projecto de investigação, embora não os tornam aptos para fazer investigação de modo independente, permite a confrontação real com a experiência e as dificuldades da investigação e leva-os a compreender melhor o valor e as limitações das pesquisas existentes, por terem vivenciado o papel do investigador.

3. A experiência, para ser realmente aproveitada, exige a *participação activa* dos alunos nas várias fases de pesquisa, desde a delimitação do tema de investigação até à interpretação e discussão dos resultados, passando pela ponderação das várias opções que se apresentam ao investigador nos vários momentos do trabalho. A restrição dos alunos ao mero papel de executante numa pesquisa organizada e delimitada pelo docente não permitiria uma tomada de consciência tão rica dos tipos de trabalho e de reflexão que exigem as várias fases da investigação, nem das suas necessidades de negociação e das suas inevitáveis limitações.

4. Trabalhar esta experiência é indispensável para maximizar os seus benefícios e permitir que o aluno dela se apodere e a situe num projecto de formação pessoal. Assim, procura-se potencializar a experiência proporcionada, favorecendo a *reflexão* sobre a prática, devidamente acompanhada, de modo a estimular a assimilação de aspectos considerados relevantes na experiência e a sua integração em conhecimentos anteriores, permitindo a reavaliação da sua relevância.

Finalmente, é importante realçar que o nível de formação dos alunos (ciclo básico) e as características da disciplina, mais centrada sobre a observação e explicação das

diferenças psicológicas do que sobre os processos de mudança ou as estratégias e técnicas de modificação da personalidade ou do comportamento, põe de parte qualquer tipo de intervenção psicológica ao nível das aulas práticas: as aulas práticas não têm como objectivo o desenvolvimento directo das competências necessárias para a intervenção, embora proporcionam uma formação de base geral, necessária mas não suficiente para tal.

Como será explicitado na secção seguinte, além das competências directamente associadas ao objectivo geral das aulas práticas, a metodologia utilizada, que implica trabalho de grupo e observação em meio natural, permitirá o desenvolvimento pessoal do aluno pela aquisição de competências gerais e da progressiva assunção da sua própria formação.

2. Objectivo das aulas práticas

Este objectivo geral das aulas práticas — favorecer a aquisição de competências que permitam ao aluno analisar de modo crítico a investigação disponível — exige, para ser alcançado, a aquisição de competências específicas que designamos por "*tecnico-científicas*". Além disso, a participação num pequeno projecto de investigação por parte dos alunos exige também o desenvolvimento de outras competências denominadas "*tecnico-práticas*". Finalmente, um terceiro objectivo, mais global, está subjacente ao tipo de formação proporcionado nas aulas práticas: tornar progressivamente o aluno *responsável pela sua própria formação*. As várias componentes desses três objectivos sectoriais — aquisição de competências tecnico-científicas e tecnico-práticas, bem como a progressiva assunção pelo aluno da orientação da sua própria formação — serão diferenciados a seguir.

2.1. Competências tecnico-científicas

Para poder avaliar a qualidade da investigação produzida, o aluno deverá ser capaz de:

- . identificar as várias etapas de uma pesquisa;
- . compreender a importância de cada uma;

- . compreender como as opções tomadas em cada etapa introduzem necessariamente constrangimentos sobre a liberdade de opções nas outras etapas;
- . ter consciência da relação de complementaridade e interdependência entre as várias etapas da pesquisa;
- . compreender as exigências metodológicas próprias de cada momento da investigação;
- . identificar as dificuldades associadas a essas exigências e antecipar estratégias para as superar;
- . explicitar, em termos de validade e de interpretação dos resultados, as implicações de opções metodológicas feitas no decorrer da pesquisa;
- . compreender os principais conceitos da metodologia da investigação e defini-los com exactidão;
- . conhecer as técnicas de selecção da amostra, de elaboração do plano de investigação e de tratamento estatístico utilizadas em estudos diferenciais, bem como as suas condições de aplicação e as implicações para a interpretação dos resultados.

A maioria das noções que essas competências pressupõe já tinham sido introduzidas nas disciplinas de Métodos de Observação em Psicologia e Estatística Aplicada à Psicologia. Serão utilmente relembradas e a sua importância será reforçada a partir da experiência prática. Estas competências serão ainda úteis para lidar com a informação no decorrer da Licenciatura em Psicologia.

2.2. Competências técnico-práticas

Qualquer participação activa numa pesquisa, por mais modesta que seja, implica necessariamente lidar com constrangimentos externos e gerir relações com outras pessoas ou instituições com características próprias. A eficácia neste tipo de situação exige a aquisição de competências específicas.

Os alunos devem ser capazes de:

- . ter em consideração os constrangimentos materiais (financeiros, temporais...) e pessoais para delimitar a amplitude do trabalho, prever os seus custos, fixar os seus objectivos e planificar as várias etapas para os alcançar;
- . desenvolver capacidades de trabalho em grupo que implicam partilha das tarefas e responsabilidade, coordenação do trabalho, colaboração e empenhamento, mas também capacidade de negociação e assertividade;
- . distinguir a especificidade das relações institucionais comparada com as relações interpessoais e as implicações desta especificidade;
- . lidar com sujeitos de estudo, individualmente ou em grupo, antecipando as suas reacções e dificuldades, pondo em prática estratégias que permitam superá-las e criando um ambiente de tolerância e respeito mútuo, favorável à espontaneidade e sinceridade das respostas e dos comportamentos nas situações de observação;
- . transmitir experiências e resultados, quer oralmente, quer por escrito;
- . lidar com os meios informáticos de tratamento estatístico de dados;
- . saber distinguir as competências necessárias para cada etapa do trabalho;
- . reflectir sobre a experiência, avaliando a qualidade do que foi realizado, as dificuldades encontradas e os meios para as ultrapassar.

Apesar dessas competências serem adquiridas no contexto de um trabalho de pesquisa, serão também úteis para a futura prática profissional dos alunos, nomeadamente para a prática de intervenção.

2.3. Orientação da formação pessoal

A reflexão sobre a experiência, assinalada no ponto anterior, é essencial para os alunos se assumirem progressivamente como agentes activos da sua própria formação.

Assim devem ser capazes de:

- . avaliar, de entre as competências necessárias no trabalho a realizar, aquelas que já possuem e as que precisam adquirir;
- . imaginar estratégias para aquisição dessas competências;
- . avaliar a qualidade do trabalho realizado, os aspectos que possam ser melhorados e as vias para o fazer;
- . avaliar os seus progressos pessoais, diferenciando os conhecimentos que adquiriram, os aspectos de que tomaram consciência e as competências que desenvolveram;
- . especificar as dificuldades que encontraram, as estratégias que utilizaram para as superar assim como o seu grau de eficácia;
- . sugerir novas estratégias para superar dificuldades não previstas antecipadamente ou não resolvidas com eficácia;
- . justificar as concessões que fizeram nas várias fases do processo e avaliar as suas consequências;
- . avaliar a utilidade desta experiência para a sua formação enquanto futuros psicólogos;
- . apresentar sugestões de actividades ou tipo de formação, que julgam úteis nesta perspectiva.

Pretende-se que, a partir deste tipo de reflexão, os alunos se tornem progressivamente mais responsáveis da sua própria formação, não se alienando da orientação da mesma.

As competências referidas podem ser consideradas competências gerais a adquirir num formação de tipo universitário. Cada uma delas implicam, por sua vez, a aquisição de capacidades mais específicas nas diversas fases do pequeno projecto de investigação em Psicologia Diferencial. Estas serão sumariamente referidas na secção seguinte dedicada à apresentação da metodologia adoptada nas aulas práticas.

3. Metodologia das aulas práticas

As aulas práticas de psicologia diferencial realizam-se semanalmente, em grupos de 20 a 30 alunos, durante duas horas consecutivas. A estrutura das aulas práticas segue as várias fases de implementação e realização de um projecto de investigação em psicologia diferencial, qualquer que seja a temática da investigação.

- 1ª fase: Pesquisa e recolha bibliográfica sobre o domínio de estudo.
- 2ª fase: Exploração teórica do tema.
- 3ª fase: Delimitação do tema e elaboração das hipóteses da pesquisa.
- 4ª fase: Construção do plano de observação.
- 5ª fase: Construção ou adaptação dos instrumentos de avaliação das variáveis seleccionadas.
- 6ª fase: Administração dos instrumentos.
- 7ª fase: Apresentação e análise estatística dos dados.
- 8ª fase: Análise e discussão dos resultados.

Este trabalho tem a duração total de um ano lectivo: 25 semanas

3.1. Escolha do domínio de pesquisa

O domínio global da pesquisa é delimitado pelo docente da cadeira. Convém ser um tema actual, susceptível de suscitar o interesse dos alunos, assim como um tema que já foi abordado, mesmo que superficialmente, nas aulas teóricas no mesmo ano. Com efeito, as primeiras fases de pesquisa — recolha bibliográfica e exploração teórica do tema — são importantes em qualquer pesquisa e permitem aprendizagens úteis que não devem ser descuradas. Já foram tratados temas ligados à motivação, às aspirações, à dependência-independência do campo, ao auto-conceito, à motivação no domínio da matemática... A determinação do tema pelo docente introduz os primeiros constrangimentos na pesquisa.

Com efeito, os alunos, embora tenham uma certa margem de liberdade, só podem escolher um sub-tema inserido na problemática geral decidida pelo docente. Estas limitações são explicitadas na primeira aula e justificadas. Prendem-se com o conhecimento do docente das temáticas de investigação, da sua actualidade, da disponibilidade de instrumentos de avaliação e, sobretudo, da opção em tratar uma só temática por ano, indispensável para garantir uma certa validade aos resultados recolhidos, sem sobrecarregar demasiado cada aluno.

3.2. *Opções metodológicas globais*

Com efeito, sabemos que a validade dos resultados de uma pesquisa utilizando o método comparativo depende da dimensão da amostra e das suas características. Este tipo de pesquisa exige um grande número de sujeitos. A fim de não sobrecarregar cada aluno ou grupo de alunos, todas as turmas práticas contribuirão para uma *pesquisa comum*. De facto, a exigência da recolha de uma grande quantidade de dados por cada grupo ou por cada aluno, em caso de trabalhos individuais, tem necessariamente efeitos negativos no investimento do aluno nas outras disciplinas ou no estudo da parte teórica da disciplina de psicologia diferencial. A adopção de um trabalho para o conjunto da turma salvaguarda a validade de pesquisa, sem reduzir a qualidade da aprendizagem.

Além disso, realiza-se *um só trabalho* no decorrer de cada ano, visto parecer mais importante aprofundar as várias fases de um só projecto e explorar bem as suas potencialidades educativas do que acumular experiências com menor possibilidade de reflexão. O tempo disponível para a realização do projecto é um aspecto importante que deverá orientar as decisões a tomar no decorrer da pesquisa. Os apoios do docente na planificação da pesquisa é útil para os alunos tomarem consciência da importância das limitações temporais e da necessidade de conciliar as exigências do trabalho prático no quadro desta disciplina com outras exigências no âmbito da sua formação.

É preciso salientar, contudo, que a sobrecarga actual dos alunos do 2º ano não pode ser ignorada e deveria ser ponderada a nível global. Com efeito, o número elevado de

disciplinas, a extensão da matéria em cada uma e a exigência de trabalhos práticos em todas elas, leva o aluno a um trabalho mais superficial e de menor qualidade, à necessidade de fazer opções ou à tentação de recorrer a estratégias que aliam o melhor resultado ao menor investimento. Este problema deveria ser ponderado na reestruturação curricular da Licenciatura em Psicologia.

O *pequeno grupo* (4 ou 5 alunos) constitui a unidade de base dos trabalhos práticos. O trabalho de grupo, além de oferecer vantagens em termos de divisão das tarefas, desenvolve quer as competências de colaboração intra-grupo, quer as de colaboração inter-grupo e entre grupos e turmas acima referida. Os alunos devem aprender a gerir as tensões entre a necessidade de colaboração intra- e inter-grupo que esta organização implica e as pressões competitivas presentes nomeadamente ao nível do ensino superior. Os grupos são estáveis e formados no princípio do ano, por cooptação. O grupo é encarregado da preparação, execução e apresentação dos trabalhos específicos a cada fase do projecto de investigação. As competências desenvolvidas neste quadro são úteis para futuros psicólogos que serão chamados a trabalhar em equipas ou em interacção com outros.

3.3. Organização das fases

Cada fase do trabalho de pesquisa, pode, de um ponto de vista pedagógico, ser dividida em três momentos: o de preparação, o de execução e o da sistematização dos resultados da experiência.

A importância de cada fase para o projecto global, assim como as relações que mantém com as anteriores e posteriores, são postas à discussão na etapa de *preparação* de cada uma. Durante esta, o docente apoia os alunos na planificação do trabalho, na identificação das competências necessárias à sua realização e na aquisição eventual das mesmas. Fazem-se as opções metodológicas a partir das várias propostas dos alunos, discutidas e ponderadas, eliminando aquelas que, embora interessantes, não parecem exequíveis no quadro das aulas práticas. Esclarecem-se dúvidas relativamente as outras, efectuem-se opções, antecipam-se problemas ou dificuldades e prevêm-se estratégias para os

superar. As propostas relativas aos vários aspectos referidos são produzidas e discutidas em pequenos grupos, antes de serem debatidas no grupo-turma. Esta primeira etapa de preparação realiza-se, geralmente, na sala de aula.

Os "settings" da *execução* das tarefas (segunda etapa), podem ser mais variadas (biblioteca da faculdade, centro informático, instituições de ensino...). Nesta fase de execução, o docente mantém-se numa posição mais periférica, de supervisão, constituindo contudo um recurso possível em caso de dificuldade.

Finalmente, a sala de aula constitui o quadro material para a terceira etapa, a de *sistematização da experiência*. A organização dos elementos recolhidos e a reflexão sobre a experiência realizada é um dos aspectos fundamentais da formação que assegura não só a integração da mesma no conjunto das experiências anteriores, mas permite também a avaliação da sua utilidade num projecto de formação profissional pessoal. Nesta terceira fase, os alunos devem também ser capazes de transmitir oralmente aos colegas da turma esta experiência e esta reflexão. O grupo é suposto transmitir não só a metodologia de trabalho adoptado e os principais resultados, mas também a sua apreciação pessoal. Deve estar consciente de necessidades específicas que determinam a transmissão eficaz da mensagem: clareza de exposição, estimulação do interesse da assistência... e ser capaz de utilizar estratégias úteis para este fim. Uma certa abertura aos diversos pontos de vista que podem surgir na discussão que se segue, permite a sua integração posterior nas perspetivas apresentadas pelos alunos e o enriquecimento desta parte do trabalho.

Além desta transmissão oral, cada grupo de alunos deve transmitir por escrito a sua experiência e reflexão acerca do trabalho desenvolvido no quadro das aulas práticas. Esta transmissão faz-se sob forma de relatórios e dirige-se essencialmente ao docente. O relatório é subdividido em três relatórios parciais, o primeiro incluindo as duas primeiras fases, o segundo, da terceira à quinta fase, e o último, as três últimas fases assim como uma apreciação global do trabalho. A entrega de cada um dos relatórios numa data negociada antecipadamente com os alunos permite evitar os perigos da tendência a procrastinação, tão frequentes em trabalhos sem prazos fixos. A estrutura dos relatórios é discutida previamente. Inclui necessariamente a apresentação dos objectivos das fases, a organização do trabalho,

os principais resultados e a sua discussão, assim como uma reflexão sobre dificuldades encontradas e os meios utilizados para as ultrapassar, e uma apreciação da utilidade/inutilidade das aprendizagens realizadas para a formação dos alunos. Poderão ser incluídos os contributos de outros membros da turma transmitidos nas discussões orais. A qualidade da apresentação, a clareza e estruturação das ideias, a qualidade da análise da experiência são aspectos valorizados nestes relatórios parciais.

3.4. *Caracterização das fases*

As fases consagradas à *recolha bibliográfica e exploração teórica* do tema têm como objectivo desenvolver as competências de procura e organização da informação à volta de um tema, assim como a avaliação da qualidade das informações disponíveis e a sua transmissão com precisão e rigor. Permitem ainda a tomada de consciência da importância e dificuldades ligadas a esta fase do trabalho.

Assim, as limitações temporais exigem uma selecção da informação pertinente e a delimitação do campo teórico. Várias opções devem ser ponderadas: privilegiar autores clássicos ou pesquisas recentes, seleccionar um campo mais restrito de pesquisa *a priori* ou escolher textos de síntese mais abrangentes, etc... As vantagens e desvantagens de cada opção são ventiladas no decorrer das aulas de preparação a fim de fundamentar as decisões.

Os alunos têm a necessidade de saber como funciona a biblioteca, a sua organização, como procurar informação a partir quer da consulta dos ficheiros das monografias, quer dos índices das revistas, quer, ainda, utilizando os meios informáticos à disposição (bases de dados). Estas competências não são específicas da disciplina de psicologia diferencial mas, apesar de serem necessárias para o conjunto das disciplinas curriculares, não parecem ter sido adquiridas. A sua necessidade torna-se mais premente quando os trabalhos exigem a consulta independente de fontes bibliográficas, a partir do segundo ano. Neste quadro seria útil que, independentemente das disciplinas, o Serviço de Documentação da Faculdade organizasse anualmente, para os alunos do 2º ano, uma formação para a utilização das fontes documentais disponíveis na biblioteca da Faculdade.

Neste trabalho de pesquisa, os alunos devem tomar consciência da estrutura dos artigos e livros, da importância das suas várias partes, nomeadamente dos resumos para avaliar a pertinência da selecção de um artigo. Devem ser capazes de inferir quais são as normas formais segundo as quais se rege a apresentação de referências bibliográficas e apreciar a necessidade de as respeitar. Frequentemente constata-se que as limitações da sua formação anterior tornam, às vezes, difícil a compreensão de termos técnicos presentes nos artigos seleccionados, nomeadamente nos aspectos metodológicos. Isto pode levar à tomada de consciência da utilidade dos aspectos técnicos da formação para a compreensão completa dos resultados de pesquisas mais recentes. O docente funciona como recurso neste domínio cujo papel se limita a lembrar ou clarificar conceitos transmitidas em disciplinas anteriores ou contemporâneas.

Estas fases permitem ainda avaliar o volume de pesquisa no domínio e a pluralidade de abordagens possíveis bem como diferenciar os aspectos que foram mais ventilados daqueles que são apresentados como objecto de pesquisa futura. É necessário organizar esta informação em categorias úteis, estruturar os principais resultados assim recolhidos e ser capaz de transmiti-los a outros e de reflectir sobre eles, de modo a construir as bases teóricas necessárias para as fases seguintes.

Com efeito, os alunos têm, nas fases seguintes, de *delimitar o campo de pesquisa* e elaborar as *hipóteses*, organizar o *plano de observação* e seleccionar os *instrumentos* de avaliação e adaptá-los, se necessário (3ª, 4ª e 5ª fases) tendo em conta as limitações impostas pela realidade (tempo disponível, competências exigidas e as passíveis de fácil aquisição, recursos materiais).

O projecto implica necessariamente uma observação em meio natural utilizando o método comparativo, visto que os alunos têm, noutras disciplinas, oportunidades de contactos com o método experimental. Para implementar o projecto, devem ser em primeiro lugar capazes de impôr limitações, ou seja ser capazes de renunciar a querer estudar tudo o que poderia ter interesse, limitando-se a um aspecto específico mas fecundo. Devem ainda aprender a transformar esses objectivos precisos em hipóteses verificáveis. Para tal, é preciso conhecer não só os vários tipos de planos de pesquisa, escolhendo o que melhor se

adequa às hipóteses, mas também identificar os vários tipos de variáveis, o seu estatuto, o tipo de tratamento que exigem e a maneira de as avaliar. Estando consciente do viés introduzido por cada método de observação, é necessário escolher o tipo de método mais adequado para o tipo de estudo a realizar. O cuidado na escolha de instrumentos de avaliação é também realçado: a escolha baseia-se na apreciação das qualidades psicométricas dos mesmos e na sua adequação à população alvo. Como a maioria dos instrumentos foram elaborados noutros contextos culturais, o problema da sua adaptação põe-se. Se não tiverem à sua disposição instrumentos adaptados ao contexto Português, os alunos terão não só de traduzir o instrumento mas ainda de garantir a compreensão unívoca dos itens e cuidar da sua apresentação. Nestas fases é ainda necessário antecipar os tratamentos exigidos pelo tipo de hipóteses construídas e de dados recolhidos. Os alunos têm assim oportunidade de reintegrar conhecimentos adquiridos nas disciplinas do 1º ano de "Métodos de Observação em Psicologia" e "Estatística Aplicada à Psicologia I". Infelizmente, ainda não podem aproveitar plenamente da formação proporcionada pela disciplina de "Estatística Aplicada à Psicologia II", ela também em curso, nem pela de "Avaliação da Inteligência e da Personalidade" que só se iniciará no ano seguinte.

Nestas fases, pede-se aos alunos para antecipar as várias fases de pesquisa, as suas exigências, as competências a adquirir, as pessoas a contactar, assim como para prever as dificuldades que podem surgir e as estratégias para as ultrapassar, com o fim de planear as fases seguintes. Visto os vários grupos participarem numa única pesquisa, cada um tem que transmitir aos outros as suas opções, usufruindo assim da oportunidade de desenvolver quer o seu poder de argumentação, quer a sua capacidade de negociação.

A 6ª fase, de *administração dos instrumentos*, implica contactos com pessoas e instituições exteriores à Faculdade. É ocasião para tomar consciência da complexidade e variedade da realidade: são levantadas questões relativas às relações institucionais. É também salientada a necessidade em saber discriminar as atitudes adequadas numa situação de entrevista individual (utilizada para testar a compreensão dos itens) e de administração colectiva, assim como as vantagens e inconvenientes de cada uma, bem como a importância em uniformizar ao máximo as condições de administração dos instrumentos.

Além disto, os alunos deverão adquirir competências específicas ligadas à situação de administração colectiva dos instrumentos, com o fim de recolher os elementos informativos necessários e, simultaneamente, resolver os problemas que possam surgir com as turmas de alunos. Isto exige ser capaz de se colocar na perspectiva do outro a fim de poder prever as suas reacções e obter a sua colaboração. É necessário ter consciencia da variedade dos sistemas de valores e representações de cada um e das reacções que podem ser desencadeadas pelo facto de ser observado, ou pelos problemas da confidencialidade e do anonimato. A participação numa encenação, na qual os alunos se situam alternadamente na posição de sujeitos que respondem aos questionários e de administradores, pode facilitar a sensibilização para tais aspectos. Nas diversas administrações, os alunos são acompanhados pelo docente que ocupará uma posição periférica.

Na fase de *apresentação e tratamento dos dados* (7ª fase), os alunos devem adoptar o tipo de tratamento adequado às questões postas pelas hipóteses e ao tipo de dados recolhidos; o problema do tratamento dos dados deve já ser previsto na elaboração do plano de observação e na escolha de instrumentos. Terão ainda que adquirir competências quanto à utilização de meios informáticos de tratamento estatístico. Finalmente, devem saber interpretar os resultados numéricos apresentados ou seja, avaliar o nível de significação dos resultados e a sua amplitude.

Na 8ª fase de *interpretação e discussão*, os resultados são confrontados com as hipóteses iniciais. Os alunos devem ser capazes de avaliar os resultados e de aceitar aqueles que não confirmam as hipóteses. Uma hipótese não é uma convicção íntima que é necessário defender a todo o custo, mas uma proposição fundamentada teoricamente e verificável empiricamente mas relativamente à qual uma certa dúvida persistia: com efeito não se vão testar factos suficientemente comprovados e universalmente aceites. É preciso determinar ainda o valor e as limitações desses resultados, em função das opções metodológicas feitas anteriormente. No último relatório parcial apresentado no fim desta fase, os alunos transmitem os resultados das últimas fases assim como a sua reflexão face à sua progressão no decorrer do ano.

4. Avaliação das competências práticas

A ponderação respectiva das aulas teóricas e práticas na avaliação final, situa-se dentro dos parâmetros definidos pela Faculdade *"a ponderação da avaliação relativa às aulas práticas não poderá ultrapassar 35% da nota final, para os três primeiros anos da licenciatura"*¹ e é objecto de decisão conjunta entre docentes e discentes no início do ano lectivo.

A avaliação, sobretudo quando se trata de competências práticas, é complexa e necessariamente imperfeita. A formação do aluno ultrapassa de longe o que é susceptível de avaliação. A avaliação das práticas opera-se a vários níveis:

4.1. Avaliação da frequência

As normas de avaliação da Licenciatura em Psicologia implicam obtenção de frequência nas aulas práticas para aprovação na disciplina. Esta *"frequência exige que o aluno tenha colaborado em pelo menos 3/4 das aulas previstas ou realizadas, conforme lhe seja favorável"*¹ e será avaliada a partir das folhas de presença. A colaboração exige não só a presença física mas a participação nas actividades práticas, qualquer que seja a qualidade da mesma. Esses aspectos constituem pré-requisitos à avaliação dos trabalhos práticos.

4.2. Avaliação da qualidade

A qualidade da realização das actividades práticas, assim como da formação adquirida será avaliada quer a partir da transmissão que deles fazem os próprios alunos (escrita nos relatórios parciais, oral na aula) quer a partir da observação do seu desempenho nas várias fases da pesquisa.

¹ Brochura da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da U. Porto, 1993/94

Os critérios de avaliação dos *relatórios escritos* são explicitados na primeira aula prática. É dado a conhecer a estrutura geral do relatório e são valorizadas a apresentação e clareza na exposição das ideias, a estruturação das mesmas, assim como a qualidade da reflexão sobre a prática. A avaliação qualitativa dos primeiros relatórios parciais fornece ao grupo um *feedback* regular sobre o seu trabalho, dando oportunidade à introdução de melhorias em relatórios ulteriores. A capacidade de aproveitamento desse *feedback* para melhorar os relatórios posteriores é valorizado na avaliação final. Esta não é o mero somatório da qualidade da realização nos vários relatórios mas introduz uma apreciação da trajectória do grupo em termos de aprendizagem.

Os mesmos aspectos são considerados na *transmissão oral*. Além disso, a capacidade do grupo em estimular a atenção e a participação da turma, por estratégias pedagógicas adequadas, também é valorizada.

Finalmente, o *investimento* do aluno nos trabalhos preparatórios das fases e nas discussões finais, o seu papel no grupo como elemento dinamizador ou organizador bem como a qualidade da sua realização nas etapas de execução constituem igualmente objectos de avaliação. Esta avaliação será limitada aos aspectos observáveis pelo próprio docente durante as aulas práticas e não permitem inferir as características da participação dos alunos nos trabalhos realizados fora das aulas práticas. Se, por um lado, o grupo é tendencialmente avaliado como um todo, certas diferenciações individuais são contudo possíveis, quer nas transmissões orais das experiências, quer na qualidade dos desempenhos na execução das tarefas específicas a cada fase, quer nos momentos de preparação e discussão na aula.

O método de avaliação das práticas, muito mais do que o das teóricas, não permite, de modo algum, avaliar a totalidade dos objectivos de aprendizagem propostos. Na medida em que certos objectivos se prendem com aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal, a sua avaliação exigiria um contacto muito mais estreito e individualizado com os alunos, impossível no quadro de aulas práticas com um conjunto de 120 alunos (30 por turmas) com um contacto de duas horas semanais: só podemos esperar que a experiência proporcionada nas aulas práticas tenha realmente estimulado este desenvolvimento. Além disso, sem

descurar os benefícios dos trabalhos de grupo que foram amplamente referidos, esta metodologia não permite discriminar de maneira precisa a importância das contribuições individuais, nem avaliar em termos individuais quais as competências adquiridas por cada um dos membros do grupo. Partindo do pressuposto que o produto apresentado pelo grupo corresponde ao que tem de melhor, podemos prever que o nível global atingido corresponderá ao melhor nível das contribuições individuais: a oportunidade de participação na elaboração de um trabalho de qualidade beneficiará os alunos mais fracos, não só no que se prende com os aspectos da avaliação mas também no que diz respeito às possibilidades de aprendizagem. Os efeitos eventualmente negativos serão compensados pela avaliação individual das aulas teóricas. A avaliação dos trabalhos práticos é acrescentada à avaliação das teóricas, conforme a ponderação decidida no início de cada ano.

Se um aluno participar com aproveitamento nas aulas práticas num determinado ano mas não conseguir o aproveitamento nas aulas teóricas, pode pedir dispensa da frequência das aulas práticas no ano seguinte². A sua nota será acrescentada a nota do exame teórico quando tiver aproveitamento neste, com a ponderação em vigor no ano em que realizou a parte prática. Com efeito, o seu investimento nos trabalhos práticos pode ter sido influenciado pela ponderação em vigor. Consideramos que seria útil conceder igualmente ao aluno a possibilidade de fazer o exame teórico num determinado ano, deixando os trabalhos práticos para o ano seguinte. No caso da disciplina de psicologia diferencial, esta possibilidade não oferece inconvenientes maiores e tem a vantagem de conceder ao aluno uma maior liberdade na gestão do seu percurso escolar, sem lhe retirar a responsabilidade das suas opções. Neste caso, o resultado do exame teórico ficaria igualmente "congelado", tornando-se efectivo quando o aluno tiver aproveitamento nas aulas práticas. Nos casos referidos em que o aluno só completa uma parte (teórica ou prática) da disciplina, será considerado em termos da contabilização dos créditos efectuados como tendo globalmente a disciplina em atraso, com o conjunto dos créditos correspondentes (6 U.C.).

² "A obtenção de dispensa de aulas práticas para alunos que tenham tido frequência delas num ano anterior, está sujeita a decisão do Conselho Científico com base em parecer prévio do docente encarregado da regência da disciplina." (Brochura da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da U. Porto, 1993/94).